AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

ZARZĄD XII
SZTABU GENERALNEGO WP

AON wewn. 4840/96

PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW UCZELNI WOJSKOWYCH I OFICERÓW DO PRACY SZKOLENIOWO-WYCHOWAWCZEJ

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
3/3143
-003143-004-0
Nr ewid. 60533

WARSZAWA 1996

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

ZARZĄD XII
SZTABU GENERALNEGO WP

AON wewn. 4840/96

60533

PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW UCZELNI WOJSKOWYCH I OFICERÓW DO PRACY SZKOLENIOWO-WYCHOWAWCZEJ

Materiały z Sympozjum Naukowego
11-12 kwietnia 1996 r.

Pod redakcją:
Marka KUCHARSKIEGO

WARSZAWA 1996

SPIS TREŚCI

płk dr hab.inż. Marek Kucharski — Przedmowa 7

płk dr hab. Ryszard Stępień — Priorytety w teorii i praktyce kształcenia kadr oficerskich a wymogi pracy szkoleniowo-wychowawczej 11

gen.bryg. Marek Samarcew — Doskonalenie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadry w Wojsku Polskim 22

płk Bogusław Wiśniewski — Problemy dokształcania pedagogicznego dowódców pododdziałów 33

płk prof. dr hab. Kazimierz Pająk — Kształcenie licencjackie podchorążych Wydziału Wojsk Pancernych 39

płk dr hab. Mirosław Dyrda — Uwarunkowania procesu dowodzenia w aspekcie przygotowania zawodowego 43

płk prof.dr hab. Kazimierz Żegnałek — Przygotowanie pedagogiczne kadr dowódczych 54

mjr dr Włodzimierz Chojnacki — Miejsce i rola nauk humanistycznych w założeniach programowych wyższych uczelni wojskowych 61

ppłk dr Zenon Nowakowski — Ekspansywna interpretacja współczesnej pedagogiki wojskowej. Konstatacje i propozycje 71

ppłk mgr inż. Zenon Mendrala — Uwagi o stanie przygotowania oficerów pod względem dydaktycznym. Propozycje zmian 81

kmdr ppor.dr Andrzej Łapa — Rozwiązywanie kazusów jako przykład aktywizacji kadry i podchorążych na zajęciach z socjologii 89

mjr dr Jan Borkowski — Kształtowanie kompetencji interpersonalnych dowódców 94

dr hab. Zygmunt Markocki — Oficer wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych 102

ppłk dr Ryszard Bera — Przygotowanie oficerów do działalności oświatowo-wychowawczej 109

gen.bryg. Marian Mainda, ppłk mgr Zbigniew Kieliszkiewicz — Efektywność funkcjonowania pionu oświatowo-wychowawczego w związku taktycznym ... 115

ppłk dr Janusz Tomiło — Twórcza szkoła ... 122

płk dr hab.inż. Marek Kucharski — Edukacyjne podłoże funkcjonalności zawodowej kadr dowódczych WP ... 130

ppłk dr Andrzej Raczkowski — Dokształcanie pedagogiczne korpusu oficerskiego II Rzeczypospolitej ... 139

płk mgr Zbigniew Brodowski — Dokształcanie pedagogiczne kadry wojsk lotniczych i obrony powietrznej ... 149

płk dr Zbigniew Kwiasowski, płk dr Edward Rygała — Transformacja Sił Zbrojnych RP a zmiany w procesie kształcenia ogólnowojskowego kadr wojskowej służby zdrowia ... 154

mjr mgr Marek Nowak — Edukacja humanistyczna w WAT w świetle zmian organizacyjno-programowych ... 161

ppłk dr Jerzy Hryniszyn — Kwalifikacje pedagogiczne dowódcy-wychowawcy. Kilka refleksji ... 166

płk dr Stanisław Zembrzycki — Miejsce i znaczenie pedagogiki w zawodowym przygotowaniu podchorążych. Doświadczenia i przyszłość ... 171

mjr mgr inż. Marek Mróz — Przygotowanie słuchaczy szkół wojskowych do działalności szkoleniowo-metodycznej w oparciu o zajęcia instruktorsko-metodyczne ... 181

ppłk Janusz Wiśniewski — Metodyka kształcenia humanistycznego w wyższej uczelni wojskowej ... 191

ppłk mgr Józef Bielecki, ppłk dr Juliusz A.Pieńkowski — Przygotowanie pedagogiczne studentów Wojskowej Akademii Medycznej - historia i dzień dzisiejszy ... 198

płk dr Andrzej Podkowski — Wybrane refleksje o szkoleniu i wychowaniu żołnierzy Bundeswehry ... 208

ppłk dr Jerzy Bieńkowski	Umiejętności pedagogiczne komponentem wykształcenia zawodowego dowódcy	216
ppłk dr Józef Halik	Przygotowanie organizacyjno-szkoleniowe i metodyczne studentów WSO w aspekcie funkcjonującego systemu dydaktyczno-wychowawczego	222
płk dr Kazimierz Kołodziejczyk	Wybrane problemy wychowania moralnego w WSO	231
ppłk dr Tadeusz Kardaś	Przygotowanie podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej w jednostkach wojskowych	243
ppłk dr Józef Bednarek	Umiejętności kadr dowódczo-sztabowych a nowoczesne technologie informacji	256
ppłk dr Stefan Ślusarczyk	Baza dydaktyczna w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Akademii Obrony Narodowej	267
ppłk dr Jerzy Groskreje	Pedagogiczne aspekty wychowania fizycznego w wojsku	277
mjr dr Zbigniew Drozd	Doskonalenie zawodowe kadry w Wojsku Polskim	285
ppłk dr Rafał Pęksa	Przywództwo wojskowe w procesie szkolenia oficerów i podoficerów korpusu marines USA	290
ppłk dr hab. Roman Tomaszewski	Przygotowanie pedagogiczne podchorążych i oficerów WP w latach 1918-1939	298
kpt.mgr Robert Golba	Rola nauczyciela akademickiego w procesie wychowania	305
płk prof.ndzw. AON dr hab. Bogdan Szulc	Działalność szkoleniowo-wychowawcza w wojsku. Ucieczka do przeszłości czy zwrot ku nowym paradygmatom	310
płk dr Kazimierz Burakowski	Nauczanie kultury języka i retoryki w uczelni wojskowej. Stan aktualny i prognoza	317
płk dr hab.inż. Marek Kucharski	Podsumowanie obrad	325

PRZEDMOWA

Niniejszy tom zawiera referaty oraz komunikaty zaprezentowane podczas seminarium na temat: *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej*, które odbyło się w dniach 11-12 kwietnia 1996 r. w Akademii Obrony Narodowej w Rembertowie. Jego inicjatorami i organizatorami byli przedstawiciele Instytutu Nauk Humanistycznych AON oraz Zarządu Oświatowo-Wychowawczego Sztabu Generalnego WP. Honorowy patronat nad tą imprezą objęli Rektor Akademii Obrony Narodowej gen.dyw.prof. dr Tadeusz Jemioło oraz Szef Inspektoratu Szkolenia - Zastępca Szefa Sztabu Generalnego WP gen.dyw. Leon Komornicki.

Kwestia przygotowania do pracy szkoleniowo-wychowawczej kadr dowódczych, choć nie jest problemem zupełnie nowym, stanowi w okresie transformacji niezwykle ważną płaszczyznę rozważań. Problem jest tym bardziej ważny, że dotychczasowe reformy, szczególnie w szkolnictwie wojskowym, ujmowały z reguły zagadnienia o charakterze strukturalnym i organizacyjnym pomijając niejako lub ujmując marginalnie dociekania teoretyczne związane z poszukiwaniem adekwatnej filozofii przygotowania kadr do praktycznej działalności szczególnie wychowawczej realizowanej w jednostkach wojskowych.

Wieloletnie doświadczenia z praktyki edukacyjnej szkolnictwa wojskowego wykazują, że główny wysiłek dydaktyczny kierowany jest przede wszystkim na przygotowanie kadr dowódczych do działalności w okresie wojny. Docelowo przygotowanie to wyraża się w opanowaniu wiedzy, umiejętności i nawyków w zakresie dowodzenia, organizowania i kierowania walką. Nie negując takiego podejścia, nie można jednak nie doceniać humanistycznego, w tym pedagogicznego, przygotowania dowódcy do szkolenia wojsk w okresie pokoju. Jest bowiem sprawą oczywistą, że każdy dowódca, obok funkcji decydenckiej pełni funkcję dydaktyczno-wychowawczą, a zatem - w zależności od szczebla - będzie nauczał i wychowywał

swoich podwładnych. Powinien więc potrafić przekazywać wiedzę, kształtować umiejętności, nawyki i postawy oraz znać i stosować w praktyce metody pobudzania, motywowania i aktywizowania swoich podwładnych do działania. Potrzeba taka wynika więc nie z podstaw ustrojowych państwa, ale z realizowanych funkcji i zadań. W warunkach wojska dowódcy ponoszą jednoosobową odpowiedzialność za szkolenie i wychowanie żołnierzy. I tak być powinno, ale wymaga ono od dowódców odpowiedniego zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych do skutecznego prowadzenia działalności szkoleniowo-wychowawczej. Czy jednak zarówno studenci uczelni wojskowych, jak i oficerowie (szczególnie dowódcy) są właściwie przygotowani do tej działalności? Na pytanie to starano się uzyskać odpowiedź podczas przeprowadzonego sympozjum. Spotkaniu w AON towarzyszyło szerokie zainteresowanie, przybyło liczne grono przedstawicieli związanych z praktyczną realizacją procesu szkoleniowo-wychowawczego, tj. Sztabu Generalnego, sztabów okręgów i jednostek wojskowych, jak również przedstawicieli środowisk naukowych zajmujących się teoretyczną stroną przygotowania kadr dowódczych do działalności szkoleniowo-wychowawczej.

Wypowiedzi uczestników seminarium koncentrowały się wokół elementów i przedsięwzięć, które należy zmienić i doskonalić, a które kontynuować w procesie edukacji szkoleniowo-wychowawczej kadr Wojska Polskiego. W tym względzie doniosłe znaczenie miały wystąpienia Rektora Akademii Obrony Narodowej gen.dyw.prof.dr inż. Tadeusza Jemioło, Szefa Inspektoratu Szkolenia - Zastępcy Szefa Sztabu Generalnego WP gen.dyw. Leona Komornickiego oraz referaty ukierunkowujące przebieg dyskusji, wygłoszone przez Dyrektora Instytutu Nauk Humanistycznych (INH AON) płk.dr.hab. Ryszarda STĘPNIA i Szefa Zarządu Oświatowo-Wychowawczego Sztabu Generalnego WP - gen.bryg. Marek Samarcew.

Gen.dyw.prof.dr hab. Tadeusz Jemioło otwierając sympozjum podjął w swoim wystąpieniu problem o znaczeniu podstawowym dla rozwoju i kondycji pedagogiki wojskowej, mianowicie poszukiwania adekwatnej teorii dla nowej, nieznanej dotąd sytuacji przejścia od ekonomicznej moralnej zapaści poprzedniego systemu do nowej formacji społeczeństwa obywatelskiego. Jeśli to przejście ma nam się powieść to humanistyka musiałaby wziąść większy udział w doskonaleniu sił zbrojnych poprzez zasadniczą przebudowę treści i form kształtowania zarówno studentów uczelni

wojskowych, jak i oficerów, a przez nich - budowanie na skalę masową nowych kompetencji i nowego sposobu myślenia.

Bardzo donośnie zabrzmiał głos Komendanta INH płk. dr. hab. Ryszarda Stępnia. W swoim referacie przedstawił priorytety edukacyjne, które rozpatrywał w aspekcie wymogów pracy szkolniowo-wychowawczej w jednostkach wojskowych. Referat uświadomił potrzebę generalnej zmiany sposobu myślenia o edukacji oficera, z uwagi na fakt odmiennych jego potrzeb poznawczych, sprawnościowych, a także egzystencjonalnych. Powstaje zatem problem, czy absolwent szkoły oficerskiej, specjalista wojskowy, posiada niezbędne kwalifikacje, by mógł realizować trudne zadania szkoleniowo-wychowawcze w jednostce wojskowej. Ponadto, jak wynika z dokonujących się przemian politycznych i społecznych w naszym kraju, współczesny oficer nie może być tylko specjalistą wojskowym. Znaczną część jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych powinna stanowić najnowsza wiedza humanistyczna.

Z kolei gen.bryg. Marek Samarcew (Szef Zarządu Oświatowo-Wychowawczego) podjął, w swoim referacie, problem zachodzących przemian w strukturach wojskowych i wymogów wypływających z aktualnej ustawy o powszechnym obowiązku obrony oraz znowelizowanej ustawy o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych.

Gen.Samarcew przedłożył propozycje zmian, jakie wynikają z potrzeb określonych w "Doktrynie Szkoleniowej 2010" oraz potrzeb wynikających z narastającego zjawiska zwiększania się liczby vacatów na stanowiskach oficerów oświatowo-wychowawczych w jednostkach, zmian dokonujących się w szkolnictwie wojskowym i zmian wypływających z polityki kadrowej uwarunkowanej zmianami organizacyjnymi w wojsku.

Do problemu wychowania w wymiarze sił zbrojnych ustosunkował się w swoim wystąpieniu gen.dyw. Leon Komornicki. Odniósł się do proponowanych zmian w pionie oświatowo-wychowawczym przedstawionym przez gen. M.Samarcewa. Opowiedział się za umocnieniem tego pionu, wskazując jednocześnie na konieczność wypracowania systemu wychowawczego w siłach zbrojnych, jako punktu wyjścia do rozważań strukturalno-organizacyjnych. Rozwijając szerzej tą myśl podkreślił między innymi potrzebę rzetelnego określenia celów i treści oddziaływań wychowawczych, uwzględniając w tym fakt znacznego skrócenia czasookresu odbywania zasadniczej służby wojskowej. Z diagnozy wychowawczej, zdaniem mówcy, wynika także zakres kształcenia humanistycznego w uczelniach wojskowych.

Szereg cennych uwag i przemyśleń zaprezentowali uczestnicy sympozjum reprezentujący okręgi wojskowe. Do nich należy płk B.Wiśniewski, reprezentujący POW, którego wystąpienie dotyczące dokształcania pedagogicznego dowódców pododdziałów odzwierciedlało poglądy wielu innych mówców, a dotyczące niewystarczającego, na miarę potrzeb, przygotowania kadr dowódczych do działalności wychowawczej z żołnierzami.

Znakomita większość uczestników seminarium koncentrowała się w swoich wypowiedziach przede wszystkim na wypracowaniu stanowiska uwzględniającego współczesne potrzeby szkoleniowo-wychowawcze przed jakimi stoją kadry dowódcze WP. Z tego też między innymi powodu celem niniejszego opracowania jest szersze spopularyzowanie dorobku seminarium, głównie wśród praktyków realizujących procesy: szkoleniowo-wychowawczy w jednostkach wojskowych, kształcenia w uczelniach wojskowych oraz pracowników naukowych i zainteresowanych badaniami naukowymi z dziedziny wielopłaszczyznowych uwarunkowań edukacji kadr WP. Było to zresztą od samego początku zamierzeniem organizatorów seminarium, tym bardziej, że stało się ono pierwszym tego typu forum w Wojsku Polskim. Poczytuję sobie zatem za szczególnie miły obowiązek złożenie serdecznego podziękowania wszystkim osobom, organizatorom i instytucjom, które przyczyniły się do powstania tej publikacji.

Marek Kucharski

płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

PRIORYTETY W TEORII I PRAKTYCE KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH A WYMOGI PRACY SZKOLENIOWO-WYCHOWAWCZEJ

Prawdziwy rozwój wyższego szkolnictwa wojskowego wymaga stałej refleksji nad efektywnością kształcenia kadr oficerskich. Wymiana myśli powinna odbywać się w atmosferze spokoju i poczucia odpowiedzialności za kształtowanie perspektyw edukacyjnych w naszej armii. Podstawowym warunkiem silnego wpisania się szkolnictwa wojskowego w polski system światowy jest uwzględnienie przemian dokonujących się w teorii i w praktyce pedagogicznej. Równie ważne wydaje się jednak systematyczne określanie stanu wojskowych nauk humanistycznych, ich kondycji oraz warunków funkcjonowania środowisk naukowych w akademiach i wyższych szkołach oficerskich.

W 1994 r. na zlecenie kierownictwa Polskiej Akademii Nauk przygotowano ekspertyzy zawierające całościową ocenę między innymi pedagogiki i wchodzących w jej skład dyscyplin szczegółowych [1]. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż zarówno prof. Wincenty Okoń, jak i prof. Tadeusz Lewowicki, autorzy ekspertyz, wskazują na pomyślny dotychczasowy rozwój badań dotyczących dydaktyki wojskowej. Czy tak jest obecnie, trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Być może dzisiejsza konferencja stanie się ważnym przyczynkiem do wyrażenia w miarę całościowego poglądu na ten temat, także w kwestii spójności myślenia o edukacji wojskowej realizowanej w różnych uczelniach i w jednostkach wojskowych.

Szczególnie istotna wydaje się odpowiedź na pytanie o samodzielność dydaktyki wojskowej, jako jednej z subdyscyplin dydaktyki ogólnej. Podkreślana specjalizacja w

[1] Zob. "Rocznik Pedagogiczny" 1995, nr 18.

obrębie dydaktyki wojskowej nie jest czymś wyjątkowym w naukach pedagogicznych, tak czynią również przedstawiciele innych dydaktyk szczegółowych. Znacznie donioślejszy wydaje się wkład poznawczy tej dziedziny wiedzy w rozwój dydaktyki ogólnej.

Analiza materiałów z dwóch ostatnich Zjazdów Pedagogicznych (1993 i 1995 r.) nie upoważnia do optymistycznych prognoz co do obecności pedagogów wojskowych w środowisku uczelni cywilnych. Jest to wystarczający powód, by w miarę szybko następowały korzystne zmiany zaistniałej sytuacji.

Funkcjonujący w Akademii Obrony Narodowej najpierw Wydział Nauk Humanistycznych, a od października 1994 r. Instytut Nauk Humanistycznych podejmuje różne przedsięwzięcia mające na celu umacnianie wojskowych nauk pedagogicznych i przybliżanie ich do poziomu innych subdyscyplin uprawianych w środowisku cywilnym. Temu celowi miała służyć zorganizowana 16 listopada 1993 r. konferencja na temat: *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian* [2].

Bardzo interesująca poznawczo okazała się kolejna konferencja poświęcona edukacji dla bezpieczeństwa (24-25 maja 1994 r.) [3]. Aktualnie Instytut Nauk Humanistycznych realizuje resortowy temat badawczy dotyczący modelu edukacji obronnej społeczeństwa RP. W skład zespołu wchodzą przedstawiciele kilkunastu instytucji wojskowych i cywilnych w tym MON, BBN, CUP, MEN i MSW. Badania te, podobnie jak i cała refleksja nad kształceniem kadr oficerskich pozostają w ścisłym związku z rozwiązaniami proponowanymi w *Doktrynie szkoleniowej Sił Zbrojnych RP-2010.* Jest to ważne założenie, bowiem realizacja strategicznych kierunków szkoleniowych wymaga konsolidacji wysiłków tak w sferze teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Niezwykle interesujące rozważania na ten temat zawiera przygotowane przez Akademię Obrony Narodowej tłumaczenie monografii pt.: *Rola szkolnictwa wojskowego w restrukturyzacji sił zbrojnych*, która jest efektem Międzynarodowego Seminarium Naukowego przeprowadzonego w Akademii Obrony NATO w dniach 3-5 grudnia 1992 roku. Właśnie to opracowanie zawiera wiele faktów i uogólnień reprezentowanych dla różnych koncepcji kształcenia kadr oficerskich w

---

[2] Zob. *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian.* Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r., AON, Warszawa 1994.

[3] Zob. *Edukacja dla bezpieczeństwa.* Materiały z konferencji naukowej 24-25 maja 1994 r. (pod red.) Ryszarda Stępnia, AON, Warszawa 1994.

krajach NATO i w Rosji. Pisząc o treści edukacji wojskowej Sir Michael Howard z Uniwersytetu w Yale twierdzi, iż mając do czynienia z szerszym kontekstem tej edukacji zbliżamy się ponownie do centralnego problemu wszystkich wykładowców, przed którym stoją oni w dniu dzisiejszym, zarówno cywilnych, jak i wojskowych. *W jaki sposób możemy pogodzić zarówno szerokość jak i głębokość wiedzy technicznej i przyrodniczej wymaganej do mistrzowskiego opanowania, narastającej z każdym dniem, w każdej z dziedzin, z szerszym zrozumieniem ludzkości i samego siebie, które nabywane jest za sprawą studiowania przedmiotów humanistycznych (...). We współczesnych i przyszłych warunkach dowódcy nawet bardzo małych jednostek znajdą się prawdopodobnie w sytuacji politycznej, kiedy tylko dojrzały sąd i zrozumienie sytuacji może uchronić ich do katastrofalnych błędów. Historia stosunków międzynarodowych, nauki społeczne, studia strategiczne, studia obszarów działań, języki, wszystkie one konkurują z tak zwaną "twardą nauką" o drogocenny czas w programach nauczania. A i samo kształcenie musi konkurować ze szkoleniem wojskowym i zajęciami praktycznymi przewidzianymi dla młodych oficerów. Im mniejsze stają się siły zbrojne, a wszystkie z nich stają się obecnie istotnie mniejsze, tym jest bardziej prawdopodobne, że konkurencja ta stanie się bardziej intensywna i tym trudniej będzie przedmiotom humanistycznym stawić czoła przedmiotom technicznym. Ale muszą one stawiać im czoła, gdyż technicy wojskowi nie stają się dobrymi dowódcami zarówno w czasie wojny, jak i pokoju* [4].

Bardziej uważne przeanalizowanie pewnych sugestii i rekomendacji składających się na charakter zmian edukacyjnych w uczelniach wojskowych prowadzi do podjęcia próby określeniu kilku priorytetów ściśle powiązanych z wymogami pracy szkoleniowo-wychowawczej w naszej armii, a także odnoszących się do niektórych procedur obowiązujących w NATO.

Kształcenie studentów uczelni wojskowych i oficerów ma na celu przygotowanie ich od pełnienia obowiązków dowódcy na określonym stanowisku w czasie pokoju i wojny. Nie oznacza to jednak, że absolwent wyższej szkoły oficerskiej ma otrzymywać wykształcenie zdecydowanie odmienne od absolwenta uniwersytetu czy politechniki. Istniejąca odrębność profesjonalna jest budowana na możliwie starannie dobranej wiedzy ogólnej. Podobnie należałoby traktować ten problem wówczas, gdy

---

[4] M. Howard: *Edukacja wojskowa: zadanie dla przyszłości*, w: *Rola szkolnictwa wojskowego w restrukturyzacji Sił Zbrojnych*, AON, Warszawa 1995, s. 180-181.

przyszły oficer opanowuje wiedzę i umiejętność z zakresu pedagogiki wojskowej, socjologii wojska czy psychologii dowodzenia, bowiem podstawą kwalifikacji - na przykład - pedagogicznych, jest dobre opanowanie wiedzy głównie z pedagogiki ogólnej socjologii i psychologii ogólnej oraz społecznej.

Pierwszy priorytet w edukacji kadr oficerskich można zatem sformułować następująco: kształcąc wysokiej klasy specjalistę wojskowego, mającego w swoim zawodzie wpisany codzienny kontakt z innymi ludźmi (podwładnymi, przełożonymi) należy wyposażyć go w niezbędną wiedzę i ukształtować jego umiejętności oraz system wartości poprzez odpowiednio skonstruowany program przedmiotów humanistycznych. Uzasadnienia tak sformułowanego priorytetu należy upatrywać zarówno w wynikach badań pedagogicznych w okresie zmiany społecznej oraz edukacyjnej, jak i w zdecydowanym odejściu polskiej pedagogiki od adaptacyjnej doktryny oświaty. Jej alternatywą stała się doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej, wymagajacej od nauczycieli, a więc i od kadry oficerskiej śmiałego wychodzenia poza statyczne schematy i procedury działań oraz liczenia się z oczekiwaniami studentów (podchorążych). Szczególnie ważne wydają się takie umiejętności kluczowe wojskowych nauczycieli akademickich i słuchaczy jak komunikowanie się, współdziałanie, bycie liderem, korzystanie ze środków przetwarzania informacji i wreszcie planowanie oraz realizowanie permanentnego, samodzielnego uczenia się.

W Instytucie Nauk Humanistycznych AON prowadzimy od dwóch lat interesujące badania umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry oraz słuchaczy uczelni wojskowych [5].

Analiza zgromadzonych materiałów empirycznych wskazuje na wiele słabości procesu kształtowania umiejętności wychowawczych. Na ogół studenci doceniają rolę i znaczenie przedmiotów humanistycznych w kształceniu dowódców, ale ich uwaga koncentruje się na przedmiotach specjalistycznych. Dlatego też bez większych zahamowań stwierdzają iż poziom ich wiedzy i umiejętności z zakresu pracy wychowawczej jest niski. Często też wskazują na istnienie rozbieżności między teorią pedagogiczną a potrzebami praktyki wychowawczej.

---

[5] Zob. R. Stępień, J. Bednarek, *Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON.* Sprawozdanie z badań, AON, Warszawa 1994; R. Stępień, J. Bednarek, J. Bieńkowski, K. Domżalski, J. Halik, *Kształtowanie umiejętności dowódczych i sztabowych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych,* AON, Warszawa 1995.

Analizowane problemy wydają się jeszcze bardziej skomplikowane, wówczas, gdy uwzględni się motywy wyboru zawodu wojskowego, w opinii studentów wyższych szkół oficerskich. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez uczestnika prowadzonego przeze mnie seminarium doktorskiego mjr. Krzysztofa Domżalskiego w 1995 r. wśród 378 podchorążych wszystkich szkół oficerskich, głównymi motywami podjęcia studiów w uczelni wojskowej były: sytuacja na rynku pracy w cywilu, chęć materialnego usamodzielnienia się i możliwości bezpłatnego kształcenia oraz dokształcania.

Nawet pobieżna analiza pełnej hierarchii motywów wskazuje na ich luźny związek z założeniami profesjonalnej edukacji w uczelniach wojskowych. Ewentualne poszukiwanie bardziej szczegółowych motywów i zainteresowań wymagałoby dodatkowych badań, w toku których i tak nie udałoby się uniknąć refleksji, iż wielu kandydatów na oficera nie trafiło do uczelni z powodu szczególnego zamiłowania do wojska i munduru wojskowego [6].

Jednym z głównych czynników stymulujących w sposób wielostronny rozwój osobowości kandydatów mogą być nowatorsko nauczane dyscypliny humanistyczne.

Drugi priorytet należy wiązać ściśle z kadrą naukowo-dydaktyczną i dowódczą zatrudnioną w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich. Przedstawiając na łamach "Myśli Wojskowej" w 1995 r. typologię cech nauczyciela akademickiego na podstawie badań nauczycieli wyższego szkolnictwa wojskowego płk dr inż. Jan Majkut stwierdza, iż: *Najbardziej szkodliwym, chociaż niekiedy wygodnym rozwiązaniem było to, że w zdecydowanej większości uczelni wojskowych nauczanie polegało na transmisji ustaleń zawartych w regulaminach i instrukcjach. Praktycznie działalność nauczyciela akademickiego sprowadza się do mistrzowskiego opanowania tych ustaleń oraz przekazania ich w sposób przekonujący słuchaczom. Wiele podejmowanych w tym czasie prac naukowych koncentrowało się na pseudonaukowym uzasadnieniu słuszności obowiązujących rozwiązań. Jednocześnie prace prezentujące wartościowe koncepcje czy też nowatorskie rozwiązania podejmowanych problemów nie były wykorzystywane. (...). Wszystko to, a głównie przyjmowanie i podawanie gotowych*

---

[6] Zob. K. Domżalski, R. Stępień, *Wnioski i analizy funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższych szkół wojskowych*, w: R. Stępień i inni, *Kształtowanie umiejętności dowódczych...*, op.cit., s. 96 i następne.

rozwiązań, miało wpływ na ukształtowanie się sylwetki wojskowego nauczyciela akademickiego [7].

Pomijając negatywną wymowę powyższej opinii, można sądzić, że zawiera ona wystarczająco wiele optymizmu, bowiem wystarczy tylko niewielka zmiana na lepsze w pracy nauczycieli, a rychło szkoły oficerskie zaczną opuszczać prawdziwi specjaliści i intelektualiści.

Wskazując na wojskowych nauczycieli akademickich, jako na priorytet w rozpatrywaniu teoretycznych i praktycznych zagadnień kształcenia kadr oficerskich mam na uwadze trzy następujące propozycje.

Pierwsza sprowadza się do opracowania formalnych rozwiązań gwarantujących realną dynamikę "przepływu" ("dopływu" i "odpływu") pewnej liczby wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich przez daną uczelnię. Prawdopodobnie udałoby się wówczas włączyć do procesu kształcenia zarówno dowódców - praktyków, jak i cywilnych profesorów, którzy przez pewien czas prowadziliby zajęcia dydaktyczne ze słuchaczami.

Propozycja druga odnosi się do wprowadzenia wymogu ukończenia przez wojskowego nauczyciela studiów w uczelni cywilnej i zapewnienia mu później stałych kontaktów naukowo-dydaktycznych z jej pracownikami naukowymi. Inaczej mówiąc, wojskowy nauczyciel, specjalista w określonej dziedzinie wiedzy powinien być znany w środowisku wojskowym i cywilnym. Sam wówczas będzie miał znacznie lepsze warunki rozwoju naukowego i szybciej pozna swoje mocne i słabe strony. Uwierzy w siebie, bądź obiektywnie uzna, że kompromituje uczelnię wojskową i odejdzie.

Trzecia propozycja dotyczy doskonalenia znajomości przez wojskowych nauczycieli akademickich języków obcych, a głównie angielskiego. Po sześciu latach uporczywych zmagań z różnymi kursami języków obcych i po okresie wielku przykrych doznań kadry oficerskiej wyjeżdżającej do krajów zachodnich z osobami pełniącymi rolę tłumaczy należy - wobec młodych nauczycieli - odejść od pozornych egzaminów oraz uznawania różnych wątpliwych zaświadczeń, a żądać rzeczywistej znajomości języka i możliwie szybko kierować ich na roczny przynajmniej staż w uczelni wojskowej NATO, bądź w centralnej instytucji wojskowej jednego z państw zachod-

---

[7] J. Majkut, *Typologia cech nauczyciela akademickiego w świetle badań nauczycieli wyższego szkolnictwa wojskowego (część I)*, "Myśl Wojskowa" 1995, nr 3, s. 130.

nich. Gdy chodzi o oficerów starszych wiekiem, jeśli sami nie podejmą heroicznego wysiłku opanowania podstaw języka obcego, uważam, że trzeba zachować spokój i umiar w formułowaniu służbowych wymagań, bowiem ich wewnętrzna kondycja z tego właśnie powodu, jest już i tak mocno nadszarpnięta, a czas do rozstania się z wojskiem na ogół krótki. Z tym problemem wiąże się kulturotwórcza funkcja uczelni wojskowych, dbałość o kreowanie systemu wartości kadry i zachęcanie jej do poznawania świata oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W tym miejscu należy przywołać sformułowaną przez prof. Roberta Kwaśnicę koncepcję całościowego i procesualnego rozumienia przygotowania do zawodu nauczyciela.

Całościowego - *ponieważ przygotowanie to obejmuje osobowość nauczyciela, albo inaczej - wymaga od nauczyciela nie tyko rozwijania takich czy innych zawodowych umiejętności, ale przede wszystkim rozwoju prowadzącego ku byciu sobą* [8].

Wojskowi nauczyciele, tak jak i oficerowie - dowódcy są kształceni, dokształcani i doskonaleni. Takie rozróżnienie - twierdzi R. Kwaśnica - oddzielające od siebie te trzy procesy, *jako odmienne pod względem celów formy przygotowania zawodowego jest z merytorycznego punktu widzenia, nieprawomocne* [9]. Wynika to stąd, iż cele przygotowania zawodowego nauczycieli lub dowódców do pracy są takie same. Należałoby zatem mówić o wspomaganiu nauczycieli - oficerów w rozwoju. Interesujące propocyzje w tym zakresie formuje także Richard Arends w pracy pt.: *Uczymy się nauczać*.

Kolejny, **trzeci priorytet** w teorii i praktyce kształcenia kadr oficerskich dotyczy integracji szkolenia i wychowania. Samo hasło wydaje się na tyle atrakcyjne, że na ogół nie znajdujemy głębszego wyjaśnienia jego istoty. W opracowaniach, które ukazały się na łamach czasopism wojskowych integracja szkolenia i wychowania określana jest jako dążenie do zainteresowania żołnierzy sprawami obronności, kształtowanie poczucia dumy z przynależności do określonego rodzaju sił zbrojnych, służby państwu polskiemu itp. [10]

---

[8] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, "Studia Pedagogiczne" 1995, t. LXI, s. 15.

[9] Tamże, s. 37.

[10] Zob. m.in. R. Stępień, *Szkolimy, nauczamy czy kształcimy*, "Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 2, s. 34-36.

W rzeczywistości nie chodzi o dwa oddzielne procesy pedagogiczne, które dopiero w pewnej chwili trzeba integrować, lecz o całościowe wiązanie wiedzy i umiejętności żołnierskich z kształtowaniem walorów moralno-bojowych, rozwijaniem postaw patriotycznych i hartowaniem ducha żołnierskiego. Inaczej mówiąc chodzi o nowoczesną, demokratyczną armię, w której żołnierz dobry nie musi być przestraszony i pozbawiony świadomości, że jest pełnoprawnym obywatelem. Dlatego też, trzeba coraz częściej upowszechniać przekonanie, iż właściwa realizacja zasady integracji szkolenia i wychowania w wojsku zależy wprost od poziomu humanistycznego przygotowania dowódców, od ich kompetencji praktyczno-moralnych, na które składają się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne.

Dowódcy powinni być przede wszystkim zdolni do twórczego wypełniania zadań, konstruowania rozwiązań szkoleniowych stosownie do zaistniałej sytuacji. Nie można zaś oczekiwać, że będą oni całkowicie, w sposób pełny przygotowani zawodowo. Tak naprawdę, pełnego przygotowania zawodowego nie można nikomu zapewnić.

Jak słusznie zauważa prof. Kazimierz Denek, w obrębie dydaktyki, potrzebne jest filozofowanie, które prowadzi do zadawania sobie pytań: kim jestem? skąd pochodzę? dokąd zmierzam? [11]

Na podstawie struktury programowej obowiązującej w wyższych szkołach oficerskich można stwierdzić, iż nie ma zbyt wielu okazji by szerzej omówić filozoficzne pytania i podjąć próbę udzielenia na nie odpowiedzi. Być może Pan gen. Samarcew podejmie w swoim referacie problem miejsca nauk humanistycznych w programach kształcenia podchorążych i słuchaczy wyższych uczelni wojskowych. Jeśli nawet pominiemy konkretne wielkości procentowe, na przykład 18-20-25%, to o wiele ważniejsze jest to czy kandydaci na oficerów uczą się myśleć kategoriami nauk humanistycznych.

Pragnę w tym miejscu wyrazić nadzieję, iż konferencja poświęcona przygotowaniu studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej zapoczątkuje proces konsolidacji środowisk uczelnianych wokół ważniejszych zagadnień jakościowego analizowania edukacji kadr oficerskich. Sądzę, że w przyszłości będziemy mogli podejmować bardziej szczegółowe zagadnienia koncepcji

---

[11] Zob. K. Denek, *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, w: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Materiały z ogólnopolskiej konferencji dydaktyki w dniach 20-21 stycznia 1992, UMK, Toruń 1993, s. 106.

edukacyjnych, ramowych założeń systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej, całościowej koncepcji działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku, metodyki nauczania poszczególnych dyscyplin wiedzy i wreszcie rozwoju naukowego kadry pedagogicznej wojska.

Aktualnie widoczne jest rozproszenie wysiłku badawczego, edukacyjnego i metodycznego. Brakuje wspólnych, interdyscyplinarnych zespołów badawczych, w których znaczące miejsce zajmowaliby profesorowie uczelni cywilnych. Nie stawiamy również "pytań pierwszych" dla pedagogiki wojskowej, co wymaga przypomnienia myśli Henri Poincarcia, iż *Naukę buduje się z faktów, tak jak dom buduje się z cegieł, ale samo nagromadzenie faktów nie jest jeszcze nauką, podobnie jak kupa cegieł nie jest jeszcze domem* [12].

Nasza armia rozwiązując trudne problemy wychowania, potrzebuje obecnie silnego wsparcia teoretycznego, głównie w zakresie nowej pedagogiki, która w warunkach wojska jest niekiedy zawężona do dydaktyki wojskowej, bądź tylko metodyki szkolenia wojsk i sztabów. Gromadzone w ostatnich latach doświadczenia państw zachodnich w zakresie wychowania umożliwiają formułowanie wielu interesujących wniosków, które nie zawsze mogą być spożytkowane w Wojsku Polskim. Jest to problem znacznie wykraczający poza struktury armii i uznawane w niej założenia systemu wychowania. Nie mniej jednak warto zdyscyplinować niektóre zagadnienia, bowiem mogą one sprzyjać racjonalizacji myślenia o strukturze całościowej koncepcji wychowania w wojsku.

Po pierwsze, kadra oficerska większości armii państw zachodnich kończy cywilne uczelnie, które zdecydowanie poprawiają szanse zawodowe oficerów, uatrakcyjniają ich służbę wojskową i uczą ogólniejszych podstaw niezbędnych w dowodzeniu żołnierzami. Trudno oczywiście wyciągać z tego faktu jakieś jednoznaczne wnioski, ale jeśli wzbogacimy je o porównania z naszym systemem kształcenia kadr oficerskich, utrzymywaniem odrębnej ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym itd., to wątpliwości jest wiele.

Po drugie, żołnierz w armiach zachodnich, obojętnie czy jest oficerem, podoficerem czy tylko szeregowym doskonale wie, tak jak i wie to całe społeczeństwo, że służba wojskowa, obojętnie jak długo trwa, jest formą ułatwienia sobie startu do

---

[12] Zob. Cz. Banach, *Głos w dyskusji*, "Rocznik Pedagogiczny" 1995, nr 17, s. 59.

lepszej przyszłości. To właśnie sprawia, że poziom demokratyzacji życia i dyscypliny w tych armiach współtworzą często inne niż w Wojsku Polskim postawy wobec służby wojskowej oraz poczucie niewątpliwego związku pomiędzy jakością funkcjonowania w wojsku a pozycją społeczną i osobistym dobrobytem.

Trzecie zagadnienie dotyczy roli dowódców w organizowaniu i realizowaniu działalności wychowawczej. Potrzeby w tym zakresie są bardzo duże, ale wszelkie próby określenia ich istoty i zakresu treściowego ciągle wydają się mało skuteczne. Na ogół uważa się, że dowódcy powinni być starannie przygotowani do prowadzenia pracy oświatowo-wychowawczej. W tym kierunku zmierzają również zmiany programów kształcenia w szkołach oficerskich [13]. Dokonywane są różne analizy funkcjonalności zawodowej i charakterystyk osobowo-zawodowych, które pozostają na uboczu głównego celu kształcenia w uczelni wyższej, jakim jest nabywanie umiejętności myślenia. Czteroletnie studia, ukierunkowane na specjalistyczną wiedzę i umiejętności oraz sprawności prowadzą do sceptycznie postrzeganego całościowego przygotowania zawodowego.

Praca z ludźmi wymaga sprawnego realizowania nie tylko funkcji organizatorsko-kierowniczych (dowódczych), ale również pedagogicznych i psychologicznych. Nie ma w niej miejsca wyłącznie na posługiwanie się raz opanowanymi procedurami, metodami i formami. Potrzebne jest także twórcze myślenie i trafne tworzenie nowych procedur, adekwatnych do zaistniałej sytuacji.

Obowiązki dowódcy są rozległe i dlatego ich sprawne realizowanie często wymaga specjalistycznej wiedzy. Wśród osób, które taką wiedzę powinny posiadać wymienia się oficerów wychowawczych, psychologów i kapelanów wojskowych. Niestety, w przypadku zajmujących etaty oficerów wychowawczych mamy do czynienia z pozbawieniem ich niezbędnych kompetencji formalnych. Ponadto, zdaniem większości decydentów, nie ma żadnych powodów, by w naszej armii funkcjonował oddzielny korpus oświatowo-wychowawczy, chociaż jest wiele takich stanowisk w orkiestrach, klubach itp., gdzie konieczne jest specjalizowanie się w wąskim obszarze czynności.

---

[13] Zob. m.in. A. Balasiewicz, W. Chojnacki, *Jak projektować program kształcenia w WSO?* "Przegląd Wojsk Lądowych" 1994, nr 8, s. 79.

Po zlikwidowaniu korpusu wychowawczego i w efekcie ugruntowywania się pewnych nowych doświadczeń, trzeba przyznać rację tym, którzy nie akceptują prób "szufladkowania" kadry.

Doświadczenia armii państw zachodnich wskazują jednak na potrzebę stałego, profesjonalnego analizowania i oceniania zjawisk wychowawczych oraz morale w wojsku. Problem ten jest jednakowo ważny na szczeblu instytucji centralnych, tak i jednostek wojskowych. Zupełnie oddzielnie należy rozpatrywać coraz częściej upowszechnianą koncepcję kierowania najzdolniejszych dowódców na stanowiska oficerów wychowawczych. Sam pomysł wydaje się interesujący, bowiem w ten sposób młody dowódca ma ogromną szansę zgłębienia problematyki wychowawczej. Powstaje jednak wiele wątpliwości, czy w obecnych realiach możliwe jest praktyczne zrealizowanie takiego zamierzenia. Ostatni problem wiąże się z opracowaniem systemu kierowania pracą wychowawczą w wojsku. Powinien to być system w pełni uwzględniający potrzebę przejawiania przez dowódców aktywności i pomysłowości w ich pracy. Kierowanie działalnością wychowawczą nie może być pozbawione drożności w przekazywaniu celów i zadań wychowawczych, a w realizacji zwrotnej powinno zapewnić niezbędne dane o efektach ich realizacji.

Dzisiejsza konferencja jest dobrą okazją do podjęcia dyskusji nad przedstawionymi problemami. Jest to z całą pewnością w pełni kompetentne grono uczestników, bowiem skupia zarówno decydentów, jak i teoretyków oraz praktyków edukacji wojskowej.

gen. bryg. Marek SAMARCEW

DOSKONALENIE UMIEJĘTNOŚCI DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH KADRY W WOJSKU POLSKIM

Warto na wstępie - m.in. z metodologicznych aspektów tej problematyki - wskazać na ich **uwarunkowanie** - wynikające choćby ze skrótowej (syntetycznej) analizy aktualnego modelu kszalcenia kadr dowódczo-sztabowych w odniesieniu do oficerów na stanowiskach oświatowo-wychowawczych, w aspekcie kształcenia i doskonalenia umiejętności wojskowo-humanistycznych w szkołach oficerskich i akademiach wojskowych - przy założeniu aktualnej struktury stanowisk oficerów oświatowo-wychowawczych.

Przede wszystkim, z analizy aktualnego modelu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w tym na stanowiska oświatowo-wychowawcze wynikają pewne **obiektywne dane wyjściowe,** które w istotnym stopniu, mogą mieć wpływ na proponowane kierunki zmian w dotychczasowym systemie kształcenia i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadry w WP, tj. efektywności prac nad "modelem perspektywicznym" - kształcenia i rozwoju zawodowego kadr dowódczych Sił Zbrojnych RP.

Jest ich wiele, toteż w części I wystąpienia pragnę skupić uwagę na najistotniejszych:

1. Oficerowie zajmujący stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych w strukturach organizacyjnych sił zbrojnych stanowią grupę ponad 2000 osób przygotowanych w głównej mierze w nieistniejących już ośrodkach kształcenia. Wśród oficerów oświatowo-wychowawczych jest także grupa absolwentów uczelni cywilnych, którzy po przeszkoleniu w SPR pozostali w zawodowej służbie wojskowej.

Nadto, należy uwzględnić fakt, że od 1990 r. w Akademii Obrony Narodowej na Wydziale Nauk Humanistycznych przez okres trzech lat wykształcono grupę około 120 oficerów o przygotowaniu humanistycznym.

2. Przeprowadzone zmiany spowodowały, iż **aktualnie w szkolnictwie wojskowym nie ma struktur i programów do kształcenia oficerów o specjalności humanistycznej** (tak dla potrzeb działalności oświatowo-wychowawczej jak i dydaktycznej).

3. Znamiennym faktem, znakiem istotnych przemian zachodzących we wnętrzu WP jest to, że oficerowie zajmujący stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych do końca 1992 r. tworzyli oddzielny korpus osobowy oficerów wychowawczych. Zgodnie z zarządzeniem MON nr 120/Org. z 12.XI. 1992 r. korpus ten został zlikwidowany a oficerowie ci zaliczeni zostali do korpusów osobowych rodzajów wojsk lub administracji.

4. Podsumowując stan ilościowy obecnie w siłach zbrojnych występuje ok. 2000 stanowisk oficerów oświatowo-wychowawczych, a ponadto 700 w korpusach chorążych i podoficerów zawodowych oraz ok. 300 stanowisk oświatowych zajmowanych przez pracowników wojska (w instytucjach centralnych, zespołach artystycznych i bibliotekach).

Z analizy etatów wynika, iż:

- w samodzielnym batalione, w czasie "P" 1 oficer na stanowisku oświatowo-wychowawczym przypada na 500 żołnierzy (przy 2 etatach na 250);
- w Brygadzie Zmechanizowanej - 1 oficer przypada na 100 żołnierzy, a w czasie "W" - jeden na 200;
- w Brygadzie Pancernej - 1 oficer oświatowo-wychowawczy przypada na 200 żołnierzy, zarówno wg etatu "P" jak i "W";
- w pułkach rodzaju wojsk średnio 1 oficer przypada na 100 żołnierzy.

Zmiany strukturalne i organizacyjne w siłach zbrojnych przewidują, iż stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych w jednostkach wojskowych zarówno czasu "P" jak i "W" będą występowały od szczebla batalionu (równorzędnego), a w wyjątkowych przypadkach w niektórych kompaniach (np. kompania saperów BZ, BPanc).

W nawiązaniu do tych danych w świetle potrzeb sprawnego funkcjonowania polskiej armii - są **uniwersalne zasady**.

Na pierwszym planie jest ta, że **optymalny proces szkolenia i wychowania żołnierzy jest procesem integralnym**.

Uwzględniając najnowsze spojrzenia pedagogiczne na analizę procesów wychowawczych stwierdzić należy, iż zasadniczy wpływ na wychowanie mają relacje, jakie zachodzą w małych grupach społecznych. W wojsku stanowią je drużyny, zespoły, obsługi, sekcje, plutony, ewentualnie kompanie, toteż wpływ wychowawczy mają dowódcy i szefowie tych pododdziałów. Zatem oficerom, będącym na stanowiskach dowódców plutonów, kompanii przypada rola moderatorów kształtowania stosunków społecznych realizowana w sposób bezpośredni.

W logicznej konsekwencji ww. obiektywnego faktu (tj. uznania, że optymalny proces szkolenia i wychowania żołnierzy jest procesem integralnym), wynika **funkcjonalne usytuowanie oficerów oświatowo-wychowawczych w aktualnej strukturze służbowo-edukacyjnej WP od szczebla dowództwa batalionu.** W świetle tej projekcji: tj. podmiotowości ról i funkcji, wiodących w każdej armii - kadr dowódczo-sztabowych; ww. usytuowanie, wyznacza oficerom oświatowo-wychowawczym ważną rolę **oficerów prowadzących działalność instruktorsko-metodyczną;** inspiratorską wobec dowódców kompanii, plutonów i drużyn oraz doradczą i pomocniczą wobec dowódcy batalionu będącego bezpośrednim przełożonym tegoż oficera.

Konkretyzując, aktualnie stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych w batalionie zmechanizowanym, oficera w batalionie czołgów przewidziane są dla oficerów o stopniu etatowym **por./kpt.; z grupą uposażenia: U 25/24.**

Zakres kompetencji na tym stanowisku wyznaczony jest przez usytuowanie w strukturze, zaś doświadczenie w działalności szkoleniowo-wychowawczej, wiedzę i umiejętności zazwyczaj nabywane są w czasie kursów pedagogizacji; szkoleń wykładowców kształcenia obywatelskiego itp.

Faktem jest zjawisko fluktuacji tej grupy oficerów: stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych w batalionach są w znacznej mierze wakujące (w granicach 30%).

Jak wskazują prowadzone w tym względzie analizy, odchodzenie oficerów oświatowo-wychowawczych z tej grupy stanowisk ma miejsce z różnych przyczyn, przede wszystkim następstwem jest, zarówno naturalnego rozwoju kadrowego, jak i często nieobsadzania tych stanowisk w jednostkach w wyniku deficytu oficerów młodszych i, faktu zapewne dość istotnego: grupy uposażenia równorządnej dowódcy plutonu.

Zakres wymaganego **doświadczenia** wskazuje, iż objęcie tego stanowiska najkorzystniejsze by było, gdyby oficerem oświatowo-wychowawczym został oficer o doświadczeniu **dowódcy kompanii.**

Rola, jaką ma odegrać oficer oświatowo-wychowawczy wynika również z zakresu ogólnego przygotowania oficera w czasie kształcenia w WSO, realizowanego w ramach kształcenia humanistycznego.

Aktualnie w ośrodkach kształcących kandydatów na oficerów, przedmioty humanistyczne zajmują od 6 do 14,5% ogólnego programu kształcenia uczelni wojskowych.

Wymogi wobec przyszłych oficerów ustalone w Zarządzie XI i ośrodkach szkolenia w formie charakterystyki sylwetki osobowo-zawodowej absolwenta szczególnie, gdy rozpatrujemy go jako: przywódcę zespołu ludzi, absolwenta uczelni wyższej - przedstawiciela inteligencji, obywatela państwa o ugruntowanej świadomości patriotycznej wskazują na potrzebę dobrego przygotowania humanistycznego i zwiększenia pensum programowego w zakresie przedmiotów humanistycznych. Potwierdzają to wyniki badań socjologicznych, które wskazują, iż większość młodszych oficerów widzi potrzebę zwiększenia zakresu kształcenia humanistycznego.

Podsumowując I część analizy - nasuwają się wnioski:

Po pierwsze, że w tej analizie i diagnozie istniejącego stanu edukacji służbowo-humanistycznej powinniśmy uwzględniać:

- polskie narodowe warunki kształcenia;
- określone doświadczenia głównych państw NATO harmonizujące z naszym etosem narodowym.

Rola czynnika moralnego wypływa z tradycji historycznej, która informuje nas, iż był on często czynnikiem wzmacniania zdolności bojowej oddziałów - nie zawsze posiadających najnowocześniejszy sprzęt i niezbyt gruntownie przygotowanych do prowadzenie działań bojowych.

Po drugie, konstatacja na użytek dalszych tu rozważań, iż obecnie rozwiązania w zakresie struktury stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych usytuowanych powyżej organicznego batalionu i wyżej: w dowództwach pułków, brygad, ZT, OW (ewentualnie przyszłego korpusu) oraz instytucji centralnych - wypływają z ustalonej struktury etatowej jednostek i instytucji.

Jednakże rozwiązania na dzień dzisiejszy nie wytrzymują próby czasu. W pragmatyce kadrowej pożądane są uściślenia, m.in. dotyczące:

- kadrowego rozwoju oficerów;
- procesu kształcenia - przygotowywania do kolejnych stanowisk.

W sumie tak, by stworzony został rozwinięty, efektywny system.

Stąd też potrzeby krystalizacji owej wizji - konstruowania docelowego modelu rozwoju zawodowego i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadry WP.

W tym kontekście, na tle owych diagnostycznych konstatacji, przedstawiam propozycję rozwiązań wypływające z wniosków istniejącego stanu rzeczy dla potrzeb **krystalizacji modelu rozwoju zawodowego i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadry WP.**

Punktem wyjścia jest uzasadniony merytorycznie pogląd, że przygotowania oficerów na stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych w batalionach, w sekcjach brygad (pułków) powinno zasadniczo odbywać się w ramach kształcenia kandydatów na oficerów w WSO.

Stanowiska te powinni zajmować oficerowie w ramach drogi rozwojowej oficera, po zdobyciu doświadczenia w dowodzeniu pododdziałem. Bezpośrednie objęcie takiego stanowiska powinno być poprzedzone kursem.

Oficer oświatowy batalionu - to stanowisko dla oficera po okresie dowodzenia kompanią, perspektywicznego w drodze rozwoju kadrowego. Byłyby to zatem stanowisko zmienne zajmowane przez okres co najmniej 1-2 lat, a pobyt kończyłby się opinią służbową.

Kolejne stanowiska oficerów oświatowo-wychowawczych występujące na szczeblu związku taktycznego będą wymagały już specjalistycznego przygotowania humanistycznego, które oficerowie będą mogli zdobyć w ramach kształcenia humanistycznego, realizowanego w ramach odpowiedniego kursu (czy jednak np. o dotychczasowym charakterze WKDO?) - cyklicznie uruchamianych przy WSO wg zapotrzebowania kadrowego. Oficerowie tacy decydowaliby się na obejmowanie stanowisk zasadniczo już tylko w pionie funkcjonalnym - oświatowym.

Na stanowiska - kierownik (szef) wprowadzani by byli oficerowie kończący Akademię Obrony Narodowej w ramach rozwoju kadrowego ich drogi dowódczej.

Absolwenci studiów podyplomowych na kierunku humanistycznym AON stawali by się oficerami kierunkowo przygotowanymi do pracy w:

- sekcjach samodzielnych brygad (pułków);
- w wydziałach oświatowo-wychowawczych w ZT;
- oddziałach oświatowo-wychowawczych OW/RSZ/Korpusu.

Ich droga rozwoju kadrowego związana by była z funkcjonalnym pionem oświatowym.

Kierowanie na niektóre stanowiska np.: psychologów, socjologów, kapelmistrzów orkiestr itp. będzie mogło następować w wyniku zawarcia kontraktu z oficerami rezerwy, absolwentami cywilnych uczelni humanistycznych, którzy przejdą odpowiednie przeszkolenie i praktykę w jednostkach liniowych.

Kadry pionu oświatowego instytucji centralnych tworzyliby oficerowie:

- w wyniku awansu ze szczebla ZT/OW;
- oficerowie po studiach magisterskich;
- oficerowie dyplomowani;
- kończący PSOS;
- kończący studia doktoranckie.

Na takie stanowiska mogliby również być powoływani oficerowie kontraktowi o szczególnie rzadkich specjalnościach wymaganych do działalności merytorycznej instytucji. Ich droga rozwoju kadrowego zasadniczo wiązałaby się z funkcjonalnym pionem oświatowym.

Zasadniczy wniosek wypływający z oceny efektywności, to uznanie, iż pensum programowe przedmiotów humanistycznych jest zbyt zróżnicowane w różnych ośrodkach i na ogół daje słabe przygotowanie do pełnienia funkcji oficerów oświatowo-wychowawczych w jednostce, a także nie daje zadowalającego zakresu wiedzy i umiejętności pedagogicznych absolwentom WSO i AON.

Dobrym rozwiązaniem byłoby, gdyby pensum przedmiotów humanistycznych wynosiło 20% ogólnego programu kształcenia w uczelni wojskowej ośrodka.

Koleracja przedmiotów humanistycznych z grupą przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych w ośrodkach szkolenia obecnie nie jest należycie programowo i organizacyjnie rozwiązana i stanowi problem do rozstrzygnięcia w najbliższej przyszłości.

Źródeł tego stanu rzeczy upatrywać należy w niezbyt jasnym określeniu celów kształcenia specjalistycznego i zawodowego oficerów i zasad twórczego zastosowania wiedzy humanistycznej do praktycznego rozwiązywania zadań taktycznych, operacyjnych i kryzysowych sytuacji w zakresie problemów morale i dyscypliny.

Wiedza specjalistyczna i humanistyczna - przekazywana jako "wiedza formułkowata" nie wzbogacona o metodykę jej wykorzystania powoduje, że młodzi oficerowie wiedzę wojskową przekazują żołnierzom w sposób mało zrozumiały, na ogół instrukcyjny.

Aktualne wymogi wobec oficerów na stanowiskach oświatowo-wychowawczych wskazują na potrzebę ich specjalistycznego przygotowania na zróżnicowanych programowo kursach.

W świetle powyższego nasuwa się szereg wniosków, których realizacja mogłaby znacznie zracjonalizować obecne usytuaowanie niektórych stanowisk oświatowo-wychowawczych w strukturze sił zbrojnych, a w szczególności:

a) podniesienie etatu oficera oświatowo-wychowawczego batalionu w BZ (BPanc) do etatu kpt.; samodzielnego batalionu (np. dowodzenia) do etatu kpt./mjr;

b) podniesienie etatu szefa sekcji brygady (pułku) do stanowiska przewidzianego dla oficera w stopniu mjr. (równorzędnie z brygadą).

Dostosowując grupę uposażenia w stosunku do zajmowanej w hierarchii wojskowej stanowiska i kolejnego stanowiska przewidywanego w ramach rozwoju kadrowego.

Przedstawione oceny i wnioski istniejącego stanu rzeczy oraz potrzeb w omawianym problemie stanowią pewną osnowę obiektywnych uwarunkowań i merytorycznych założeń proponowanego modelu kształcenia i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadr WP.

Konkretyzując, przyjęte założenia propozycji modelowych zakładają, że:

1. System kształcenia i doskonalenia oficerów w armiach europejskich jest przede wszystkim wynikiem narodowych rozwiązań i przedstawia się w każdym kraju inaczej.

2. W zasadzie, w armiach o modelu zawodowo-obowiązkowej służby prowadzona działalność oświatowo-wychowawcza stumuluje rozwiązania programowo-organizacyjne i występowanie funkcjonalnego pionu oświatowo-wychowawczego (jest on

rozwinięty w armiach Europy Środkowo-Wschodniej; dopracował się specjalnego rozwiązania w BUNDESWEHRZE w postaci koncepcji *Innere Fuhrung*).

Wnioskować można, iż nasze rozwiązanie odnosić się zatem musi głównie do polskich warunków i potrzeb i powinno uwzględniać ogólne standardy europejskie.

W świetle powyższego dla przyszłego modelu armii zawodowo-obowiązkowej służby w warunkach Wojska Polskiego celowe jest występowanie stanowisk oficerów oświatowych. Oficerowie ci zajmować będą stanowiska w ramach ustalonej pragmatyki kadrowej:

- jako etap rozwoju w pionie dowódczym w jednostach, bądź
- jako etap służby w pionie sztabowym na szczeblach ZT, OW (Korpusu) i instytucji centralnych.

Do objęcia tych stanowisk oficerowie ci będą przygotowywani zasadniczo w obrębie: rozwiązań wojskowego szkolnictwa zawodowego; kształcenia humanistycznego narodowego systemu edukacji, a także wyjątkowo (tj. wg potrzeb) w zagranicznych uczelniach wojskowych.

Nadto, zakres przewidywanych kompetencji oraz zadań wskazują na potrzebę odejścia od dotychczasowej terminologii i zastąpienia nazwy "oficerów oświatowo-wychowawczych" bardziej adekwatną nazwą "**oficerów oświatowych**". Ewentualnie dla stanowisk na szczeblu dowództwa OW/RSZ i instytucji centralnych nazwą "**oficerów naukowo-oświatowych**".

Oficerów na stanowiskach oświatowych występujących w WP można będzie podzielić na 3 grupy, a mianowicie:

- **I grupę** stanowiliby oficerowie oświatowi na szczeblu batalionu, pułku, brygady;
- **II grupę** oficerów oświatowych stanowiliby oficerowie w wydziałach; oddziałach oświatowych dywizji, okręgów wojskowych (Korpusów), którzy zasadniczo swoją służbę kadrową wiązaliby na stałe z funkcjonalnym pionem oświatowym (zajmowali stanowiska oficerów oświatowych);
- **III grupę** stanowisk stanowiliby oficerowie oświatowi instytucji centralnych (ewentualna nazwa: oficerowie naukowo-oświatowi).

Z powyższej strukturalno-modelowej prognozy wynika, że dla rozwoju i koordynacji prac dotyczących optymalnych, perspektywicznych rozstrzygnięć edukacyjno-służbowych niezbędne jest **dookreślenie - ostatecznego modelu** odnoszonego się do całych Sił Zbrojnych RP.

Istotność tego założenia ogólnego dla projektowanego modelu stanowisk oświatowych szczególnie mocno widoczna jest w odniesieniu do sprawnego funkcjonowania wszystkich ww. grup oficerów. Konkretyzując, w odniesieniu do **I grupy** oficerów na stanowiskach oświatowych na szczeblu **batalionu, pułku, brygady** - powinni oni posiadać kompetencje do wspomagania procesów dowodzenia w pododdziałach i oddziałach, wynikające z usytuowania etatowego.

Do szczebla batalionu przygotowywała by WSO + kurs przygotowawczy przy WSO (lub cywilny ośrodek kształcenia), w ramach przygotowania - kształcenia humanistycznego.

Na to stanowisko powinni trafiać najlepsi dowódcy kompanii, mający w przyszłości zajmować stanowisko dowódcy batalionu (oficera sztabu, pułku, brygady) przed skierowaniem na studia do Akademii Obrony Narodowej.

Oficerami w sekcjach brygad (pułków) zostaliby:

a) kierownikami - oficerowie, którzy po etapie dowodzenia batalionem przygotowywaliby się do zajęcia stanowiska zastępcy dowódcy pułku, brygady lub innych stanowisk w pionie dowódczo-sztabowym.

b) oficerami sekcji - oficerowie ze stanowisk oficerów, którzy z różnych przyczyn nie znaleźliby się w pionie dowódczym oraz oficerowie kontraktowi.

Konkretyzując, z kolei w odniesieniu do **II grupy** (w której oficerów oświatowych stanowiliby oficerowie **w wydziałach, oddziałach oświatowych dywizji i okręgów wojskowych** (Korpusów), którzy zasadniczo swoją służbę kadrową wiązaliby na stałe z funkcjonalnym pionem oświatowym /zajmowali stanowiska oficerów oświatowych/).

Do pełnienia tych funkcji powinni posiadać kompetencje:

Szefami wydziałów (oddziałów) oświatowych zostaliby oficerowie z pionu dowódczego, dla których to stanowisko służbowe byłoby przejściowe do kolejnego wyższego.

Oficerowie wydziałów (oddziałów) oświatowych powinni posiadać przygotowanie specjalistyczne, zdobywane w drodze kształcenia ustawicznego w ramach wyższych kursów doskonalenia oficerów organizowanych na bazie AON - doraźnie wg zapotrzebowania kadrowego lub w innych, także cywilnych uczelniach. Kurs o kierunku humanistycznym powinien trwać 4-6 miesięcy.

Do objęcia stanowisk kierowników, szefów na szczeblu brygady, dywizja, okręg (Korpus) powinien przygotowywać program studiów w AON. Objęcie stanowiska powinno być poprzedzone praktyką w nadrzędnej instytucji.

Oficerowie na tych stanowiskach w oddziałach oświatowych OW (Korpusów) powinni posiadać specjalistyczne przygotowanie humanistyczne, zdobywane w AON na podyplomowych studiach o profilu humanistycznym (1,5 roku w systemie zaocznym).

Zasilanie na stanowiska II grupy (niekierownicze) mogłoby następować również w drodze kontraktu oficerów rezerwy o przygotowaniu humanistycznym w uczelni cywilnej.

Konkretyzując, z kolei w odniesieniu do **III grupy** stanowisk, którą stanowiliby oficerowie oświatowi **instytucji centralnych** (ewentualna nazwa: oficerowie naukowo-oświatowi).

Swoją perspektywę kadrową wiązaliby oni zasadniczo z funkcjonalnym pionem oświatowym (zajmowali stanowiska oficerów oświatowych, nauczycieli akademickich itp.).

Powinni oni posiadać obowiązek:

a) diagnozowania i prognozowania potrzeb w obszarze kształtowania świadomości służby i dyscypliny;

b) tworzenia obudowy merytoryczno-metodycznej dla grupy I i II;

c) organizowania poradnictwa instruktorsko-metodycznego działalności oświatowo- -kulturalnej w siłach zbrojnych.

Oficerowie na stanowiskach w instytucjach centralnych kierowani byliby w drodze awansu z grupy II.

Powinni posiadać wykształcenie humanistyczne: studia magisterskie, studia doktoranckie.

Wykształcenie takie powinni mieć możliwość zdobywania w Akademii Obrony Narodowej oraz w drodze kierowania oficerów na studia w uczelniach cywilnych.

Na merytoryczne stanowiska o rzadkich specjalnościach mogliby być powoływani oficerowe kontraktowi do wyspecjalizowanych instytucji np. Muzeum WP, Zespół Artystyczny.

Tę grupę stanowisk mogliby zajmować także oficerowie kierowani na kierunki humanistyczne zagranicznych uczelni wojskowych - po ich ukończeniu.

*

Przedstawione w wystąpieniu propozycje rozstrzygnięć modelowych, w zakresie rozwoju zawodowego; kształcenia i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych kadry w siłach zbrojnych **nie pretenduje do rangi ostatecznych rozstrzygnięć**.

Jest to jednak zwarta - w warunkach obecnej rzeczywistości funkcjonowania WP - **wizja optymalnych zmian systemowych**, odpowiadająca na pytania w odniesieniu do celu Sympozjum: *co należy zmieniać, a co kontynuować w procesie edukacji szkoleniowo-wychowawczej kadry zawodowej Sił Zbrojnych RP.*

Są to problemy ważne, nad którymi przemyślenia, dyskusje, ale i optymalne rozstrzygnięcia decyzyjne są niewątpliwie, w miarę szybko, konieczne.

Warto zatem, szczególnie tu w Akademii Obrony Narodowej - zainicjować szerszą, pogłębioną merytorycznie dyskusję na temat miejsca, roli i funkcji różnych nauk: wojskowych i cywilnych w kształceniu i doskonaleniu edukacyjno-służbowym kadr dla armii, jaką III Rzeczpospolita powinna dysponować w XXI wieku.

płk Bogusław WIŚNIEWSKI

PROBLEMY DOKSZTAŁCANIA PEDAGOGICZNEGO DOWÓDCÓW PODODDZIAŁÓW

Załamanie się dominującego od lat ładu społecznego i próby kształtowania nowego modelu życia zbiorowego, postawiły nowe zadania przed systemem wychowania społeczeństwa. Jednocześnie w mediach i licznych dyskusjach mówi się o kryzysie pedagogiki, także wojskowej. W ślad za tym, wychowawcy wojskowi bardziej niż zwykle poddani zostali ocenie przez środowiska opiniotwórcze. Szkolnictwu wojskowemu oraz dowódcom zarzuca się m.in. promowanie uległości z jednej strony, a stosowanie przymusu wobec podległych żołnierzy z drugiej, co w rezultacie może prowadzić do bierności i bezmyślności w działaniu. Powszechna jest opinia w stosowaniu zniewalających praktyk i manipulowaniu świadomością żołnierzy. Uważa się, że dowódcy pododdziałów nie są przygotowani do zaistniałych zmian i sami nie potrafią działać w nowej sytuacji. Dlatego trzeba wyrazić zadowolenie z faktu podjęcia w dzisiejszej dyskusji problemu przygotowania oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej. Zagadnienie doskonalenia dowódców w zakresie problematyki wychowawczej ma w siłach zbrojnych swoje, wręcz historyczne miejsce. Jednak obecnie nabrało szczególnego charakteru. W ostatnich latach nastąpiła zmiana punktu ciężkości w obowiązkach i zadaniach dowódcy. Z organizatora i koordynatora na dowódcę i wychowawcę. Dlatego nasuwa się pytanie, co stanowi istotę funkcji wychowawczej obecnego dowódcy?

W ogólnym znaczeniu można powiedzieć, że istotą tej funkcji jest celowe i świadome oddziaływanie na podległych żołnierzy w celu ukształtowania ich osobowości według przyjętego w siłach zbrojnych modelu.

Tu jednak dowódcom i wychowawcom wojskowym pojawia się określone zakłopotanie. Według jednych, ów model znajduje się ciągle w sferze rozważań, a według innych w ogóle jest niepotrzebny, bo wiadomo po co się szkoli i wychowuje żoł-

nierzy. Są tacy, którzy uważają, że reanimowanie ideału wychowawczego żołnierza z okresu Polski międzywojennej, nie jest uzasadnione, gdyż dotyczy innego kontekstu czasowego i innej rzeczywistości. Jeszcze inni twierdzą, że nie wydaje się być uzasadnione, aby znając poziom naszej humanistyki, rozwoju naukowo-technicznego i ekonomicznego, ciągle starać się, na ogół z nienajlepszym skutkiem, o odtwarzanie rozwiązań szkoleniowo-wychowawczych stosowanych obecnie w armiach Zachodu. Trudność wynika również i stąd, że powoli z życia naszego społeczeństwa ustępują wygodne zwłaszcza dla procesu wychowania wojskowego idee wyrażane w hasłach, takich jak: władza, autorytet, siła. A nowe: wolność, godność i odpowiedzialność coraz częściej stanowią treść wychowania demokratycznego. One m.in. przynajmniej dla części naszych dowódców pododdziałów, w złożonej praktyce życia wojskowego są niezrozumiałe.

Dzisiaj uznajemy, że dobrym dowódcą jest tylko ten kto umiejętnie łączy ekonomiczną efektywność działań (w szerokim rozumieniu: skuteczne wykonanie zadań przy zachowaniu korzystnej proporcji nakładów i efektów) z rezultatami pracy wychowawczej. Bo dowodzenie jest przede wszystkim pracą koncepcyjną, która powinna być pracę twórczą. Takie sformułowanie uzasadniają dwie tezy:

1) dowodzenie jest twórczym procesem rozwiązywania problemów, nie można więc bazować tylko na zasadach postępowania wyniesionych z uczelni;

2) talent do dowodzenia nie jest wrodzony, a zatem powinien podlegać kształceniu, m.in. w systemie kursowym.

Powszechnie wiadomo, że dowódca pododdziału realizuje zadania niezwykle trudne i skomplikowane, które wymagają od niego kwalifikacji wojskowo-specjalistycznych, bo jeśli dowódca będzie dyletantem w swoim rzemiośle, to nie będzie dobrym wychowawcą, nie będzie też wzorem do naśladowania przez podległych żołnierzy. W drodze do doskonałości każdemu dowódcy pododdziału niezbędna staje się obecnie wiedza pedagogiczna, psychologiczna, socjologiczna i prawna.

Wiedzę z wymienionych dziedzin nauki, dowódcy jeszcze do niedawna mogli wzbogacać na specjalnie organizowanych kursach pedagogicznych. Dowódcy pułków i batalionów w Akademii Obrony Narodowej, a dowódcy pododdziałów w Wojskowych Ośrodkach Oświatowych Okręgów i Rodzajów Sił Zbrojnych. Niestety, w połowie 1993 roku WOO w okręgach zlikwidowano, a AON zaniechała tej formy

dokształcania dowódców. Po kursach pedagogicznych powstała luka w systemie dokształcania dowódców, której jednostki wojskowe nie są w stanie wypełnić.

W dokumentach służbowych do działalności oświatowo-wychowawczej w ostatnich kilku latach zapisano wiele optymistycznie brzmiących dla pedagoga wojskowego zadań. Wynikało z nich m.in., że należy poszukiwać nowych form doskonalenia pedagogicznego, oraz że realizacja zadań działalności oświatowo-wychowawczej powinna zapewnić wypracowanie spójnego systemu podnoszenia kwalifikacji i wiedzy pedagogicznej kadry. Poszukiwania trwają, a spójnego systemu dotąd nie wypracowano.

A w tym samym czasie skutecznie zlikwidowano wszelkie formy dokształcania oficerów oświatowo-wychowawczych. Również zaplanowane na bieżący rok, po raz pierwszy od kilku lat, kursy specjalistyczne dla kandydatów na szefów komórek oświatowo-wychowawczych oraz kierowników klubów garnizonowych i żołnierskich na bazie WSO w Poznaniu, Wrocławiu i Toruniu zostały odwołane.

Ponadto kryteria naboru na stanowisko oficerów wychowawczych nie zostały dotąd określone żadnymi przepisami i dlatego zachodzi przypuszczenie, że proces ten może odbywać się na zasadzie selekcji negatywnej. Bywa i tak, że oficerami oświatowo-wychowawczymi zostają oficerowie, którzy bądź to nie sprawdzili się na stanowiskach dowódczych, bądź ci, dla których w wyniku restrukturyzacji zabrakło etatów. Z drugiej strony trwa ucieczka najlepszych oficerów oświatowo-wychowawczych na funkcje dowódcze, w sztabach i logistyce, co jest wynikiem błędnie przyjętej struktury etatowej albo działaniem celowo zamierzonym.

Można sądzić, że po likwidacji kierunku kształcenia oficerów oświatowo-wychowawczych w AON i WSO oraz w wyniku zaniechania kursowego dokształcenia pedagogicznego dowódców, powstanie w przyszłości problem przygotowania metodycznego chorążych, podoficerów zawodowych i żołnierzy nadterminowych do bezpośredniej pracy wychowawczej z żołnierzami.

A mimo wielkiego wysiłku dydaktycznego w procesie kształcenia podchorążych WSO, ich absolwenci nie są nadal w pełni przygotowani do praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej w pododdziałach. Natomiast dziś już wiadomo, że dowódcy muszą być gotowi do zastąpienia oficerów oświatowo-wychowawczych często od zaraz. Przyczyny takiego stanu są zapewne bardzo złożone.

Wnikliwy obserwator problemu zauważy jednak, że zmiany problemowe kształcenia podchorążych WSO zmierzają w niekorzystnym dla pedagogiki wojskowej kierunku. Po prostu kolejny raz uszczuplają ilości godzin przeznaczonych na przedmioty humanistyczne. Otóż: dotychczasowy 4-letni program kształcenia w WSO obejmował 646 godzin dydaktycznych przeznaczonych na przedmioty humanistyczne, a nowy, wprowadzony w obecnym roku akademickim obejmuje 362 godziny, tj. ponad 40% mniej. Przedstawione dane nie obejmują godzin dydaktycznych przeznaczonych na naukę języków obcych. Doświadczeni nauczyciele akademiccy i wychowawcy wojskowi są zapewne zgodni, że tego rodzaju innowacje programowe mogą w przyszłości tylko pogłębić widoczny kryzys pedagogiki w praktyce życia wojskowego pododdziałów. Gdy do tego dodamy jeszcze, coraz bardziej zauważalny spadek zainteresowania ogółu oficerów zdobywaniem wiedzy humanistycznej, to perspektywa najbliższych lat rysuje skromny pod względem intelektualnym obraz korpusu oficerskiego.

Gdy w zaistniałej sytuacji podejmuje się w okręgach wojskowych próby zmierzające do znalezienia odpowiedzi na pytanie: jak doskonalić umiejętności dydaktyczno-wychowawcze dowódców pododdziałów? Otóż tak. W ostatnich latach oficerowie oddziału oświatowo-wychowawczego POW kilkakrotnie podejmowali w badaniach socjologicznych problem umiejętności dydaktyczno-wychowawczych dowódców m.in. na temat:

- metodycznego przygotowania dowódców niższych szczebli dowodzenia do pracy szkoleniowo-wychowawczej;
- efektywności kształcenia obywatelskiego, jego wpływu na poziom wiedzy i postaw żołnierzy pododdziału;
- postaw w służbie żołnierzy nadterminowych.

Analiza wyników tych badań potwierdza tezę, że wielu dowódców pododdziałów nie posiada umiejętności i nawyków organizowania i prowadzenia przedsięwzięć o charakterze wychowawczym i kulturalno-oświatowym.

Ponadto opracowano i zaproponowano do wdrożenia w br. w ZT i samodzielnych oddziałach *System doskonalenia umiejętności wychowawczych młodszej kadry dowódczej POW*. Zrealizowanie zawartych w nim form doskonalenia może wzbogacić umiejętności metodyczne dowódców do pracy szkoleniowo-wychowawczej. Jednak propozycje oddziału oświatowo-wychowawczego należy traktować wyłącznie jak

przedsięwziecie uzupełniające w stosunku do określonego w przyszłości, podstawowego systemu dokształcania oficerów.

Na zakończenie trzeba z całą mocą podkreślić, że znający złożony problem wychowania wojskowego dowódcy i wychowawcy są zgodni o konieczności ustawicznego dokształcania dowódców pododdziałów. Bo jak wynika z praktyki, oni właśnie dźwigają bezpośredni ciężar w procesie wychowania żołnierzy i dlatego ich należy w różnych formach doskonalić.

W związku z tym nasuwają się następujące wnioski i propozycje:

1. Uczelnia wojskowa nie może przygotować oficera do pracy wychowawczej "na zapas", w jego życiu zawodowym, a zwłaszcza w okresie pełnienia funkcji dowódcy pododdziału pojawia się wiele problemów, które muszą być rozwiązywane często natychmiast. Dlatego doskonalenie pedagogiczne młodszych stażem oficerów należy przyjąć jako ogólnie obowiązujące.

2. Wiedza teoretyczna nabyta w WSO może być optymalna, ale zmienna rzeczywistość służby wojskowej w pododdziale, następstwa trwającego procesu restrukturyzacji, zwiększony zakres obowiązków przy zmniejszonych stanach osobowych, nieskuteczność w przepływie informacji itp. powodują nierzadko bezradność młodych dowódców wobec nowych sytuacji. Metodologię rozwiązywania takich i podobnych problemów należy podejmować w różnych formach dokształcania pedagogicznego oficerów.

3. Wypełnianie funkcji oficera oświatowo-wychowawczego należałoby traktować jako integralną część drogi rozwojowej oficera. Zasada ta powinna znaleźć swoje prawne umocowanie w dokumentach działania kadrowego.

4. Dowódcom pododdziałów mających szczególne predyspozycje pedagogiczne i zamiłowanie do nauk humanistycznych, trzeba stworzyć możliwość ukończenia studiów wyższych II stopnia w uczelniach cywilnych, z ewentualnym przeznaczeniem do pełnienia funkcji w strukturach wychowawczych.

5. Obecnie w jednostkach wojskowych nie ma zachęt do samokształcenia w zakresie wiedzy pedagogicznej. Między innymi oficerowie kandydaci do AON zdają egzamin wstępny tylko ze znajomości historii wojskowości (oprócz innych przedmiotów ogólnowojskowych i specjalistycznychm), a nie muszą wykazywać się znajomością tak istotnej właśnie dla nich problematyki wychowawczej. Można mieć nadzieję, że powyższa sugestia zostanie uwzględniona w przyszłości.

6. Proponowani coraz częściej spośród dowódców pododdziałów, oficerowie oświatowo-wychowawczy, powinni obowiązkowo przed objęciem stanowisk odbyć trzymiesięczny kurs przygotowawczy organizowany np. przez AON lub WSO.

płk prof. dr hab. Kazimierz PAJĄK

KSZTAŁCENIE LICENCJACKIE PODCHORĄŻYCH WYDZIAŁU WOJSK PANCERNYCH

Zachodzące od kilku lat zmiany polityczno-ustrojowe wywierają istotny wpływ na nasze siły zbrojne i kształt systemu edukacyjno-wychowawczego w wojsku. W szkolnictwie wojskowym implikują zaś znaczące zmiany w dziale kształcenia obecne zwanym humanistycznym. W Katedrze Nauk Humanistycznych uznaliśmy, że planowe, głębokie przemodelowanie humanistyki jest potrzebą chwili.

Budując program kształcenia dla słuchaczy Wydziału Wojsk Pancernych położyliśmy nacisk na uwspółcześnienie poszczególnych przedmiotów i tematów wskazując ich związek z obecnymi potrzebami praktycznymi.

Program kształcenia został odformalizowany w tym sensie, że w sposobie jego prezentacji przesunięto akcent na dyskusyjność, poszukiwania racji, możliwości wyboru i indywidualnego dochodzenia do odpowiednich rozwiązań. Program przebudowano też pod względem struktury: dotyczyło to bloku poszczególnych przedmiotów oraz wykładni tematów w ramach tzw. węzłów tematycznych, stosowanego nazewnictwa, terminologii, wykorzystywanej bibliografii itp. Staraliśmy się, uwzględniając doświadczenia akademickich uczelni poznańskich, stworzyć taki model edukacyjny, w którym znajdzie się miejsce dla kształcenia wszechstronnej osobowości zdolnej do ciągłego rozwoju, sprawnego myślenia, wyrażania poglądów i działania. Treści programowe nauk społecznych mają nauczyć naszych absolwentów sztuki szczególnej - wychowania siebie i innych.

Kształcenie licencjackie z pedagogiki dowódców pododdziałów czołgów jest nowością w polskim szkolnictwie wojskowym. Uznaliśmy, że proponując słuchaczowi WWP WSO szersze wykształcenie ogólne łatwiej mu będzie w przyszłości kierować i dowodzić zespołami ludzkimi.

Budując program kształcenia licencjackiego, uwzględniono w nim potrzebę integracji systemu edukacji w Polsce przez zapewnienie porównywalności dyplomu ukończenia WSO z dyplomami uczelni cywilnych. Program odpowiada również na dynamicznie narastające nowe zjawiska w szkoleniu żołnierzy.

W nowym programie kształcenia występuje blok przedmiotów pedagogicznych i społecznych - łącznie 818 godzin, z czego 400 godzin obejmuje realizacja przedmiotów pedagogicznych, takich jak: pedagogika ogólna, socjologia ogólna, kierunki współczesnej pedagogiki, teorie kształcenia, teorie oddziaływań wychowawczych, psychologia osobowości, pedagogika społeczna, adrogogika, psychologia komunikacji interpersonalnej, diagnozowanie i organizacja środowiska wychowawczego (zał. 1).

Treści programowe kształcenia ogólnopedagogicznego na Wydziale Wojsk Pancernych WSO im. Stefana Czarnieckiego są propozycją odejścia od tradycyjnego odtwarzania struktury przedmiotów pedagogicznych na rzecz przygotowania młodego dowódcy w zakresie wielostronnego kierowania ludźmi, podwładnymi. Uznaliśmy, że działania na rzecz profesjonalizacji zawodu wymagają od przyszłego oficera treningu w zakresie:

- diagnozy i analizy sytuacji wychowawczej;
- projektowania treści, metod, środków i form organizacyjnych;
- realizacji przyjętego celu;
- kontroli i oceny działania wychowawczego.

Kształcenie licencjackie - pedagogiczne słuchaczy rozpoczyna proces stawania się wychowawcą, pojawia się tutaj ukierunkowanie na: "chcę być dobrym wychowawcą" i "patriotą", ukierunkowanie na nie tylko "wiem" jak działać, ale i "po co?", "dlaczego?", "kiedy?"

Program kształcenia licencjackiego, pedagogicznego koncentruje się na tych zagadnieniach, które stanowią niezbędne minimum ogólnopedagogicznego przygotowania słuchaczy jako przyszłych dowódców - wychowawców, ale też aby nadać im tytuł licencjata.

Treści poszczególnych przedmiotów nie izolują się wzajemnie, wręcz przeciwnie, są integralnie i funkcjonalnie powiązane ze sobą, czego wyrazem są celowe powtórzenia niektórych treści w różnych kontekstach zgodnie z zasadą "namysłu wielokrotnego". Proponowany układ treści ma również na celu lepsze przygotowanie słuchaczy do dalszego samokształcenia.

Przedmioty pedagogiczne uzupełniają się również przez inne nauki społeczne o łącznej liczbie 418 godzin.

W tych programach szczególny nacisk kładziemy na instruktorsko-metodyczne przygotowanie podchorążych do pracy na stanowisku dowódcy kompanii czołgów. Stąd duży akcent położony na takie przedmioty, jak: Podstawy socjologii wychowania, Metodyka kształcenia i wychowania, Podstawy kierowania zespołami ludzkimi, Organizacja pracy wychowawczej w pododdziale, Historia wojskowości.

Wraz ze zmianą programu kształcenia ich wewnętrznej struktury przewartościowaliśmy sposób przekazu. Wykłady w większym stopniu niż dotychczas ustąpiły miejsca zajęciom seminaryjnym, ćwiczeniom, konwersatoriom.

Przewidywany charakter pracy - służby, udział w życiu społecznym i uczestnictwa w kulturze, jak również - a może przede wszystkim - poziom rozwoju osobowości młodych ludzi z przełomu tysiącleci, ich oczekiwania wobec życia i dążenia, nadzieje i niepokoje były zasadniczą podstawą wyjściową nowego programu kształcenia. Uznaliśmy, że znajomość podstawowych spraw związanych z psychologią walki, specyfiką strachu, paniki oraz zasady kształtowania odwagi i odporności psychofizycznej jest integralną częścią wychowania ogólnopedagogicznego przyszłego dowódcy. Stąd wzrastające znaczenie wychowania interpersonalnego, wychowania ekologicznego, wychowania prawniczego.

Rozszerzenie profilu studiów o licencjat będzie miało rozliczne konsekwencje:

Po pierwsze, umiejętności pedagogiczne, jakie nabędą nasi absolwenci spowoduje większą niż dotychczas gotowość do kontrastów dowódców z podwładnymi. Dotychczasowy nacisk na kształtowanie utylitarnych umiejętności dowódców w odniesieniu do podwładnych sprowadza się do kierowania ich zachowaniami na wzór kierowania maszyną, czołgiem. Dówódca pododdziału - czołgista widział zazwyczaj na pasie taktycznym czołgi, które rozwijają się w określony przez niego szyk bojowy, nie zaś załogi - ludzi wykonujących jego polecenia i komendy. Oczekujemy, że rozszerzona wiedza pedagogiczna wywoła gotowość przyszłych dowódców do kontaktów z podwładnymi na różnych płaszczyznach działalności służbowej, powstrzyma ich od unikania niekiedy bardzo złożonych, problemów życiowych podwładnych;

Po drugie, stworzona szansa kontaktu z nauczycielami uniwersytetu, możliwości korzystania z ich bogatej wiedzy i doświadczenia oraz nowoczesny program ukształ-

tują nowego dowódcę we wszystkich wymiarach. Zakładamy, że nasz absolwent będzie dobrze przygotowany do wykonywania nowych ról w wojsku, tj.:

- lidera (przywódcy) zespołu;
- koordynatora i konsultanta działań;
- decydenta;
- osoby uogólniającej najlepsze doświadczenia zespołu.

Po trzecie, zostaje znacznie skrócona droga do uzyskiwania magistra. Po studiach licencjackich, absolwent nasz ma inne niż dotychczas perspektywy awansu zawodowego. Proszę zwrócić uwagę, iż dotychczasowy absolwent WSO dopiero w okresie 8 - 9 lat po jej ukończeniu mógł startować do Akademii Obrony Narodowej. My wchodzimy z ofertą, że po ukończeniu Wydziału Wojsk Pancernych potrzeba 3 - 4 semestrów by uzyskać magisterium.

Przedstawione z konieczności w uproszczeniu treści programowe przedmiotów pedagogicznych oraz wojskowych nauk społecznych, dadzą absolwentowi Wydziału Wojsk Pancernych wiedzę niezbędną dobremu dowódcy - wychowawcy. Zakładamy, że nasz absolwent będzie potrafił:

- określić potrzeby i możliwości wykorzystania wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej w zakresie kierowania działalnością szkoleniowo-wychowawczą w pododdziale;
- zastosować nabyte umiejętności w doskonaleniu komunikacji międzyludzkiej;
- wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w programowaniu zajęć z żołnierzami, przekonać podwładnych do konieczności ciągłego samokształcenia całościowej aktywności edukacyjnej.

Warto na zakończenie podkreślić, iż fakt połączenia działalności edukacyjnej Wydziału Wojsk Pancernych z Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM będzie miał jednoznacznie korzystny wpływ na doskonalenie form i metod kształcenia oraz na rozwój nowoczesnej bazy dydaktycznej. Współpraca stwarza lepsze niż dotychczas szanse rozwoju intelektualnego i podnoszenie kwalifikacji naukowych kadry dydaktycznej Wydziału i WSO. Studia licencjackie otwierają drogę do pełniejszego włączenia się w tok prac naukowo-badawczych realizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Istnieją realne szanse podejmowania wspólnych programów badawczych eksplorujących trudne problemy wychowawcze w wojsku.

płk dr hab. Mirosław DYRDA

UWARUNKOWANIA PROCESU DOWODZENIA W ASPEKCIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO

Ten najlepszy jest z ludzi, kto wszystko sam wyrozumie.
Dobry i ten, kto rady rozumnej chętnie usłucha.
Hezjod

Efektywne dowodzenie jest procesem wymagającym wielu umiejętności. Przekonanie to sformułowano w oparciu o pewnik, że dowodzenie jest istotnym warunkiem osiągnięcia założonych celów szkoleniowo-wychowawczych jakie są stawiane przed jednostkami wojskowymi. O randze dowodzenia świadczyć może także jego bezpośredni związek z efektywnością wykonywania zadań przez żołnierzy zarówno w czasie pokoju jak i wojny. Postawienie takiej tezy w sposób oczywisty wiąże się z koniecznością uświadomienia celu kształcenia w WSO. Niewątpliwie jest nim: wykształcenie dowódców, przywódców i specjalistów wojskowych o pożądanych cechach osobowości, dysponujących niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych, zapewniających pełnienie funkcji dowódczych w czasie pokojowego szkolenia i w warunkach potencjalnego pola walki.

Z tak sformułowanego celu wynika, że znajdują się w nim obszary badawcze, które mogą i powinni podjąć przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Dowodzenie[1] jest jednym z istotnych zagadnień, które jest także przedmiotem zainteresowania psychologów wojskowych. Wychodzą oni w ten sposób naprzeciw zapotrzebowaniom formułowanym przez dowódców. Obszarem spotkań dowódców z psychologami jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaką przyjąć psychologiczną koncepcję człowieka

[1] Dowodzenie jest szczególnym przypadkiem kierowania. Wynika to z charakteru sytuacji w jakich jest ono realizowane, a także z uprawnień jakimi dysponuje dowódca. W swej istocie jest ono kierowaniem ludźmi. Zob. *Wstęp do teorii dowodzenia*, cz. I, Warszawa 1994; a także J.Kunikowski, *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa 1995; J.A.F.Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, S.Tokarski, *Efektywność kierowania a nastawienia*, Gdańsk 1986, s. 20-30.

aby skutecznie dowodzić; jakie warunki winien spełniać dowódca aby spożytkować wiedzę i umiejętności podwładnych; jakimi metodami najskuteczniej pobudzać ich aktywność; jaka sytuacja psychologiczna w relacjach przełożony - podwładny jest najbardziej odpowiednia do efektywnego wykonywania zadań; jakie cechy osobowe powinien posiadać przełożony i podwładny, jak dowódca powinien sobie radzić z własnymi przeżyciami psychicznymi i przeżyciami psychicznymi swoich podwładnych? Jest zrozumiałe, że na powyższe pytania trudno jest udzielić jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi. Dlatego problemy te wymagają intelektualnego namysłu, systematycznego prowadzenia pogłębionych badań empirycznych, których wyniki miałyby pełne szanse na wdrożenie.

Współcześni psycholodzy wojskowi zgodnie twierdzą, że dobre dowodzenie nie jest dominowaniem lecz inspirowaniem i wspomaganiem. Rzeczywistość negatywnie zweryfikowała te metody dowodzenia, które opierały się na wzbudzaniu strachu u podwładnych. W ich miejsce sytuuje się obecnie pozyskiwanie życzliwości podwładnych i pobudzanie ich do współdziałania w procesie podejmowania decyzji oraz zaangażowania w realizacji zadań. Dlatego dowódca powinien poznawać reakcje podwładnych na bodźce pochodzące ze środowiska wojskowego i cywilnego, rozumieć ich wewnętrzne przeżycia, a także naturalne skłonności do określonych zachowań. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać także w swoiście rozumianych kryteriach oceny jakości dowodzenia, które mają swoje odbicie w praktyce.

Najogólniej rzecz ujmując przyjęto rozpatrywać dowodzenie w dwu aspektach: organizacyjnym i humanistycznym.

W aspekcie organizacyjnym - jest ono związane z czynnościami rozkazywania i wykonywania rozkazów. Jego istota sprowadza się wówczas do realizacji zasady: *Ja rozkazuję, on wykonuje*. W praktyce najczęściej zwraca się uwagę na organizacyjną stronę dowodzenia i akcentuje jego aspekt prakseologiczny. Wyprowadzić można z tego wniosek, że dowodzenie powinno być przykładem „dobrej roboty" (używając terminu przyjętego przez T. Kotarbińskiego). Podstawowymi kryteriami prakseologicznej oceny tak rozumianego dowodzenia są: skuteczność i racjonalność. Działanie jest skuteczne wtedy i tylko wtedy gdy prowadzi do zamierzonych skutków. Skuteczność to: ciągłość, operatywność, jakość, stanowczość, elastyczność. Uwarunkowania skuteczności dowodzenia można podzielić na:

a) indywidualne, a w nich:

- osobowość dowódcy;
- poziom intelektualny;
- doświadczenie zawodowe i życiowe;
- temperament;
- stan zdrowia;

b) społeczne, a w nich:

- społeczna rola dowódcy czyli pozycja jaką zajmuje w społeczeństwie cywilnym i w społeczności wojskowej;
- wykonywane funkcje;
- kultura współżycia (kultura organizacyjna) jako kultura ludzi obserwowanych w sytuacjach wynikających ze zorganizowanego działania;
- rozmiary otoczenia czyli wielkość jednostki wojskowej i garnizonu;
- jednorodność bądź różnorodność specjalność wojskowych;
- stabilność bądź duża fluktuacja personelu;
- możliwość poznawania morale i prowadzenia kontroli.

Prakseologicznym kryterium dobrego dowodzenia jest także racjonalność. Niewątpliwie postępuje racjonalnie ten dowódca, który myśli o dalszych konsekwencjach czynów, działa planowo i rozważnie w myśl przyjętych zasad ale nie obawia się ryzyka i działań niekonwencjonalnych. Racjonalność dowodzenia polega na takim dysponowaniu siłami i środkami (poprzez dobór, rozmieszczenie i powiązanie), żeby przy minimalnym ich zużyciu maksymalnie wykorzystać sytuację w celu wykonania zadania.

Racjonalność można rozpatrywać w trzech płaszczyznach:

- jako stosunek konkretnego działania do obiektywnie istniejących rzeczy, procesów, wartości itp.;
- jako rodzaj teorii np. jak powinni zachowywać się ludzie aby to zachowanie można było nazwać racjonalnym;
- jako kryteria i normy racjonalności. Idzie w tym przypadku o najwyższy możliwy stopień osiągnięcia celu.

Podkreślić jednak należy, iż oceny prakseologiczne nie zawsze występują w zgodzie z ocenami moralnymi. T.Kotarbiński podkreśla, że należy odróżnić porządek prakseologiczny i porządek etyczny. Określenia „odróżnić", nie należy oczywiście rozumieć jako odrzucenie jednego z nich. Mogą one i muszą występować we wzajemnym związ-

ku i zależności. Żołnierz powinien czuć się moralnie odpowiedzialny za wykonywane zadanie. Oznacza to, że powinien mieć świadomość moralnych konsekwencji każdego czynu. Tego musi uczyć i wymagać od niego dowódca, bez względu na doświadczenia żołnierza z okresu przed wcieleniem do służby wojskowej.

Dla osiągnięcia sukcesu konieczne jest przestrzeganie następujących zasad:

- każde zadanie należy wykonać dobrze. Można w tym przypadku kierować się przekonaniem, że jeśli zadanie jest na tyle ważne i atrakcyjne, iż zostanie podjęte to powinno być wykonane w możliwie najlepszy sposób;

- należy uwzględniać w czasie wykonywania zadań obowiązujące normy moralne.

Chciałbym zwrócić uwagę na swoiste, a jakże częste „odhumanizowanie" dowodzenia. Jeśli przyjmie się, że najważniejsze jest zadanie, to podwładny ma obowiązek wykonać je bez względu na własny do niego stosunek, obowiązujące normy oraz warunki w jakich je wykonuje. Niestety za takim poglądem opowiadają się czasem dowódcy uważając, że perswadowanie, wspieranie, negocjowanie empatyczne rozumienie podwładnych to oznaki słabości, które są sprzeczne z ideą dowodzenia. Ma to swoje konsekwencje w praktyce wyrażające się w przekonaniu, że do działalności wychowawczej, do szczerej rozmowy z żołnierzami dowódca posiada między innymi wyspecjalizowane służby: wychowawczą, duszpasterską czy psychologów wojskowych. Dlatego konieczne wydaje się wzmacnianie przekonania dowódców, że jednym z podstawowych warunków skuteczności dowodzenia jest bezpośredni kontakt dowódcy z podwładnym.

Drugim aspektem dowodzenia jest aspekt humanistyczny w tym i psychologiczny. Rozumieć go należy w ten sposób, że zarówno dowódca jak i jego podwładny wykonują zadanie. Obydwa podmioty sytuacji, dowódca i podwładny mają - w takim ujęciu - jednakową rangę. Orientacja humanistyczna w dowodzeniu wyraża się w koncentrowaniu uwagi na żołnierzach, na ich walorach intelektualnych i moralnych na ich wiedzy i umiejętnościach, wartościach, motywach i potrzebach którymi się kierują, na ich „sylwetce psychologicznej". Funkcja humanistyczna dowodzenia polega między innymi na: wspieraniu aktywności podwładnych, doskonaleniu warunków w jakich wykonywane są przez nich zadania, włączaniu ich do współdecydowania w tzw. twórczym dowodzeniu. Każdy dowódca powinien zrozumieć, że:żołnierze są największym dobrem, w które należy inwestować, które trzeba chronić i rozwijać.

Niewłaściwy stosunek dowódcy do podwładnych może być przyczyną:

- postawy bierności, rezygnacji i apatii podwładnych wyrażającej się w niechęci lub niewielkim zainteresowaniu realizowanymi zadaniami *(Włączam się na tyle, aby mi nie powiedziano, że nic nie robię);*

- postawy obronnej, wyrażającej się w unikaniu kontaktów z innymi, asekuracji, pozorowaniu niekompetencji, stwarzaniu pozorów zaangażowania;

- postawy lekceważącej, wyrażającej się w ironizowaniu, używaniu naiwnej argumentacji, niedbalstwie i dezorganizacji działań;

- postawy agresji przejawiającej się w drażliwości i wyszukiwaniu obiektów ataku, konfliktowości, czynienia innym - zwłaszcza przełożonym - różnych zarzutów;

- zaburzeń zdrowia fizycznego i psychicznego co wyraża się w powstawaniu stanów stresowych, nerwic, chorób somatycznych, a w efekcie wzrostu absencji w służbie.

Zauważyć należy, że nawet najlepiej sformułowane cele i zadania w ostatecznym rachunku realizują właśnie podwładni ponieważ to oni są wykonawcami decyzji podejmowanych przez dowódców. Z tego względu właśnie dowódca powinien poświęcić podwładnym najwięcej uwagi koncentrując się przede wszystkim na tym w jakim stopniu zinternalizowali system wartości warunkujących pomyślną realizację zadań, który stanowi o istocie misji realizowanej przez Siły Zbrojne RP. Przecież zachowanie człowieka jest także efektem sposobu przeżywania wartości oraz uświadomionych dążeń do ich osiągnięcia. Jakie zatem wartości powinien kształtować dowódca u swoich podwładnych ażeby tworzyć ich pozytywną motywację do służby wojskowej. Niewątpliwie będą to: honor, godność, patriotyzm, koleżeństwo, poczucie sprawiedliwości, szacunek dla drugiego człowieka i inne. Dowódca powinien wreszcie kształtować psychiczną odporność, ponieważ ona także decyduje o jakości wykonywanych zadań. Aspektu humanistycznego nie należy oczywiście rozumieć w ten sposób, że odrzucone zostaje wszystko to, co niesie ze sobą dyscyplina wojskowa. Wszakże dowodzenie to - jak podkreśla E.Boring - ... *problem społecznego dominowania i podporządkowywania się* ...[2]. Jednak jeśli tylko okoliczności na to pozwalają, dowódca nie powinien podejmować w każdej sprawie arbitralnych decyzji. Powinien raczej pobudzać inicjatywę podwładnych i zachęcać ich do partycypacji. Nie jest wskazane, ze względu na właściwości psychiki człowieka aby postępować z żołnierzami (nawet w warunkach bojowych), tak jak z układami technicznymi, chociaż w jednym i drugim przypadku mówimy o sterowaniu. Okazuje się, że jeśli na różnych ludzi oddziałujemy tym samym bodźcem, to na wyjściu otrzymujemy bardzo różne zachowania.. Najczęściej są one silnie

[2] *Psychologia,* pod red. E.Boringa, Warszawa 1960, s. 534.

zabarwione cechami osobowości każdego z tych podwładnych, jego indywidualnymi predyspozycjami i możliwościami. Dlatego zastosowanie modelu cybernetycznego w sterowaniu ludźmi natrafia na tę istotną trudność, którą jest dość duży stopień nieprzewidywalności ludzkich zachowań.

Wobec tego dowódca powinien przestrzegać następujących zasad, które mogą zapewnić mu sukces. Są to:

- poszanowanie godności podwładnych i życzliwe wysłuchiwanie ich racji (znajomość psychiki podwładnych);
- umiejętne perswadowanie. Tworzenie atmosfery życzliwości i współdziałania;
- kulturalne traktowanie podwładnych. Grzeczność nic nie kosztuje a pomaga zjednać sobie podwładnych;
- umiejętne motywowanie i ocenianie;
- negocjowanie i rozwiązywanie konfliktów.

Są to w istocie rzeczy działania natury psychologicznej. Stanowią one potwierdzenie tezy, że dowódca powinien mieć solidne przygotowanie psychologiczne.

Natomiast jak wynika z badań oczekiwania dowódców kierowane pod adresem psychologów świadczą, iż sądzą oni, że stworzone przez naukę syntetyczne modele osobowości człowieka[3] pozwolą na stosunkowo łatwe a jednocześnie trafne rozpoznawanie podwładnych i efektywne dowodzenie nimi zarówno w czasie pokoju, jak i na potencjalnym polu walki. Sądzę, że posługiwanie się modelami jest pewnym uproszczeniem, ponieważ człowiek jest zbyt złożoną strukturą biologiczną i psychospołeczną. Jego zachowania stanowią funkcje nie tylko osobowości lecz także sytuacji i środowiska społecznego w jakich wykonuje zadania. Konieczna jest zatem wiedza psychologiczna, która może być podstawą do rozumienia i przewidywania zachowań podwładnego zdeterminowanych sytuacją w jakiej się on znajduje. Natomiast we współczesnej psychologii organizacji bardzo często idzie się na skróty, formułując algorytmy postępowania, których przestrzeganie może rzekomo zapewnić osiągnięcie celu. Wielu nawet uważa, że uprawnione jest formułowanie zasad postępowania, które jeśli zostaną w pewnym stopniu pozytywnie zweryfikowane w praktyce mogą okazać się przydatne dowódcy. Formułowane sa one w postaci następujących wskazań:

- naucz się życzliwości i perswazji;
- miej wzgląd na godność ludzką;
- doceń to, co należy docenić;
- nie obawiaj się wprowadzać zmiany;

---

[3] Zob. J. Kozielecki, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Warszawa 1995.

- naucz się słuchania;

- rozpoczynaj polecenia słowem proszę [4].

Same hasła nie poparte głębokim rozumieniem ich treści psychologicznej mogą być wprowadzone w życie sztucznie, a przez to działanie to może okazać się przeciwskuteczne. Kształtowanie pożądanych zachowań podwładnych może okazać się skuteczne tylko wtedy, kiedy dowódca będzie także i sobie stawiał wysokie wymagania w sferze stosunku do podwładnych. Będzie wówczas miał moralne prawo żądać od swoich podwładnych przestrzegania następujących zasad postępowania:

- nie krytykuj przełożonego, nawet wówczas gdy podejmuje niepopularne decyzje. Rola podwładnego polega na wspomaganiu go w osiąganiu celu;

- bądź aktywny, wykaż samodzielność i inicjatywę. Nie czekaj na ponaglenia i instrukcje;

- bądź chętny do pracy. Pododdział (oddział) nie będzie osiągał pozytywnych rezultatów jeśli zabraknie ludzi chętnych do podejmowania ryzykownych zadań i obawiających się odpowiedzialności;

- mów prawdę i nie baw się w grę słów;

- pracuj nad własnym rozwojem intelektualnym, psychicznym i fizycznym;

- sugeruj rozwiązania możliwe do zastosowania;

- informuj systematycznie przełożonego o sukcesach i porażkach;

- załatwiaj problemy natychmiast gdy się pojawią [5].

Wpajanie tych zasad powinno być poprzedzone dobrym rozpoznaniem osobowości, motywów oraz potrzeb podwładnych i zrealizowane w kontaktach bezpośrednich. Wymaga to od dowódcy rozumienia znaczenia kontaktów interpersonalnych, które jest podstawą kształtowania umiejętności oddziaływania na podwładnych w różnorodnych sytuacjach. Można przyjąć, że dowódca powinien posiadać umiejętności w następujących sferach:

- umieć poznawać podwładnych, dać się samemu poznać oraz tworzyć atmosferę zaufania. Dominujące są tu takie predyspozycje jak: otwartość, samoświadomość, samoakceptacja, zaufanie;

---

[4] B.Westwood, *Zarządzanie. Wytyczne do osiągnięcia doskonałości*, Łódź 1994.

[5] P.S.Melinger, *The ten rules of good followership*, Military Review,1994, s. 32-37.

- tworzyć warunki do dokładnego i jednoznacznego rozumienia się w dowodzonym pododdziale czy oddziale. Dominuje tu predyspozycja jaką jest umiejętność jednoznacznego przekazywania myśli i wyrażania emocji;

- modyfikować zachowania podwładnych, także poprzez życzliwość i pomoc. Dominować tu będą umiejętności wpływania na ludzi i wspierania ich w wykonywaniu zadań;

- tworzyć atmosferę konstruktywnego rozwiązywania wspólnych problemów i konfliktów. Jednym z pierwszych obowiązków dowódcy - stwierdził gen. B. Montgomery jest tworzenie właściwej atmosfery w której dominować będzie samodzielność i odpowiedzialność, wzajemne zrozumienie i współdziałanie w realizacji celu.

Można wyprowadzić wniosek, że dobre dowodzenie wymaga solidnego przygotowania humanistycznego oraz całego szeregu umiejętności, w tym również umiejętności psychologicznych. Poszukując przyczyn niesprawności w dowodzeniu przeprowadziłem badania wśród dwudziestu losowo wybranych dowódców jednostek wojskowych. Jakkolwiek można mieć wątpliwości co do reprezentatywności tych badań to jednak sądzę, że w oparciu o te opinie można dokonywać analiz i wyprowadzać wnioski. Przedmiotem badań był między innymi stan wiedzy psychologicznej dowódców oraz możliwości jej wykorzystania. Tylko sześciu respondentów odpowiedziało pozytywnie na pytanie: czy wiedza psychologiczna uzyskana w uczelni wojskowej jest wystarczająca do pełnienia funkcji dowódcy. Wskazane zostały przez respondentów działy tematyczne w których odczuwają oni największe braki. Są to: osobowość człowieka, motywacja do wykonywania zadań, adaptacja i dezadaptacja, morale żołnierzy w warunkach pokoju i wojny, zachowania w sytuacjach trudnych, których znajomość jest niezbędna w pełnieniu funkcji dowódczych. Można z tego wyprowadzić wniosek, że dowódcy odczuwają brak wiedzy o człowieku jako o jednostce ludzkiej funkcjonującej w grupie społecznej, a także o psychologicznych prawidłowościach wykonywania zadań w czasie ćwiczeń taktycznych i na potencjalnym polu walki.

Programy kształcenia z zakresu psychologii w poszczególnych WSO są dowodem na to, że istnieje pewne zróżnicowanie w przygotowaniu podchorążych do sprawowania funkcji dowódczych. W niektórych z nich - moim zdaniem - zbyt mało miejsca poświęca się zagadnieniom z psychologii ogólnej.

Zdobyta wiedza z psychologii może być podstawą do kształtowania umiejętności przyszłych dowódców. Wśród wielu należy szczególnie wskazać na umiejętności:

- interpersonalne;

- organizatorskie;
- rozwiązywania problemów;
- samokształcenia;
- radzenia sobie z niekorzystnymi stanami psychicznymi;
- korzystania ze środków przechowywania i przetwarzania informacji.

Na te umiejętności najczęściej wskazywali badani przeze mnie dowódcy. Chciałbym szczególnie podkreślić, że na pierwszym miejscu badani usytuowali umiejętności interpersonalne jako szczególnie przydatne w dowodzeniu.

Dowódca kierując grupą jest i musi być jej przywódcą. Jest, ponieważ wpływa na zachowania swoich podwładnych. Musi być ponieważ dowodzenie ma swoje źródło w ukształtowanym przekonaniu, że dowodzić to mieć wgląd „we wnętrze" swoich podwładnych. Bardzo często wybitni dowódcy w swoich pamiętnikach wskazują, że źródłem powodzenia w realizacji zadań jest odwołanie się do serca bądź duszy podwładnych.Chciałbym tu wskazać na przebogatą literaturę poświęconą tym zagadnieniom, które najczęściej są określane jednym słowem - morale. W istocie rzeczy sprowadza się to do znajomości motywów i sposobu wartościowania swoich podwładnych ich wrażliwości na niesprawiedliwość, uwzględniania ambicji i nadziei oraz udzielania pomocy w sytuacjach gdy ponoszą porażki. Wydaje się być uzasadnione postawienie następującej tezy: jeśli dowódca nie posiada zdolności wczuwania się w stan emocjonalny swoich podwładnych, nie rozumie ich motywacji i sam nie umie motywować siebie i innych, nie rozumie systemu wartości żołnierzy nie będzie mógł skutecznie prowadzić swoich podwładnych do celu. Dlatego bardzo często osobowość dobrych dowódców ujmuje się w kategoriach cech, które powinni oni reprezentować. Są to:

a) związane z rolą społeczną:
- chęć dowodzenia;
- chęć awansowania, sukcesów i zwyciężania;
- przekonanie o właściwie obranej drodze;
- zaufanie do siebie;
- potrzeba współzawodnictwa;
- zdyscyplinowanie;
- radzenie sobie z niekorzystnymi stanami psychicznymi.

b) związane z działaniami operacyjnymi:
- energiczność, odwaga, śmiałość;

- niezrażanie się trudnościami i popełnionymi błędami;
- umiejętność znoszenia niepowodzeń;
- zdolność do długotrwałego wysiłku;
- odporność wobec zdarzeń tragicznych;
- oryginalność, samodzielność i szybkość myślenia;
- zdolność do szybkiego i trafnego decydowania;
- wyobraźnia i pamięć;
- szybkie gromadzenie doświadczeń i wiedzy;
- umiejętność korzystania ze środków przechowywania i przetwarzania informacji.

c) związane z postępowaniem wobec ludzi:
- rozumienie podwładnych;
- obiektywność, bezstronność, sprawiedliwość;
- wymagalność i stanowczość;
- zdolność przystosowania się do otoczenia.

d) związane z prezencją:
- jasność wyrażania się;
- opanowany głos;
- opanowanie emocji, gestów i mimiki;
- pogodnosc i humor;
- dbałość o wygląd zewnętrzny.

Osobowość dowódcy powinna go predystynować do tego aby być w pewnym stopniu także partnerem dla swoich podwładnych.Partnerstwo w dowodzeniu należy rozumieć jako świadomość wspólnego wykonywania zadań zarówno przez przełożonego jak i podwładnego i wspólnej za nie odpowiedzialności. Wymaga ono tworzenia atmosfery zaufania i otwartego wyrażania poglądów. Partnerstwo jest najistotniejszym czynnikiem rzeczywistej integracji żołnierzy wokół celów i zadań związanych z ich szkoleniem i funkcjonowaniem w jednostce wojskowej. Oczywiste jest, że dowódcy w istocie rzeczy powinni być:
- rozjemcami i negocjatorami;
- politykami i dyplomatami;
- symbolami i autorytetami.

Sądzić należy, że miarą nowoczesności dowodzenia jest jego odformalizowanie, zwrócenie większej uwagi na podwładnych, na ich możliwości percepcyjne, stan emo-

cjonalny, stopień gotowości do wykonywania zadań, efektywność preferowanego przez dowódcę systemu motywacyjnego.

Nowoczesne dowodzenie polega na tworzeniu warunków, które by mobilizowały i pobudzały inteligencję i energię wszystkich podwładnych. Wymaga to jednak aby dowódca nie tylko posiadał wiedzę encyklopedyczną „wiedział że" (wiedza narracyjna), ale także „wiedział jak" (wiedza operacyjna). Idzie zatem o taką wiedzę, która pomogłaby dowódcy wydobywać z ludzi to co najlepsze, zachowując jednocześnie rygory dyscypliny wojskowej. Niewątpliwie o nowoczesnym dowodzeniu świadczy ujmowanie go w kategoriach sukcesu. Aby go osiągnąć dowódca we współpracy z podwładnymi powinien:

- czynnie i świadomie motywować podwładnych;
- poznać własne silne i słabe strony zanim podejmie się modyfikowania zachowań podwładnych;
- dostrzegać zróżnicowanie uzdolnień i motywacji podwładnych;
- nagradzać za efektywność w pracy;
- uświadamiać podwładnym czego się od nich oczekuje;
- formułować zadania tak aby stanowiły wyzwanie i wywoływały działania twórcze;
- dążyć do zwiększania współudziału podwładnych w dowodzeniu, ponieważ oni także są zainteresowani w zrealizowaniu zadań przez swoją jednostkę;
- przebywać z podwładnymi i rozwiązywać ich problemy w miarę ich powstawania.

Deprecjonowanie znaczenia podwładnych w dowodzeniu zmniejsza szanse dowódcy na osiągnięcie sukcesu w realizacji zadań. Powinien on bowiem dostrzegać związek pomiędzy wykonaniem zadania i osiągnięciem celu a umiejętnością włączania podwładnych w system organizacji, pobudzanie ich do działania i tworzenie warunków do zachowań twórczych.

Przeprowadzone rozważania upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

1) dowódcy w procesie kształcenia w WSO i Akademiach powinni być wyposażeni w szeroki zakres wiadomości z psychologii ogólnej i wojskowej;

2) konieczne wydaje się być powołanie do życia służby psychologicznej która podejmowałaby problemy: doboru i selekcji do specjalności wojskowych i na poszczególne stanowiska; wpływu czynników pola walki na efektywność działania uczestników walki zbrojnej; psychologicznych przeżyć kadry i żołnierzy służby zasadniczej w warunkach garnizonowych; wspomagając w ten sposób proces dowodzenia.

płk prof. dr hab. Kazimierz ŻEGNAŁEK

PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE KADR DOWÓDCZYCH

Potrzeba przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych nie wynika z czyjegoś widzimisię, czy "skrzywienia humanistycznego" decydentów, ale z wykonywanych przez nich funkcji i zadań. Dlatego też realizowane było ono w II Rzeczypospolitej, w Polsce Ludowej i występuje również obecnie.

Dowodzenie, do którego przygotowuje się oficerów WP, to specyficzna forma kierowania zespołami ludzkim, a w przypadku wojska - pododdziałami, oddziałami i innymi zespołami lub ugrupowaniami żołnierzy. Do tego potrzebna jest m.in. wiedza i umiejętności o funkcjonowaniu człowieka oraz zespołów ludzkich, a więc pedagogiczno-psychologiczna i socjologiczna. Oczywiście oprócz wiedzy i umiejętności z zakresu sztuki wojennej, teorii dowodzenia i innych pokrewnych dziedzin nauki.

W obecnych czasach, kiedy w dowodzeniu dużą wagę przywiązuje się do przywództwa - te dziedziny wiedzy nabierają jeszcze większego znaczenia w edukacji oficerskiej. Istota dowodzenia nie może sprowadzać się współcześnie tylko do wydawania rozkazów i ich skrupulatnego wykonywania przez podwładnych, ale także (a może przede wszystkim) do umiejętności kształtowania ich pozytywnej motywacji do jak najlepszego wykonywania zadań (rozkazów), podporządkowania sobie ich woli, wpływania na ich poglądy, opinie i postawy, rozwiązywania konfliktów oraz poznawania ich osobowości i postawy tak istotnych dla wojska wartości osobowych, jak: patriotyzm, odwaga, zdyscyplinowanie, koleżeństwo, honor i godność osobista, szacunek dla symboli państwowych i wojskowych itp.

Zasadniczym zadaniem kadr dowódczych (głównie szczebla taktycznego) jest przygotowanie żołnierzy do ewentualnych przyszłych działań na polu walki. Realizowane jest ono w toku długotrwałego i na ogół intensywnego szkolenia w warunkach koszarowych i poligonowych, w wyniku którego żołnierze powinni nabyć odpowiedni rodzaj i zakres sprawności w posługiwaniu się przydzieloną im techniką wojskową.

Skuteczne prowadzenie działalności szkoleniowej, czy też kierowanie nią, a nawet jej profesjonalne, a nie tylko formalne kontrolowanie, wymaga odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności metodycznych, których opanowanie powinno być poprzedzone podstawami wiedzy pedagogiczno-psychologicznej.

Z powyższych konstatacji wynika, że w procesie przygotowania kadr oficerskich nie może zabraknąć miejsca dla kształcenia pedagogicznego. Generalnie nikt tego nie neguje, ale z pewnością można i trzeba dyskutować nad problemem czy aktualnie wyższe szkoły oficerskie i akademie wojskowe optymalnie przygotowują swoich absolwentów do działalności szkoleniowo-wychowawczej w jednostakch wojskowych? Dokonane w naszym państwie przemiany ustrojowe (w tym powszechna demokratyzacja życia społecznego) nie wpłynęła z pewnością na zmniejszenie się problemów wychowawczych w wojsku. Do wojska wcale nie sporadycznie trafia młodzież z marginesu społecznego (narkomani lub ze skłonnościami do nadużywania alkoholu itp.), a także młodzież sfrustrowana głównie tym, że nie może znaleźć zatrudnienia na rynku pracy, bądź że nie udało się jej wybronić przed obowiązkiem odbycia zasadniczej służby wojskowej itp. Ponadto sam fakt zgromadzenia w jednym miejscu młodych i zdrowych męższczyzn jest źródłem wielu sytuacji konfkliktowych o różnym podłożu, w tym również na tle niezaspokojonych potrzeb seksualnych. Przyczyny trudności wychowawczych tkwią niekiedy również w nieprzystosowaniu się do trudnych z natury warunków służby wojskowej.

Z problemami tymi spotykają się dowódcy na co dzień i muszą je rozwiązywać, gdyż obecnie ponoszą jednoosobową odpowiedzialność nie tylko za wyszkolenie żołnierzy, ale także za ich wychowanie. Czy są jednak dobrze przygotowani do ich rozwiązywania? Z pewnością najwięcej do powiedzenia na ten temat mają oni sami. Dlatego też chcąc uzyskać właściwą diagnozę w tej sprawie, potrzebną do podejmowania racjonalnych decyzji, należałoby przeprowadzać pogłębione badania naukowe. Chociaż w różnych okresach i środowiskach naukowych prowadzone były badania na ten lub podobny temat, to jednak nie uważam ich za wystarczające. Istnieje potrzeba przeprowadzenia takich badań na szczeblu resortu obrony narodowej. Wśród wielu możliwych do podjęcia problemów badawczych, powinny znaleźć się i takie, jak:

- czy szkolnictwo wojskowe dobrze przygotowuje swoich absolwentów do działalności szkoleniowo-wychowawczej?

- czy za kilka lat będzie w szkolnictwie wojskowym profesjonalna kadra dydaktyczno-naukowa do prowadzenia zajęć z zakresu problematyki pedagogiczno-psychologicznej?

- czy potrzebni są oficerowie oświatowo-wychowawczy, jakie zadania powinni oni wykonywać, skąd i jak ich rekrutować, jak i gdzie przygotowywać kandydatów na te stanowiska?

- czy istnieje potrzeba dokształcania pedagogicznego dowódców oraz gdzie i w jakim trybie powinno być ono realizowane?

- jaki zakres wiedzy i umiejętności pedagogicznych powinien być realizowany w Akademii Obrony Narodowej na studiach dyplomowych i podyplomowych?

- czy nie należałoby poszukiwać innego modelu przygotowania pedagogicznego (i w ogóle humanistycznego) kadr dowódczych?

Z dotychczasowych badań nad problematyką przygotowania pedagogicznego oficerów wynika, iż odczuwają oni niedosyt wiedzy i umiejętności z tej dziedziny. Badani, w drugiej połowie lat osiemdziesiątych, absolwenci Akademii Sztabu Generalnego WP, wśród wielu przedmiotów nauczania o niewystarczającym zakresie tematycznym wymieniali m.in. pedagogikę (około 20% badanych). Zwracano przy tym uwagę na metody kształcenia w tym przedmiocie. Ich zdaniem w zajęciach z pedagogiki powinno się rozwiązywać konkretne problemy z zakresu wychowania wojskowego, przy pomocy metody gier dydaktycznych lub decyzyjnych, a nie "wkuwać" czystą teorię. Powinny one zatem służyć kształtowaniu umiejętności analizy i oceny zjawisk wychowawczych oraz ich racjonalnego i optymalnego rozwiązywania. Dziś również trudno byłoby się nie zgodzić z tymi poglądami.

Inne badania prowadzone przez były Instytut Dydaktyki Wojskowej wskazywały na dość duże braki absolwentów w zakresie metodyki szkolenia w tym zwłaszcza metodyki szkolenia (taktyczno-operacyjnego), dla której fundament stanowi przecież dydaktyka wojskowa.

Z badań nad historią szkolnictwa wojskowego wynika z kolei, że potrzebę kształcenia pedagogicznego oficerów dostrzegano również w okresie II Rzeczypospolitej, chociaż trzeba przyznać, że program w tym zakresie nie był zbyt bogaty. Oficera przygotowywano wówczas jednocześnie jako instruktora i wychowawcę żołnierzy, co wynikało z pełnionych przez niego funkcji w jednostce wojskowej. M. Porwit w wydanej w 1919 roku pracy pt. *Służba oficerska* pisał, że oficera należy

przygotować do przyszłej służby jako dowódcę, ale też jako nauczyciela i wychowawcę. W jednym z akapitów tej pracy wyraził się dosłownie tak: *Służba oficerska jest ważną, gdyż jest wychowawczą* i dalej ... *oficer występuje w służbie zawodowej jako: a) nauczyciel i wychowawca, b) jako dowódca.* [1]

Problematyka pedagogiczna w ówczesnych programach kształcenia występowała pod różnymi nazwami i w różnych przedmiotach. Współcześnie zresztą również w wielu armiach NATO nie ma wyodrębnionego przedmiotu pedagogika (np. w szkolnictwie wojskowym USA), co nie oznacza, że problematyka ta nie znajduje odzwierciedlenia w treściach kształcenia.

W latach międzywojennych problematyka pedagogiczna zawarta była w takich przedmiotach, jak np.: zasady służby, powinności żołnierza, obowiązki oficera, psychologia wojskowa, dydaktyka itp. Wśród tematów pedagogiczno-psychologicznych dominowały następujące:

- metodyka oddziaływania na czynniki umysłowe;
- oddziaływanie moralne;
- prowadzenie zajęć (m.in. pogadanki);
- istota człowieka;
- cechy charakteru;
- przykład osobisty itp.

Zawarte w nich treści miały służyć przygotowaniu oficera jako nauczyciela i wychowawcy. Oficer bowiem w myśl poglądów M. Porwita - powinien umieć uczyć podwładnych, umieć ich poznawać i troskliwie traktować, być dla nich przykładem i nie przekraczać swej władzy.

Czy aktualne przygotowanie pedagogiczne dowódców w WSO i akademiach wojskowych jest wystarczające wobec spoczywających na nich zwiększonych zadaniach wychowawczych? Jest to problem z pewnością dyskusyjny. Wątpliwości powstają przede wszystkim wtedy, kiedy absolwenci WSO i akademii wojskowych są wyznaczeni na stanowiska bezpośrednio związane z prowadzeniem lub kierowaniem działalnością wychowawczą bez uprzedniego podwyższenia uzyskanych wcześniej kwalifikacji pedagogicznych. Problem ten dotyczy niewielkiej liczby oficerów, ale jest

---

[1] Cytuję za A. Raczkowski, *Kształcenie pedagogiczne oficerów Wojska Polskiego z II Rzeczypospolitej* (maszynopis rozprawy doktorskiej), Warszawa 1994, s. 4.

istotny o tyle, że wiąże się z podwyższaniem kwalifikacji przez oficerów w ogóle. Aktualne rozwiązania w tym zakresie nie są współmierne do oczekiwań i aspiracji oficerów.

Współczesnemu oficerowi nie wystarcza już (i bardzo słusznie) wyższe wykształcenie zawodowe czyli tzw. inżynierskie. Tym bardziej nie będzie ono wystarczające w XXI wieku. Tylko niewielu jednak może ukończyć studia dowódczo-sztabowe w AON, podobnie jak niewielu innym dane jest uzyskanie wykształcenia magisterskiego. Dla pozostałych ukończenie studiów wyższych II stopnia jest bardzo ograniczone, a mimo to zauważa się dużą determinację oficerów do ukończenia studiów magisterskich. Przykładem może być duża liczba oficerów podejmujących studia pedagogiczne w uczelniach państwowych i prywatnych (WSP w Rzeszowie, Zielonej Górze, Słupsku, Wyższej Szkoły Humanistycznej w Łowiczu itp.). Pewna część oficerów podejmuje również inne kierunki studiów np. zarządzanie, studia ekonomiczne itp. Czynią to z ogromnym wysiłkiem i z pewnością kosztem rodziny i pracy zawodowej. Ale czy mają inne wyjście jeśli rozwiązania systemowe w wojsku w tym zakresie nie wychodzą naprzeciw ich potrzebom.

Nie ma co ukrywać, że potrzeby te wynikają wyłącznie z chęci wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce wojskowej. Często u ich podłoża znajduje się myśl o przygotowaniu się do funkcjonowania w życiu cywilnym po przejściu na emeryturę lub do rezerwy.

Obecnie oficerowie coraz częściej z różnych powodów (chociażby restrukturyzacji sił zbrojnych, czy też obniżenia wieku emerytalnego) odchodzą z wojska w pełni sił fizycznych i intelektualnych. Tymczasem ich kwalifikacje są często niewystarczające do podjęcia pracy w instytucjach cywilnych. Dlatego też, kosztem wielu wyrzeczeń - jak już wcześniej wspominałem - dążą do zdobycia kwalifikacji przydatnych w środowisku cywilnym. Zjawiska tego nie można oceniać negatywnie, bo jeśli nawet zdobyte kwalifikacje nie są bezpośrednio przydatne w służbie wojskowej, to wpływają na pewno znacząco na podniesienie poziomu intelektualnego oficerów, a tym samym pośrednio związane korzystnie na ich funkcjonowanie zawodowe. Jednak ukończenie studiów pedagogicznych jest bardzo korzystne również z punktu widzenia realizowanych przez oficera zadań służbowych. Dlatego też powinno być ono właściwie doceniane przez przełożonych i uwzględniane przy wyznaczaniu na stanowiska

bezpośrednio związane z działalnością wychowawczą. Szkoda tylko, że uzyskanie pełnych kwalifikacji pedagogicznych nie jest możliwe w uczelni wojskowej.

Uważam, że zasadnicze przygotowanie pedagogiczne oficera powinno odbywać się w WSO, a jego program powinien odpowiadać poziomowi licencjackiemu i być odpowiednio skorelowany z programami przygotowania pedagogicznego realizowanego w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach. Po nawiązaniu odpowiedniej współpracy MON i MEN oraz po uwzględnieniu wcześniejszych założeń absolwenci WSO mieliby możliwości ukończenia w ciągu 2-3 lat studiów magisterskich.

Najlepiej byłoby jednak, gdyby studia takie można było ukończyć w uczelni wojskowej. Na dzień dzisiejszy nie ma takich możliwości. Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi tylko Zaoczne Podyplomowe Studia z Pedagogiki Wojskowej przeznaczone przede wszystkim dla wojskowych nauczycieli akademickich, choć prawdopodobnie jego uprawnienia w tym względzie, tak jak w przypadku studiów magisterskich, już wygasły.

Reasumując rozważania nad przygotowaniem pedagogicznym kadr oficerskich nasuwa się wniosek, że powinno być ono realizowane dwu etapowo. Pierwszy etap powinien mieć miejsce w WSO, a jego zakończenie powinno wiązać się z uzyskaniem kwalifikacji pedagogicznych na poziomie licencjackim, co wymaga jednak przebudowania programów kształcenia w zakresie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych.

Etap drugi wiązał by się z ukończeniem studiów pedagogicznych na poziomie magisterskim, które mogłygby być kontynuowane w uczelniach cywilnych lub w uczelniach wojskowej. Obecnie żadna uczelnia wojskowa nie ma takich uprawnień. Czy jednak w przyszłości nie należałoby stworzyć dla oficerów możliwości doskonalenia kwalifikacji w zakresie studiów magisterskich. Studia takie mogłyby być realizowane nie tylko w specjalności pedagogicznej, ale także historycznej i ekonomicznej; a może jeszcze w innej. Wymaga to jednak przygotowania i zgromadzenia w jednym miejscu odpowiedniej liczby kadr dydaktyczno-naukowych. Przykładem zbliżonego rozwiązania może być Uniwersytet Bundeswehry. Im większy procent oficerów ukończy studia magisterskie, tym Departament Kadr MON będzie miał mniejszy kłopot z ich przygotowaniem do pracy w środowisku cywilnym.

Zdaję sobie sprawę, że problematyka kształcenia pedagogicznego dowódców jest rozległa i kontrowersyjna. Nie mogłem zatem uwzględnić wszystkich jej aspektów, ani zaprezentować konkretnych rozwiązań. Nie podjąłem np. problemu potrzeby i zakresu kształcenia pedagogicznego na studiach dowódczo-sztabowych w AON (dyplomowych i podyplomowych). Wymaga on odrębnego potraktowania i pogłębionej dyskusji, co może mieć w dalszej części konferencji.

Niniejsza konferencja nie rozwiąże prawdopodobnie wszystkich problemów związanych z jej tematem, ale zainspiruje w pewnością do prowadzenia dalszych badań i analiz w tej dziedzinie oraz dostarczy wielu informacji decydentom, niezbędnych do dalszych rozwiązań.

mjr dr Włodzimierz CHOJNACKI

MIEJSCE I ROLA NAUK HUMANISTYCZNYCH W ZAŁOŻENIACH PROGRAMOWYCH WYŻSZYCH UCZELNI WOJSKOWYCH

Sformułowanie prawidłowej diagnozy dotyczącej miejsca i roli nauk humanistycznych w kształceniu przyszłych kadr wojskowych oraz próba zarysowania prognozy kierunków ich rozwoju ma szczególne znaczenie obecnie, gdy szkolnictwo wojskowe co prawda osiągnęło już założony etap reformy organizacyjno-programowej ale jest nadal w okresie przejściowym w dostosowywaniu się do standardów kształcenia kadr oficerskich NATO. Złożoność powyższej sytuacji polega więc na poszukiwaniu właściwych rozwiązań, które będą w stanie pogodzić powyższe aspiracje z funkcjonującym i docelowym modelem wyższego szkolnictwa wojskowego. Nie chodzi więc tylko o bierne kopiowanie modeli kształcenia kadr wojskowych NATO, ale poszukiwanie najlepszych rozwiązań, uwzględniających zarówno potrzeby osobowe i społeczne, zmiany zachodzące w sferze nauki i techniki, jak również potrzeby jakościowe i ilościowe sił zbrojnych.

Badania interdyscyplinarne i praktyka edukacyjna dowolnie już wykazały, iż mało efektywne są systemy edukacyjne, w których dominuje tylko jedno z powyższych rozwiązań. Dlatego też wdrażana obecnie reforma szkolnictwa wojskowego, w tym wyższego szkolnictwa wojskowego, jest przede wszystkim pochodną przyjętych założeń doktryny obronnej, zmieniających się dynamicznie struktur sił zbrojnych, docelowego modelu, uzawodowienia armii, możliwości ekonomicznych resortu obrony narodowej oraz strategii edukacyjnej państwa, w której szkolnictwo wojskowe stanowi ważne ogniwo.

Wdrażane w WSO i AW od 1994 r. nowe programy kształcenia przyszłych kadr oficerskich obejmują całościowo ujęte procesy kształcenia i wychowania upaństwo-

wiającego, uspołeczniającego oraz rozwoju osobowego, począwszy od generalnych rozstrzygnięć aksjologicznych, poprzez rozwiązania metodologiczne, aż do preferencji metodycznych.

Zachodzące obecnie przemiany w Siłach Zbrojnych RP, zwłaszcza jakościowe wymogi i potrzeby formułowane w stosunku do absolwentów wyższych uczelni wojskowych, znalazły swoje odzwierciedlenie w opracowanej przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP *Koncepcji kształcenia słuchaczy wyższych szkół wojskowych* i *Procedurze doboru treści kształcenia* oraz wykonanych wspólnie z zespołami uczelnianymi charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów. Uważaliśmy bowiem i uważamy nadal, iż nowa filozofia kształcenia ma szanse realizacji tylko przy dobrze opracowanych charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów, gdyż właśnie w nich konstruktorzy ramowych i szczegółowych programów kształcenia powinni znaleźć istotne dla procesu kształcenia informacje.

Za podstawę konstruowania charakterystyk przyjęliśmy analizę funkcji i czynności zawodowych, jakie absolwenci będą wykonywali na przyszłych stanowiskach służbowych w rodzajach sił zbrojnych oraz w życiu społecznym. Na przykład w Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych zespół oficerów [1] przeprowadził szeroko zakrojone badania w oparciu o *Kwestionariusz Lubelski* prof. Bieli, a ich wynikiem jest *Obraz zawodu pilota samolotu wojskowego.*

Opracowane wieloaspektowo, antycypująco i interdyscyplinarnie charakterystyki stanowią, zasadniczy punkt odniesienia dla uczelnianych zespołów programowych, organizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego i samokształcenia oraz komisji dokonujących kwalifikowania słuchaczy na poszczególnych etapach kształcenia. Umożliwiają one również porównywanie stanu rzeczywistego z pożądanym w zakresie określenia cech dyspozycji kierunkowych (np. wartości, postaw czy motywów) oraz dyspozycji instrumentalnych (np. wiedzy, umiejętności) absolwentów uczelni wojskowych, w zależności od kierunku i specjalności kształcenia. Na przykład od przyszłego pilota wymagana jest m.in. oprócz sprawności psychomotorycznej i odporności psychofizycznej, także odpowiednia sprawność umysłowa, tzn. wysoka inteligencja ogólna i twórcze myślenie, wraz z umiejętnością szybkiego i trafnego podejmowania decyzji, najczęściej w sytuacjach deficytu czasu. Charakter służby na

---

[1] M. Orkisz, J. Ślusarski, *Obraz zawodu pilota samolotu wojskowego,* Dęblin 1994.

tym stanowisku wymaga także odpowiedniej sprawności w zakresie procesów percepcji tj. orientacji i wyobraźni przestrzennej, właściwej ostrości wzroku i słuchu oraz procesów poznawczych, w tym głównie skupienia, przerzutności i podzielności uwagi, a także szybkości myślenia oraz zdolności logiczno-matematycznych.

Ponadto, każda z cech zawarta w charakterystykach osobowo-zawodowych ma charakter adaptacyjno-antycypacyjny i wynika z aktualnych oraz przewidywanych potrzeb sił zbrojnych, np. *Opanowanie umiejętności wypracowania decyzji, zwięzłego, jasnego i jednoznaczego formułowania komend i rozkazów oraz stawiania zadań bojowych* czy *Umiejętności opracowania podstawowych dokumentów bojowych, pracy na mapie oraz wykorzystywania jej w dowodzeniu*. Tylko takie podejście sprzyja **indywidualizacji i fakultatywności kształcenia, zastosowaniu diagnozowania i prognozowania pedagogiczno-psychologicznego, opartego m.in. o kryteria wiedzy, sprawności intelektualnej, sprawności fizycznej i motywacji zawodowej.** Czynniki te stanowią indeks cech, które powinni posiadać słuchacze w chwili ukończenia studiów. Zatem jako dokument opisujący wymagania stawiane absolwentowi powinien dobrze im służyć do weryfikacji własnych osiągnięć w procesie **samowychowania i samokształcenia.**

Należy podkreślić, iż prace nad charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów były ściśle skoordynowane z ustaleniem kryteriów wyboru teorii nauczania, które z kolei wyznaczały wymogi w stosunku do systemu dydaktyczno-wychowawczego, a w szczególności formułowanych celów kształcenia w zakresie ich strukturyralizacji, taksonomizacji i operacjonalizacji.

Już dzisiaj możemy i potrafimy wskazać istotne różnice zarówno w dyspozycjach kierunkowych (postawach, motywach, cechach charakteru) oraz w dyspozycjach instrumentalnych (np. sprawnościach intelektualnych i umiejętnościach) u absolwentów WSO i akademii wojskowych. Tak więc w psychologicznej analizie stanowisk przyszłych absolwentów wdrożyliśmy dwa z pośród trzech typów tej analizy, a mianowicie: formalną, polegającą na określeniu trwania i kolejności występowania poszczególnych czynności; funkcjonalną, sprowadzającą się do określenia miejsca i funkcji poszczególnych czynności w całości wykonywanego zadania. Nie w pełni jednak osiągnęliśmy etap analizy modalnej, która umożliwia określenie wzajemnych relacji między czynnościami zawodowymi a cechami psychicznymi niezbędnymi do prawidłowego wykonywania tych czynności zgodnie z typologią czynności T. Toma-

szewskiego osiągnęliśmy podsystem orientacyjny (odbiór informacji) natomiast w mniejszym jednak stopniu podsystemy: transformacyjny (transformacja informacji tzn. analiza, synteza podejmowania decyzji) i wykonawczy.

W ścisłej korelacji z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów - opracowano w ZSzW SG WP *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego*. Stanowią one solidną podstawę organizacyjno-programową do konstruowania w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich nowoczesnych ramowych i szczegółowych programów kształcenia oraz wykładnię nowoczesnego przygotowania przyszłych oficerów do pełnienia w jednostkach wojskowych funkcji dowódczo-wychowawczej, szkoleniowej i eksploatacyjnej.

Dokument ten określa zasady i wymogi projektowania i funkcjonowania systemu dydaktyczno-wychowawczego, obejmuje wszystkie ogniwa wyższego szkolnictwa wojskowego i zasadnicze elementy systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej kształcącej kandydatów na oficerów służby stałej. Sformułowana w nim filozofia kształcenia zakłada różnorodność przygotowania merytorycznego absolwentów oraz właściwy dobór form, zasad i metod kształcenia, jak również typów i poziomów studiów. Określa on również dla uczelni wojskowych kierunki wychowania i kształcenia, wynikające z przyjętej koncepcji systemu edukacji narodowej. Respektuje również współczesne paradygmaty pedagogiczne w jakościowo nowej rzeczywistości. Szczególnym wymaganiom wobec kadry dydaktycznej i dowódczej i sprecyzowanie ich powinności dydaktyczno-wychowawczych.

Kształcenie humanistyczne

W nowych ramowych i szczegółowych programach kształcenia edycji '95 w większym stopniu niż w poprzednich edycjach programów - podporządkowano kształcenie humanistyczne funkcjom zawodowym przyszłego oficera. Np. treści przedmiotu "Historia wojskowości" zostały ściśle skorelowane z "Podstawami kierowania zespołami ludzkimi", "Działaniami taktycznymi wojsk" oraz specyfiką kształcenia kadr w określonym rodzaju wojsk lub służb. Dzięki temu podchorążowie otrzymują zdecydowanie szerszy niż dotychczas zakres wiedzy z przedmiotów humanistycznych w stosunku do swoich poprzedników oraz studentów uczelni

cywilnych np. na kierunkku "zarządzanie i marketing" czy "informatyka i zarządzanie". Wychodząc naprzeciw potrzebom sił zbrojnych i oczekiwaniom młodzieży, położono większy nacisk na kształcenie z zakresu organizacji i zarządzania, pedagogiki, psychologii, ekonomii, ekologii i prawa.

Głównym celem tak rekonstruowanej "humanistyki" jest nauczanie przyszłych dowódców umiejętności analizy i syntezy informacji; podejmowania decyzji, oddziaływań wychowawczych oraz rachunku ekonomicznego, a ponadto zjawisk zachodzących w obszarze wojska i jego otoczeniu, pod kątem racjonalnego wykorzystywania zasobów, takich ja: ludzie, technika, technologia i czas kształcenia. Osiągnięcie tego celu jest możliwe, jeżeli będzie realizowane w sposób systemowy i zgodny z założonymi celami kształcenia, głównie takich przedmiotów, jak: organizacja i zarządzanie, ekonomia i ekonomika obrony.

Cechą charakterystyczną nowatorskiego podejścia do kształcenia słuchaczy uczelni wojskowych jest korelacja i integracja treści humanistycznych z poddziałami działu kierunkowego i specjalistycznego programu kształcenia. Istota dokonanych zmian w kształceniu humanistycznym podchorążych zmierza do tego, aby w trakcie studiów mieli oni dobre warunki do opanowania - na wszystkich poziomach taksonomicznych - możliwie dużego zasobu wiedzy i umiejętności potrzebnych do adekwatnego funkcjonowania na przyszłym stanowisku służbowym oraz w życiu prywatnym i społecznym. Adekwatność w tym ujęciu oznacza postępowanie zgodnie z naturą i godnością ludzką, wzbogacającą tak samego studenta wojskowego, jak i nauczycieli akademickich i dowódców. Niezbędny jednak w kształceniu kadr wojska pragmatyzm a nade wszystko użyteczność wiedzy wymaga by np. pedagogika, socjologia organizacji, psychologia, ekonomia i prawo we właściwy sposób uzupełniały wiedzę nie tylko z ekonomiki wojskowej czy taktyki szczebla pododdziału, ale również w zakresie zachowań, tak pojedynczego żołnierza, jak i grup żołnierzy biorących udział w działaniach bojowych. Wykorzystaliśmy w tym celu dotychczasowe doświadczenia naszych wojskowych i cywilnych uczelni, jak również doświadczenia i opracowania zagraniczne z zakresu zastosowania systemowych nauk humanistycznych. Jesteśmy przekonani, iż to innowacyjne i interdyscyplinarne podejście stanowi dobrą podstawę do przygotowania kandydatów na żołnierzy zawodowych.

Do sformułowania takiej tezy upoważnia osiągnięty, wyższy niż w poprzednich edycjach programów kształcenia, poziom:

- korelacji charakterystyk osobowo-zawodowych wszystkich poziomów kształcenia (poza Akademią Obrony Narodowej choć tak ważną dla resortu MON);

- korelacja programów kształcenia w pionie (akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich (WSO) ze szkołami średnimi) oraz w poziomie między WSO, SCh i PSZ;

- zróżnicowania programów kształcenia humanistycznego, w zależności od rodzaju uczelni, typu i trybu studiów, lecz z zachowaniem uniwersalnych treści kształcenia humanistycznego, które wynikają z charakteru służby, cech osobowo-zawodowych niezbędnych każdemu oficerowi, w tym walorów etycznych i intelektualnych;

- integracji kształcenia humanistycznego z działalnością naukowo-badawczą potrzebami jednostek wojskowych;

- lepszej korelacji przygotowania przyszłych oficerów do funkcji dowódczych i wychowawczych (w uczelni, centrach szkolenia i na praktykach dowódczych);

- przygotowania w zakresie organizacji i zarządzania oraz zwiększenie ilości czasu przeznaczonego na nauczanie psychologii zarządzania i socjologii organizacji;

- szersze uwzględnianie w procesie kształcenia diagnozowania i prognozowania psychopedagogicznego.

Przedstawione nowe podejście do nauczania treści kształcenia humanistycznego zmierza do uwolnienia programów od balastu treści encyklopedycznych, uwarunkowań i rygorów, jakie narzuca swoisty, systematyczny i uporządkowany sposób naukowego opisu rzeczywistości. Takie podejście powinno spowodować, że funkcjonująca od kilku lat zasada minimalizacji interwencji nauczyciela akademickiego stanie się coraz ważniejsza i zapewni podchorążym większą samodzielność w zdobywaniu wiedzy. Uważamy to za absolutną konieczność bowiem podmiotowość, odpowiedzialność i samodzielność pozostają ze sobą w ścisłej zależności. Zasadnicza rola nauczyciela akademickiego będzie coraz bardziej sprowadzała się **do wypełniania funkcji doradczych - mniej do instruktorskich.** Od nauczyciela będziemy oczekiwali postrzegania swojego przedmiotu w związku przyczynowo-skutkowym z innymi przedmiotami oraz jako części ogólnego wykształcenia. Oczekujemy od niego takiego poziomu świadomości swego przedmiotu, który jest ponad i poza właściwą merytoryką i metodyką tego przedmiotu widzenie go w strukturze wiedzy rozumianej jednak musi on zrozumieć. Konkludując - jeśli nie będziemy wymagali, by

nauczyciele byli ludźmi dobrze i wszechstronnie wykształconymi, to jest mało prawdopodobne, że uczniowie takimi się staną.

Tak uprawiana dydaktyka przedmiotu stanowi także lepsze przygotowanie przyszłych dowódców do właściwego motywowania podwładnych do wykonywania zadań, elastycznego stosowania skutecznych stylów dowodzenia w różnych sytuacjach - głównie w działaniach taktycznych pododdziału. W rezultacie większość przyszłych oficerów - zgodnie z nową doktryną szkoleniową - będzie dobrze przygotowanych do spełniania w swej karierze, również funkcji oficera wychowawczego.

Doświadczenia uczelni i szkół wojskowych rozwiniętych państw demokratycznych wskazują, iż funkcjonowanie wojska w warunkach demokratycznego państwa stawia przed kadrą zawodową wysokie wymagania. Doskonałe przygotowanie ogólne i humanistyczne jest niezbędne dla korpusu oficerskiego, który ma być zaliczany do intelektualnych elit demokratycznego społeczeństwa.

Zastosowane podejście systemowe i logiczny ciąg wynikania od charakterystyki zawodu do cech osobowo-zawodowych określonych poprzez wyznaczone cele i treści kształcenia i na tej podstawie określenia minimów programowych pozwoliły w sposób racjonalny wyprowadzić wskaźniki procentowego udziału kształcenia humanistycznego w całości treści programowych.

Zaplanowany i realizowany ciąg logiczny działań oparty o podejście problemowe do kwestii doboru treści kształcenia w tym humanistycznego (treści w strukturze przedmiotów programowych np. socjologia i psychologia jako dyscypliny wspomagające przedmiot: organizacja i zarządzanie) w miejsce podejścia przedmiotowego encyklopedycznego. Bowiem tylko takie postępowanie może doprowadzić do lepszej funkcjonalności i użyteczności wiedzy humanistycznej, mające swe odwzorowanie w postawach zawodowych absolwentów uczelni wojskowych. Natomiast trudno byłoby przewidzieć konsekwencje mechanicznego wprowadzania treści do programów kształcenia. Pociągnęłoby to za sobą konieczność mechanicznego, nieracjonalnego usuwania treści lub przedmiotów działu kierunkowego i specjalistycznego. W tym miejscu należy podkreślić iż obecnie osiągnęliśmy wręcz graniczne wartości liczby godzin z przedmiotów ogólnokształcących i ogólnotechnicznych, wynikające m.in. z respektowania zasady porównywalności wykształcenia absolwentów wyższych szkół wojskowych z absolwentami podobnych uczelni cywilnych, z zachowaniem niezbęd-

nych wymogów wiedzy z zakresu działań taktycznych i umiejętności dowodzenia i eksploatowania systemu techniki wojskowej.

Reasumując - odpowiedzieć jednoznacznie i już dziś na pytanie: jakie treści, w miejsce wprowadzanych treści humanistycznych, należy z programu usunąć, jest bardzo trudne, żeby nie powiedzieć mało realne. Jednocześnie dyskusyjne jest przypisywanie głównej roli wśród przedmiotów humanistycznych, tylko historii wojskowej (propozycja zespołu, ds. kształcenia humanistycznego Społecznej Rady Programowej 1992 r.). W pełni akceptując znaczenie tego przedmiotu proponuje się (mając na względzie m.in. przygotowanie oficerów dla przyszłości) przyjąć należałoby jako przedmioty - **integratory** w pierwszej instancji: pedagogikę, psychologię w drugiej zaś ekonomię oraz organizację i zarządzanie.

Problem integracji przedmiotów humanistycznych w kontekście myślenia całościowego jest ujmowany jako pewien system, który mieści się w grupie tematycznej wynikającej z całości, jaką tworzą: nauczyciel, nauka, dydaktyka.

W tym kontekście integrację dydaktyczną przedmiotów humanistycznych należy rozumieć, jako proces którego stopnie będą wyznaczane w oparciu o przyjęte kryteria. Istota integracji polegałaby na tym, że każdy z przedmiotów występowałby przemiennie w tej roli, pozostałe zaś byłyby swoistym uzupełnieniem. Taki przedmiot mógłby być nazwany np. **Edukacja humanistyczna,** zaś jego program zawierać np. następujący układ treści: **Integrator** - psychologia, przedmioty uzupełniające: ekonomia (psychologiczna teoria decyzji), socjologia (psychologia małej grupy społecznej np. rodziny), prawo (psychologia wymierzania prawa, prawo naturalne).

Drugi stopień integracji to odwołanie się cech określonych w charakterystyce osobowo-zawodowej jako wzorca edukacyjnego, który określa zakres opanowania przez absolwenta dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych służących do sprawnego wypełniania funkcji i ról społecznych oraz wynikających z nich działań. W przypadku kształtowania umiejętności można wykorzystać model sprawdzony w praktyce dydaktycznej szkoły wyższej [2]. Naszym zdaniem może on być z powodzeniem wykorzystany do integrowania przedmiotów humanistycznych wokół opracowanego "Katalogu umiejętności" jego podstawowym założeniem jest teza o

---

[2] S. Rittel, *Nauka o polityce. Podstawy metodologii i metodyki ćwiczeń. Scenariusz zadań,* Warszawa 1989.

szybszej dezaktualizacji wiedzy - szczególnie specjalistycznej - zdobywanej w uczelni, a trwałości nabytych zdatności (umiejętności). Istota działań integracyjnych polegałaby na funkcjonalnym przyporządkowaniu przedmiotów humanistycznych do odpowiednich umiejętności. Oznaczałoby to rozdysponowanie treści każdego przedmiotu na niektóre lub wszystkie umiejętności i realizowanie tym samym **Edukacji Praktycznej**, wg schematu; przedmiot - nabywane umiejętności: **Psychologia** umiejętności: kontrolowanie emocji, motywacje, rozwijanie osobowości, twórcze myślenie, postawa asertywna; **Ekonomia** - kalkulacja, racjonalność, oszczędność, sukces, kariera; **Socjologia** - współżycie w grupie, rywalizacja, kooperacja, rozwiązywanie konfliktów. Zakładając, iż przedstawiony "Katalog umiejętności" jest stosowany w środowisku uczelnianym, należałoby antycypować model absolwenta, który jest indywidualnie motywowany i społecznie oczekiwany (dowódca, przywódca, specjalista, obywatel). Wskazuje to na to, iż **integratorem może być również nauczyciel akademicki,** którego pełnione przez niego role wykraczają poza zakres przedmiotów dydaktycznych, tym niemniej mogą spełniać role pewnego minimum.

Wreszcie mając na uwadze, że umiejętności i role które zostały opanowane w proponowanym trybie, mogą służyć działaniu, można zastosować model integracji poprzez kryterium działania, wykorzystując w tym celu propozycje J. Koniecznego [3], który definiuje nauki humanistyczne w sposób następujący: Teoria systemów - nauka o **złożonym** działaniu; Prakseologia - nauka o **celowym** działaniu.

Uzupełniając powyższą typologię o przedmioty podlegające integracji dydaktycznej w przedmiotach humanistycznych otrzymujemy: Socjologia - nauka o **społecznym** działaniu; Psychologia - nauka o **motywacji** działania.

Taki sposób podejścia stwarza możliwość uznania, że integracja ww. przedmiotów stwarza solidne podstawy do przygotowania absolwenta do działania, przynajmniej w określonym zakresie mimo, iż oczekiwania byłyby większe - pełny zakres. Wymagałoby to jednak doboru przedmiotów integrowanych dydaktycznie pod kątem edukacji prakseologicznej. Na przykład:

Treści programowe edukacji prakseologicznej	**Przedmioty integrowane**
a) motywacja	psychologia
b) cele	prakseologia

[3] J. Konieczny, *Inżynieria systemów działania*, Warszawa 1983, s. 26-29.

Wyższym poziomem integracji przedmiotów humanistycznych byłoby oparcie jej na metodologii systemowej, co wiązałoby się z traktowaniem poszczególnych przedmiotów jako podsystemów pewnej całości. Oznaczałoby to przekodowanie ich właściwości specjalistycznych wg wymogów holistycznych. Gdybyśmy zatem przyjęli w tym przypadku metodę współrzędnych, to model takiej integracji mógłby być wyrażony następująco: Parametry systemowe (elementy, wejście, wyjście, konwersja, sprzężenie, granice, otoczenie). Rodzaje podsystemów (pedagogiczny, socjologiczny, psychologiczny, prawny).

Ponieważ każda z dyscyplin podejmowała próby interpretacji systemowej, należałoby przyjąć punkt widzenia specjalistów - systemowców. Tylko w ten sposób można uzyskać porównywalną wymierność takich samych, zgodnych z metodologią systemową, poszczególnych parametrów. Należy jednak stwierdzić, iż taka operacja całkowitego ujednolicenia metodologicznego, byłaby spełnieniem warunku koniecznego i wystarczającego dla zbudowania **Programu Zintegrowanej Humanistyki.**

Mam pełną świadomość, iż dokonałem tylko zarysu miejsca i roli kształcenia humanistycznego przyszłych oficerów w reorganizowanym systemie naszych sił zbrojnych. Wdrożenie ich i rozwinięcie to dalsza trudna organizacyjno-programowa i merytoryczno-metodyczna praca wielu zespołów Sztabu Generalnego WP, Instytucji Centralnych MON oraz uczelnianych zespołów programowych. Istnieje bowiem obecnie obiektywna potrzeba nowej refleksji i nowych sposobów podejścia do rozwiązywania ważnych problemów dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych stojących przed wyższym szkolnictwem wojskowym. Należy mocno podkreślić, iż szybszy rozwój nowego jakościowo, wyższego szkolnictwa wojskowego zależał będzie przede wszystkim od silnych postaw innowacyjnych kadry kierowniczej, naukowo-dydaktycznej, dowódczej oraz podchorążych. Mam świadomość, iż lepsze szkolnictwo wojskowe to większe bezpieczeństwo państwa, szybsze włączenie się do wojskowych struktur europejskich. A z tak ważnymi do rozwiązania problemami nie można - mimo wielu trudności - zbyt długo czekać.

ppłk dr Zenon NOWAKOWSKI

EKSPANSYWNA INTERPRETACJA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI WOJSKOWEJ. KONSTATACJE I PROPOZYCJE

Ewolucyjne przeobrażenia dotychczasowego porządku społecznego obligują do twórczej refleksji nad aktualnym i przyszłościowym ogólnonarodowym modelem edukacji. Adaptacyjno-reproduktywna doktryna kształcenia, lansowana w powojennej rzeczywistości pedagogicznej, została poddana totalnej krytyce. W tej sytuacji coraz częściej pisze się i mówi o nowych paradygmatach edukacji, mających określić jej programowo-organizacyjny kształt[1]. Progresywne założenia kształcenia powinny również warunkować i wyznaczać kierunek zamierzonych oraz niezbędnych przemian w zawodowym szkolnictwie wojskowym.

Prezentowany temat, ściśle związany z kreowaniem pożądanego współcześnie wymiaru edukacji wojskowej, stanowi próbę innowacyjnego podejścia do problematyki dowódczo-wychowawczej, znajdującej się obecnie w centrum zainteresowań wielu teoretyków i praktyków wojskowych. Zasadność wypracowania jakościowo nowej wykładni przygotowania pedagogicznego kadry oficerskiej wynika z aktualnych realiów służby wojskowej integrujących proces dowodzenia z wychowaniem. Aktualnie preferowany wzór dowódcy-wychowawcy dowodzi potrzeby sprecyzowania pragmatycznej formuły pedagogiki wojskowej dostosowanej do podstawowych obszarów funkcjonalności zawodowej współczesnego oficera. Wynika z tego, że przełożony jako skuteczny zwierzchnik powinien posiadać umiejętności specjalisty od zadań (w sensie planistyczno-organizatorskim i wykonawczym), jak również specjalisty od stosunków międzyludzkich, szczególnie w zakresie określania i likwidowania źródeł niezadowolenia podwładnych oraz ich motywowania a także konsolidowania wokół przyjętych celów działania. Wymienione grupy umiejętności, organicznie zespolone ze sobą, decydują w konsekwencji o sprawności dowodzenia i efektach pracy szkoleniowo-wychowawczej.

---

[1] Zob. m.in.: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny 10-12.02.1993), Warszawa-Rembertów 1993, *Demokracja a wychowanie* (II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny 31.08-2.09.1995), Toruń 1995.

Przedstawione konstatacje w powiązaniu z innowacyjnymi założeniami kreatywno-krytycznej filozofii edukacji[2] współokreśliły epistemologiczno-merytoryczny zakres niniejszego opracowania.

Termin „ekspansja" (z łac. ekspansio - rozszerzanie się), przetransponowany przez J.Kozieleckiego na grunt polskiej psychologii osobowości, należy uznać za kluczowy dla idei człowieka innowacyjnego preferującego myślenie typu „poza" przejawiające się w działaniach transgresyjnych: *Celem działań transgresyjnych (transgresji) jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją ich jest zatem przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu. Podejmując je człowiek stara się zdobyć lub stworzyć nowe wartości: pozytywne bądź negatywne. Dąży więc do opanowania przyrody, wprowadza innowacje techniczne i podejmuje próby samorozwoju. Działania takie mogą być ekspansywne lub twórcze. Nie podlegają one prostym prawom homeostazy*[3]. A więc „homo transgressivus" to człowiek ekspansywnie aktywny we własnym działaniu, twórczy i innowacyjny, rozumiejący świat współczesny i zdolny do rozwijania cywilizacji jutra[4].

Przedstawioną ideę ekspansji podmiotowej utożsamiono z istotą ekspansjonizmu pedagogicznego, ofensywnie i twórczo poszukującego nowych źródeł powiązań pedagogiki z aktualnymi i perspektywicznymi obszarami ogólnozawodowej edukacji oficerów. Za pomocne w kreowaniu transgresyjnego podłoża współczesnej pedagogiki wojskowej, zorientowanej praktycznie, uznano następujące dyscypliny wiedzy i nauki: aksjologię, prakseologię, teorię komunikowania społecznego wraz z informatologią oraz andragogiczny obszar przygotowania pedeutologicznego kadry oficerskiej. Wymienione dyscypliny współokreśliły obszary ekspansjonizmu pedagogicznego mogące, w sposób istotny, dowartościować dotychczasową (tradycyjną) problematykę wychowawczą.

Aksjologiczny obszar edukacji pedagogicznej

Aksjologia (gr. aksios - cenny, godny, wartościowy; logos-słowo, pojęcie, nauka) tzn.nauka o wartościach, wyodrębniona została jako samodzielna dziedzina wiedzy w XIX wieku. Za prekursorów jej upowszechnienia w sensie przedmiotowym, oznaczającym wieloaspektowe rozważania nad istotą i pojęciem wartości uważa się P. Lapiego

---

[2] Zob. m.in.: M. Kucharski (red.), *Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP. Etap I*, Warszawa 1995; J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987; P. Mansfield, *Jak być asertywnym*, Poznań 1995.

[3] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna...*, op. cit., s. 44.

[4] Por. J.Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 36.

(1869-1927) oraz E. Hartmanna (1842-1906). Aktualnie wyróżnia się trzy konteksty interpretacyjne aksjologii analizujące jej zawartość rzeczową w ujęciu szerszym (neutralnym), węższym (subdyscyplinarnym) oraz normatywnym (konkretnym):

1. W szerszym, neutralnym znaczeniu aksjologia obejmuje ontologiczne, epistemologiczne, czasem także metodologiczne, socjologiczne i kulturowe problemy wartości (...).

2. W znaczeniu węższym- wchodząca w skład poszczególnych dyscyplin naukowych lub filozoficznych szczegółowa teoria wartości wyodrębnionego już typu, np.: moralnych, religijnych, poznawczych.

3. W ujęciu normatywnym-konkretny system (hierarchia) wartości, przyjmowany w ramach danego poglądu jako kryterium wartościowania wszystkich zjawisk (np. a.- > Schelera, a.-> Moore'a itp.)[5].

Współczesna nauka o pedagogice tzw. pedagologia, traktująca o całkowitym rozwoju człowieka, stanowi cele wychowania i kształcenia w oparciu o analizę wartości uniwersalnych, społecznych i zawodowych charakterystycznych dla określonych grup środowiskowych. Aksjologiczny charakter formułowania celów implikuje zakres oraz treść pedagogiki a także sposób jej uprawiania w szkolnictwie.

Coraz częściej w literaturze przedmiotu proponuje się określone wzorce edukacji aksjologicznej zorientowanej deskryptywnie (u. opisowo-wyjaśniające) lub normatywnie (praktycznie)[6].

Do najbardziej rozpowszechnionych rodzajów pedagogiki, kreujących i kształtujących intelektualną oraz egzystencjonalną stronę wychowania, w oparciu o preferowany system wartości, zaliczyć możemy:

a) pedagogikę życia mającą odpowiedzieć na pytanie: *Co mam robić?* Ten rodzaj pedagogiki, charakterystyczny dla szkolnictwa zawodowego, ma przygotować absolwentów do życia społecznego oraz profesjonalnego zgodnie z postulowaną hierarchią wartości;

b) pedagogikę ideałów z jej kluczowym pytaniem: *Jakim mam być?* Niniejsze pytanie nawiązuje do idei samodoskonalenia w myśl przyjętych wartości, wzorców i ideałów;

c) pedagogikę egzystencjonalną, której istotę można sprowadzić do syntetyzującego pytania: *Jak mam żyć?* Odpowiedź na to pytanie dotyczy jakości i stylu życia jednostkowego oraz grupowego członków określonych zbiorowości społecznych. Spośród du-

---

[5] S.Jedynak (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990.

[6] Zob. m.in.: F. Adamski (red.), *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, Kraków 1992; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993; K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1. *Wymiary-Kierunki-Uwarunkowania*, Katowice 1994; S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*; wyd.2, Warszawa 1988.

żej różnorodności stylów życia na szczególną uwagę, z punktu widzenia pedagogiki egzystencjalnej, zasługują następujące: styl transgresyjny, asertywny, style życia zwrócone ku sobie, ku innym, ku światu, ku dobrom duchowym lub materialnym oraz styl zdystansowany[7].

Wymienione rodzaje pedagogiki dowodzą, że skuteczność oddziaływań wychowawczych zależy w dużej mierze od rozeznania nauczyciela w świecie wartości studentów (uczniów).

Za użyteczny dla wojskowej praktyki dowódczo-wychowawczej należy uznać normatywny wymiar aksjologii pedagogicznej, oznaczający edukację zmierzającą do kształtowania postaw wobec pożądanych wartości i prowadzoną na podstawie konkretnego doboru wartości. Takie ujęcie problemu wskazuje na osobowotwórczy charakter wartości i dowodzi, że: po pierwsze-wartości stanowią motyw działań ludzkich, są ich regulatorami w sensie teleologicznym; po drugie-wartości służą oglądowi świata i tym samym stają się kryteriami oceny rzeczywistości.Zarysowane relacje oznaczają, że w ramach wojskowej aksjologii pedagogicznej ukierunkowanej na promowanie efektywnej osobowości oficerów, można:

- kształtować postawy kadry dowódczej w oparciu o postulowane i aprobowane wartości uniwersalne oraz profesjonalne na drodze świadomego wyboru tychże wartości i zgodnego postępowania z nimi w praktyce;

- prowadzić edukację celowościowo zorientowaną na współcześnie pożądane wartości w służbie wojskowej oficerów typu: umysłowego, społeczno-obywatelskiego i moralno-zawodowego.Wymienione grupy wartości powinny stanowić kreatywne podłoże dla intelektualnej, prakseologicznej i socjotechnicznej funkcjonalności dowódczo-wychowawczej kadry zawodowej;

- propagować w teorii i praktyce sił zbrojnych, na bazie głównych imperatywów deontologii wojskowej, etos oficerski odpowiadający aspiracjom oficerów oraz oczekiwaniom państwowo-społecznym. Prestiż, szacunek, uznanie to etyczne przymioty przełożonego pozwalające na autentyczną (tzn. wynikającą z wewnętrznego przekonania) konsolidację podwładnych wokół realizowanych celów i zadań. Warto również zaznaczyć, że poprzez tzw. „etos fasadowy" tworzony jest image armii w społeczeństwie decydujący w konsekwencji o stosunku przyszłych poborowych do służby wojskowej.

---

[7] Zob. m. in.: B. Suchodolski, *Kształt życia*, Warszawa 1982; T. Ślipko, *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974.

Prakseologiczny obszar edukacji pedagogicznej

Prakseologia (z gr. praksis - czynność, działanie; logos - słowo, nauka) jako teoria sprawnego działania może w sposób istotny dowartościować edukację pedagogiczną oficerów sprawujących decydenckie funkcje w strukturze sił zbrojnych. Z zawartości literatury wynika, że coraz wyraźniej w prakseologii akcentowana jest ergonomia, traktująca o zasadach i metodach dostosowania potencjału technicznego do cech psychicznych i fizycznych człowieka. Ergonomiczny wątek prakseologii jest niezwykle adekwatny dla realiów wojskowych ściśle związanych z nowoczesną, coraz bardziej wyrafinowaną techniką bojową. Powyższe uwagi uznano za kierunkowe dla analizowanej problematyki.

Dotychczasowe relacje zachodzące pomiędzy prakseologią a pedagogiką zostały opisane przez T. Pszczołowskiego w następujący sposób: *Związki prakseologii z pedagogiką zwłaszcza poprzez twórczość T.Kotarbińskiego są dwustronne. Z jednej strony do prakseologii weszły elementy aktywizmu dorobku pedagogicznego, np. J.A. Komeńskiego, pedagogiki działania (J.Deweya, W.A.Laya), szkoły pracy (G.Kerchensteinera, H.Schar-relmana), szkoły twórczości (H.Rowida), pedagogika aktywizacji (A.Ferriera, C.Freineta, J.Barteckiego), z drugiej strony z dorobku prakseologicznego korzystają pedagogowie, dla których wchodzi on w zestaw nauk pomocniczych pedagogiki* [8]. Cytowany autor do prakseologicznych działów wyjątkowo przydatnych pedagogice zalicza[9]: prakseologiczną teleologię (naukę o celach), prakseologiczną aksjologię (naukę o ocenach), prakseologię normatywną (zawierającą dyrektywy praktycznego postępowania). Wymienione subdyscypliny analizują działalność pedagogiczną w kontekście ocenno-normatywnym posługując się takimi kategoriami jak: skuteczność, ekonomiczność (wydajność, oszczędność), sprawność, celowość i racjonalność.

Przedstawiony konstrukt prakseologii pedagogicznej, autorstwa T. Pszczołowskiego, współbrzmi z tematyką pedagogicznej teorii kierowania J. Stochmiałka[10] obejmującą poniższe problemy:

- pedagoiczne czynności kierownicze (dot. sposobów, metod kierowania pedagogicznego o charakterze wychowawczym jak też dydaktycznym, stosowanych w celu osiągnięcia pożądanych zmian u osób podlegających kierowaniu);

---

[8] T. Pszczołowski, *Prakseologia a pedagogika*, w: W.Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 624.

[9] Ibidem, s. 624.

[10] Por. J. Stochmiałek, *Pedagogiczne aspekty kierowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków - Gdańsk-Łódź 1988; J. Stochmiałek, *O konstruowaniu pedagogicznej teorii kierowania*, w: Ruch Pedagogiczny 1988, nr 1-2.

- warunki zastosowania, czyli czynniki modyfikujące wpływ pedagogicznych czynności kierowniczych na wywoływaną zmianę (np.cechy sytuacji, instytucji,rodzaj zadań);

- efekty kierowania wychowawczego związane z prawdopodobieństwem uzyskania pożądanych zmian w określonych warunkach;

- dobór i selekcja kadr kierowniczych, w kontekście predyspozycji i umiejętności pedagogicznych, do realizowanych zadań;

- doskonalenie prakseologicznych i psychopedagogicznych umiejętności kierowników;

- metodologiczne aspekty pomiaru efektywności pracy pedagogicznej kierowników związanej z działalnością edukacyjną.

Uwzględniając przytoczony zakres wskazań w interesującej nas kwestii oraz fakt, że działalność dowódcy sprowadza się do ciągłego podejmowania decyzji wraz z praktyczną realizacją funkcji właściwych każdemu kierowaniu, proponuje się żeby w skład struktury rzeczowej wojskowej prakseologii pedagogicznej weszły następujące obszary zagadnień:

1. Istota, założenia i prawidłowości kierowania wychowawczego, rozumianego jako:... *ogół czynności i relacji zachodzących między osobą kierownika* (przełożonego-Z.N.) *a osobami kierowanymi* (podwładnymi-Z.N.), *mających na celu wywołanie u tych ostatnich pożądanego społecznie* (z punktu widzenia służby wojskowej-Z.N.) *zachowania oraz zapewnienie wielostronnego rozwoju*[11].

2. Dobór i selekcja osób do sprawowania kierowniczych funkcji w strukturze wojska w aspekcie ich predyspozycji i umiejętności merytorycznych oraz pedagogicznych. Ten obszar zagadnień obejmowałby również problematykę umiejętności dostosowania ciężaru gatunkowego zadań do możliwości psychointelektualnych i wykonawczych poszczególnych żołnierzy.

3. Pedagogiczne kryteria doboru metod i technik dowodzenia zespołami żołnierskimi wraz z charakterystyką wybranych stylów kierowania, do których m.in. zaliczyć możemy: kierowanie wzmacniające, perswazyjne, permisywne oraz kierowanie poprzez cele, zadania, tworzenie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i doradzanie.

4. Podmiotowe uwarunkowania podstawowych funkcji kierowania w wojsku obejmujące pedagogiczną formułę procesów planowania, organizowania, przewodzenia oraz kontroli efektów pracy dowódczo-wychowawczej i oceny społeczno-zawodowej podwładnych.

---

[11] Ibidem, s. 62.

Wyszczególnione obszary problemowe należy potraktować jako propozycje mogące ukierunkować zakres przedsięwzięć kształcących w ramach tzw. prakseologii pedagogicznej.

Pedagogiczny obszar komunikowania społecznego

Złożoność i różnorodność problemów wchodzących w zakres teorii komunikowania społecznego[12], utrudnia jednoznaczne określenie przedmiotu tej dziedziny wiedzy. Niemniej jednak, syntetyzując obszar zainteresowań komunikacji społecznej, można stwierdzić, że traktuje ona o procesach porozumiewania się ludzi w celu wymiany wiadomości (tj. przekazywania i odbierania informacji) za pomocą sygnałów werbalnych (tzn. ustnych i pisemnych) i niewerbalnych (postawa, gesty, ton i natężenie głosu, mimika, działanie) w bezpośrednich kontaktach międzyosobowych lub kontaktach na odległość z wykorzystaniem multimedialnych środków przekazu.Skuteczne komunikowanie stanowi istotny element współpracy zespołowej i w konsekwencji decyduje o efektach wspólnego działania. Dlatego też można je uznać za podstawę funkcji kierowniczych: *Skuteczne komunikowanie jest ważne dla kierowników z dwóch powodów. Po pierwsze, jest to proces, za pośrednictwem którego realizuje się kierownicze funkcje planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania. Po drugie, jest czynnością, której kierownicy poświęcają przeważającą część czasu. Proces komunikowania się umożliwia kierownikom wykonywanie ich obowiązków. Informacje dostarczane kierownikom są podstawą planowania; plany należy przekazywać innym, aby mogły być wykonywane. Organizowanie zmusza do komunikowania się z ludźmi w sprawie przydzielanych im zadań. Przewodzenie wymaga od kierowników porozumiewania się z podwładnymi w celu osiągania celów grupowych. Ustne, pisemne i w coraz większym stopniu elektroniczne komunikaty są istotną częścią kontroli. Kierownicy mogą pełnić swoje kierownicze funkcje tylko przez komunikowanie się z innymi*[13]. Adekwatność zaprezentowanego komunikacyjnego podłoża funkcji kierowniczych dla decydenckiej działalności kadry oficerskiej, podkreśla przydatność interesującej nas teorii dla praktyki wojskowej. Dowódca występując w roli kierownika i organizatora pracy zespołowej poświęca większość swojego czasu czynnościom komunikowania się z przełożonymi i podwładnymi. Ponadto jest on również zobowiązany do reprezentowania swojej instytucji w środowi-

[12] Zob. m. in.: T.Gordon, *Wychowanie bez porażek (szefów, liderów, przywódców)*, Warszawa 1996; E.Nęcka, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994; C.S.Nosal, *Umysł menedżera: Problemy-decyzje-strategie*, Wrocław1993.

[13] J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994, s.431.

sku cywilnym i w konsekwencji kształtowania pozytywnego obrazu wojska w opinii społecznej.

Powołana do życia pedagogika komunikowania społecznego mogłaby rozwijać sprawności komunikacyjne oficerów w wymienionych obszarach funkcjonalności zawodowej oraz doskonalić ich umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach społecznych. Za pomocne dla wypracowania operacyjnej formuły tejże subdyscypliny pedagogicznej, można uznać poniższe kierunkowe propozycje tematyczne, nawiązujące do przedmiotu zainteresowań wychowania interpersonalnego oraz informatologii:

- kultura dowodzenia i wychowania w kontekście poprawności językowej rozkazodawstwa wojskowego;
- istota procesu komunikacji interpersonalnej i pokonywanie barier niekomunikatywności, w tym gry negocjacyjne oraz style negocjonowania;
- charakterystyka werbalnych i niewerbalnych środków komunikowania oraz ich zastosowanie w różnorodnych sytuacjach społeczno-zawodowych;
- pedagogiczne aspekty rozwiązywania konfliktów międzyludzkich w zespole z wykorzystaniem m. in. empatii, akceptacji, reakcji potwierdzających oraz aktywnego słuchania;
- stymulowanie twórczości oraz aktywności profesjonalnej indywidualnej i grupowej w warunkach wojska;
- kreowanie i doskonalenie zawodowego dowódczo-wychowawczego warsztatu pracy w oparciu o resortowe oraz ogólnokrajowe zasoby, systemy i źródła informacji naukowej;
- językowy savoir-vivre włącznie z próbami kamerowymi VHS podporządkowanymi samoprezentacji oficerów oraz socjotechnice wystąpień publicznych i służbowych.

Zarysowana koncepcja tematyczna, wzbogacona problematyką komunikowania w organizacjach (m.in. zagadnieniami z zakresu komunikowania pionowego, poziomego, formalnego i nieformalnego wraz z informatycznymi nośnikami informacji), może stanowić podstawę dla merytorycznej kompozycji obszaru zainteresowań pedagogiki komunikowania społecznego.

Andragogiczny obszar edukacji pedeutologicznej

Andragogika i pedeutologia zasługują na szczególne miejsce w wojskowej teorii i praktyce pedagogicznej z racji swoich ukierunkowań przedmiotowych. Andragogika (zwana również pedagogiką dorosłych) zajmuje się głównie edukacją ludzi w wieku produkcyjnym. Natomiast pedeutologia (z gr. paidentes-nauczyciel, logos-słowo, nauka)

jest działem pedagogiki analizującym istotę i właściwości zawodu nauczycielskiego. Wymienione działy refleksji pedagogicznej ściśle korespondują z rzeczywistością wojskową z dwóch powodów. Po pierwsze-środowisko wojskowe, scalające w sobie kadrę zawodową i żołnierzy służby zasadniczej, tworzą ludzie dorośli i społecznie dojrzali. Po drugie-działalność pedagogiczną przełożonych należy uznać za immanentną część składową procesu dowodzenia i szkolenia wojsk. Wynika z tego, że praktycznie każdy oficer powinien posiadać operacyjną wiedzę pedeutologiczną i odpowiednie umiejętności dydaktyczno-wychowawcze pozwalające na łączenie funkcji dowódcy (przełożonego) z funkcją nauczyciela, odpowiedzialnego za edukację wojskową podwładnych. Zasadność uprawiania andragogicznego obszaru pedeutologii w wojsku potwierdza S.Wasilewski, który twierdzi, że:... *przedmiotem badań naukowych andragogiki wojskowej jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie zgodnie z potrzebami pola walki osobowości żołnierzy, jako ludzi dorosłych-w odróżnieniu od pedagogiki, której przedmiotem w ścisłym tego słowa znaczeniu powinno być wychowanie dzieci i młodzieży*[14]. Przedstawione ujęcie przedmiotu andragogiki wojskowej można uznać za teleologicznie słuszne i poprawne, niemniej jednak należałoby go wzbogacić współczesną problematyką polemologiczną oraz treścią zadań adekwatnych dla pokojowego szkolenia wojsk. Cytowany autor do podstawowych działów andragogiki wojskowej zalicza: wojskową andragogikę ogólną, dydaktykę wojskową, czyli teorię szkolenia (kształcenia, samokształcenia), teorię wychowania wojskowego, historię wychowania wojskowego, wojskową andragogikę porównawczą[15]. Z uwagi na przemiany zachodzące aktualnie w wojskowej teorii i praktyce edukacyjnej, zaprezentowany skład rzeczowy andragogiki wymaga również dowartościowania subdyscyplinarnego. Wymienione i opisane wcześniej, w niniejszej publikacji, pedagogiczne dyscypliny szczegółowe stanowią konkretną propozycję w tym zakresie.

W andragogice zawodowej (czyt. wojskowej) wyróżniono obszar rozważań poświęcony zagadnieniom pedeutologicznym. Do problemów badawczych, którymi zajmuje się pedeutologia należy przede wszystkim zaliczyć:...*osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia nauczycieli, warunki i efekty ich pracy, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli, przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego*[16]. Zarysowaną tematykę pedeutologiczną można uznać za kierunkową dla rozważań nad

[14] K.Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 33.
[15] Ibidem, s. 32-35.
[16] S.Krawcewicz, *Pedeutologia*, w: W.Pomykało (red.), *Encyklopedia...*,op.cit., s. 585.

współczesną koncepcją wojskowego nauczyciela dorosłych (tj. żołnierzy). Z analizy literatury przedmiotu wynika, że do najczęściej lansowanych, przez andragogów, nauczycielskich stylów działania[17], zasługujących również na uwagę z punktu widzenia wojskowej praktyki pedagogicznej, należą:

a) styl animatora - mający zastosowanie do tej kategorii dorosłych, którzy nie podjęli przedmiotowo ukierunkowanej aktywności edukacyjnej. Nauczyciel-animator pobudza i motywuje zespoły ludzkie do zdobywania wiedzy i do aktywnego działania społeczno-zawodowego;

b) styl doradcy - pożądany w stosunku do dorosłych, którzy już podjęli aktywność edukacyjną. B.Wojtasik analizując działalność doradców wyróżniła wśród nich ekspertów, informatorów, konsultantów, spolegliwych opiekunów i leseferystów.

Wymienione typy nauczyciela-andragoga, przetransponowane na grunt wojska, mogą wzbogacić dotychczasowy styl pedagogicznego działania oficerów. Za kompatybilne merytorycznie w stosunku do przedstawionych rozważań, uznano następujące cele kształcenia andragogicznego kadry dowódczej:

- zapoznanie oficerów z istotą, zakresem i zadaniami andragogiki (wojskowej);
- poszerzenie wiedzy na temat swoistości procesów edukacyjnych ludzi dorosłych w kontekście ich planowania, organizowania i realizacji;
- zaprezentowanie andragogicznej formuły kształcenia zawodowego kadr oficerskich oraz szkolenia i wychowania podwładnych;
- przygotowanie i wdrożenie oficerów do samoedukacji w ramach kształcenia i późniejszego doskonalenia zawodowego;

Powyższe kierunki działań określają, w sposób ogólny, postulatywny kształt przygotowania andragogicznego kadry dowódczej w ramach pedeutologii wojskowej.

Przedstawiony w niniejszym opracowaniu konceptualistyczny zarys rozwoju współczesnej pedagogiki wojskowej, wymaga oczywiście wnikliwego osądu epistemologicznego i metodologicznego. Niemniej jednak może on stanowić kreatywną podstawę do polemik i rozważań na temat doskonalenia procesu pedagogizacji oficerów mających sprawować decydenckie funkcje w strukturze sił zbrojnych.

---

[17] Zob.m.in.: J.Kargul, *Współczesne koncepcje nauczyciela edukacji dorosłych*, w: „Edukacja Dorosłych" 1994, nr 1; *B.Wojtasik, Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wrocław 1993.

ppłk mgr inż. Zenon MENDRALA

UWAGI O STANIE PRZYGOTOWANIA OFICERÓW POD WZGLĘDEM DYDAKTYCZNYM, PROPOZYCJE ZMIAN

W swoim wystąpieniu zamierzam wyrazić uwagi dotyczące przygotowania pedagogicznego oficerów, oparte o obserwację i doświadczenie zdobyte w czasie wieloletniej służby wojskowej. Przedstawione uwagi będą mieć głównie charakter krytyczny. Nie wynika to z niedostrzegania pozytywnych stron w omawianej dziedzinie ani z pesymistycznego nastawienia, lecz z głębokiego przekonania, że podejście krytyczne jest bardziej pożyteczne i twórcze.

Zacznę od stwierdzenia, które dla oficerów powinno być oczywistością. Wojsko jest instytucją społeczną i jako takie zasadniczą część wysiłku musi skupić na sprawach wychowawczych. Przygotowanie do wykonania zadań w czasie ewentualnej wojny wymaga w okresie pokoju ciągłego kształcenia, nauczania i szkolenia. Dlatego centralne miejsce w procesie wychowania zajmuje działalność dydaktyczna. Wszyscy przełożeni, od oficera do osób zajmujących najwyższe stanowiska, nauczają, są nauczani i uczą się sami. Wydawałoby się, że pedagogika powinna być nauką wiodącą - w rzeczywistości stan wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie nie jest zadowalający.

Jednym z dowodów na potwierdzenie tej konkluzji jest nieład pojęciowy i brak znajomości podstawowych kategorii pedagogiki. Wielu oficerów nadal nie rozumie istoty wychowania, redukując zakres tego pojęcia jedynie do oddziaływań celowych i zaplanowanych, polegających w zasadzie na perswazji. Zbyt często wychowanie jest pojmowane w sensie potocznym, jako działalność całkowicie odrębna od kształcenia i nauczania. Tymczasem w pedagogice od dawna została przyjęta definicja szeroka, obejmująca wszelkie wpływy, jakim człowiek podlega. W tym ujęciu w działalności wychowawczej uwzględniać należy wszystko, szczególnie kształcenie i nauczanie oraz wpływ środowiska wojskowego na żołnierzy. W odniesieniu do działalności dydakty-

cznej nadal jest preferowane, z uporem godnym lepszej sprawy, określenie "szkolenie" dla wszelkich czynności kształceniowych, niekiedy bardzo skomplikowanych lub o wysokim stopniu abstrakcji. Jest ono używane chętnie także w dokumentach normatywnych, jako słowo modne, podczas kiedy według wszelkich słowników termin "szkolenie" oznacza uczenie czynności najprostszych, nieskomplikowanych, o niewielkiej zawartości wiedzy teoretycznej. Jako przykład szkolenia słowniki podają właśnie uczenie żołnierzy musztry. Czyżby działalność edukacyjna w wojsku rzeczywiście polegała jedynie na mustrze? Nieuporządkowanie i nieznajomość aparatu pojęciowego pedagogiki rodzi trudości we wzajemnym rozumieniu się. Rozmawia się często tymi samymi słowami o całkowicie różnych sprawach. Tak więc rzecz nie polega tylko na formalnym uporządkowaniu słownictwa. Trudno sobie wyobrazić sukcesy wychowawcze bez znajomości podstawowych terminów i rozumienia zależności między nimi. Uważam, że powinno się jak najszybciej ujednolicić pedagogiczne słownictwo wojskowe ze słownictwem cywilnym. Przy tym wydaje się, że źródło tych nieprawidłowości nie bierze się z ustaleń kadry naukowej pedagogiki, ponieważ podręczniki i publikacje prasowe świadczą o dążeniu do zgodności z ustaleniami pedagogiki ogólnej. To autorzy opracowujący dokumenty oraz podpisujący je decydenci nie chcą bądź nie potrafią poprawnie sformułować treści.

Niedostatki wiedzy oraz pewne stare zaszłości rzutują na poziom prowadzonych zajęć. Na początek pozwolę sobie na ocenę kształcenia w akademiach i szkołach oficerskich, gdyż stąd biorą się wzorce, przenoszone następnie do jednostek.

Przede wszystkim, system studiów jest nadal oparty na przestarzałych metodach polegających na wtłoczeniu jak największej ilości informacji i wiadomości. W zbyt małym stopniu szkoły wyższe uczą samodzielności myślenia, rozwiązywania problemów i wyciągania wniosków. Stąd pojawiają się później w jednostkach trudności w radzeniu sobie z sytuacjami nowymi, trudnymi, o których szkoły nie uczyły.

System studiów nie kształtuje też odwagi w głoszeniu własnych poglądów. Mówi się często, że akademie i szkoły oficerskie wypuszczają oficerów przestraszonych. Jest w tym sporo prawdy. Taką konstatację potwierdza fakt, że najciekawsze książki o wojsku i obronności (np. *Obrona Polski dziś i jutro)* piszą ludzie nie będący oficerami, niektórzy stale przebywający za granicą. Także najciekawsze artykuły prasowe, krytycznie oceniające stan obronności piszą oficerowie, którzy zostali zwolnieni ze służby wojskowej. Podczas służby wojskowej nie odważyli się w ten

sposób pisać. Wielu też, będących jeszcze w czynnej służbie, nieoficjalnie wyraża interesujące oceny, jednak publicznie obawia się je głosić.

Szkoły wyższe w zbyt małym stopniu uczą umiejętności samodzielnej pracy, poszukiwania literatury, korzystania z niej i szybkiego uczenia się. Każdy kto kiedyś studiował wie, że wiadomości szybko się zapomina, albo same się dezaktualizują. To co naprawdę pozostaje ze studiów, to umiejętność samodzielnych poszukiwań, zainteresowania i umiejętności szybkiego samodzielnego przyswajania wiedzy. Ukończenie szkoły wyższej powinno stanowić początek a nie koniec edukacji. Gdyby w ten sposób podejść do problemu, sytuacja wyglądałaby dużo lepiej. Tymczasem szkoły oficerskie mają w planach temat "Samokształcenie", ale jest on realizowany niewłaściwie. Sadza się mianowicie całą grupe w jednej sali, każe opracować jeden temat i to wszystko. W taki sposób nie przygotuje się przyszłego oficera. Ponadto szkoły oficerskie nadal nie mają odpowiednich warunków socjalno-bytowych, aby podchorążowie mieli możliwość samodzielnej pracy. Są oni często zakwaterowani przez cztery lata po kilku w jednej izbie żołnierskiej. Ani miejsca, ani atmosfery do nauki w takiej sali nie ma.

Biorąc pod uwagę opisane mankamenty trudno się dziwić, że oficerowie niechętnie podejmują się prowadzenia zajęć, szczególnie jeżeli wiążą się one z koniecznością przygotowania się do zupełnie nowych zagadnień - a tak najczęściej jest.

Cechą organizacji nauczania w wojsku jest też biurokracja. Zaufanie do słowa pisanego wyraża się w obowiązku pisania planów - konspektów, ich zatwierdzania, a co za tym idzie obowiązku korzystania z nich w czasie zajęć. Osobiście uważam, że poza zajęciami niebezpiecznymi, z użyciem amunicji i materiałów wybuchowych, powinno się zrezygnować z opracowywania konspektów. Oczywiście wykładowca powinien mieć prawo do przygotowania i korzystania z niesformalizowanych notatek. Preferowany powinien być jednak model wykładu, bądź innej formy zajęć, bez czytania konspektów. Sposób przygotowania prowadzącego może być oceniony w czasie hospitacji i według osiąganych efektów. Na razie nie należą do rzadkości przypadki, że prowadzący zagłębi się w konspekt i czyta go w całości, obniżając zainteresowanie słuchaczy prawie do zera. Co gorsza zdarza się, że wykorzystywane są stare konspekty sprzed kilku lat, mimo, iż zmieniła się zarówno rzeczywistość jak i stan wiedzy o niej. Obecnie obowiązek przygotowywania konspektów nie jest wszędzie rygorystycznie przestrzegany. W niektórych szkołach, ośrodkach szkolenia i

jednostkach żądane są jedynie ogólne, skrócone plany, czasem można nawet konspektu nie pisać. Niemniej formalnie nikt takiego obowiązku nie zniósł.

Innym mankamentem jest nadmierny formalizm. Wyraża się on, m.in., w żywej wciąż tradycji tworzenia różnych schematów, opisywania rzeczy w postaci prostokątów, kwadratów, kółek itp. Nadal wykonuje się również w naukach społecznych przeźrocza, tablice poglądowe, gdzie zagadnienie jest uwidocznione w postaci figur geometrycznych połączonych liniami i strzałkami. Mają one zobrazować treść a w istocie uczą schematyzmu myślenia.

Życie przecież nie da się ułożyć w kółka i kwadraciki. Oczywiście tam gdzie to jest uzasadnione i rzeczywiście pomaga zrozumieć problem, nic nie stoi na przeszkodzie, aby schemat zastosować. Potrzebny jest jednak umiar i rozsądek.

Dodać jeszcze trzeba występujące niekiedy trudności ze zorganizowaniem czasu zajęć, co przejawia się w zbytnim wchodzeniu w szczegóły i następnie nie kończeniu tematu, albo też na przeciąganiu poza zaplanowany czas. Widoczna jest także czasem niechęć do udzielania odpowiedzi na zgłaszane w trakcie wykładu pytania i wątpliwości. W takich przypadkach odkłada się odpowiedź na później, aż do końca, kiedy zabraknie wreszcie czasu i można uniknąć odpowiedzi. Taka postawa nie sprzyja twórczemu rozwojowi.

O ile można mieć uwagi do kształcenia w szkołach wyższych, to rzeczywistość w jednostakch jest zdecydowanie gorsza. Wprawdzie odeszła już na szczęście kadra, która szkoły podstawowe i średnie kończyła na kursach wieczorowych w wojsku. Rozmowa o nauczaniu z takimi oficerami bywała nieraz trudna. Niemniej i tak dobrze nie jest. Zacząć trzeba od tego, że nie wszystkie akademie i szkoły uczą zasad pedagogiki. Dla przykładu - Wojskowa Akademia Medyczna nie ma w programie przygotowania dydaktycznego. Oficerowie lekarze pozostający w akademii jako młodzi nauczyciele akademiccy są douczani na dwuczęściowym, osiemdziesięciopięciogodzinnym kursie pedagogicznym. Część oficerów trafiło do jednostek po szkole podchor. rezerwy i nie zna nawet podstaw pedagogiki. Wreszcie niektórzy oficerowie są przyjmowani na kontrakt z cywila, więc tym bardziej nie mają pojęcia o nauczaniu. Szkoły oficerskie przygotowują pod względem dydaktycznym, oględnie mówiąc, średnio. Wydaje się, że ilość czasu przeznaczonego w programach nie jest wystarczająca. Na przykład w poznańskiej WSO na Wydziale Wojsk Pancernych przeznacza się 75 godzin na cykl: "Podstawy kierowania zespołami ludzkimi", gdzie

tematów ściśle pedagogicznych nie ma. Wprawdzie są jeszcze metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, szczególnie taktyki i ogniowego, ale to nie to samo. Dlatego w jednostkach dominuje amatorstwo i improwizacja. Każdy tak prowadzi zajęcia jak sobie je wyobraża. Najczęściej polegają one na dosłownym, nie zawsze sprawnym, czytaniu dokumentów. Zajęć w jednostkach jest sporo. Jeżeli wziąć pod uwagę tylko kadrę zawodową, to tzw. "Szkolenie doskonalące" obejmuje kilka stałych działów lub przedmiotów. Ponadto dochodzą nowe przepisy, nowe zasady osiągania gotowości bojowej, mobilizacji, zaopatrywania itp., co oznacza ciągłą potrzebę nauczania i uczenia się - do tego zaś potrzebne są kwalifikacje. Z reguły nikt nie chce organizować i prowadzić zajęć w jednostce, co jak się wydaje, wynika z niechęci i obawy spowodowanej brakiem przygotowania. Zajęcia stanowią z reguły dodatkowy obowiązek a nie przynoszą bezpośrednich korzyści. Dlatego prowadzone są byle jak. Nie jest to wina kadry, po prostu stawia się im zadania, do których nie są przygotowani. Jeszcze gorzej przebiegają zajecia z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej. W zasadzie w miarę porządnie proces nauczania przebiega w okresie podstawowym, później zarówno dowódcy jak i żołnierze zgodnie unikają zajęć pod byle pretekstem. Zajęcia jawią się wielu dowódcom jako niechciana uciążliwość.

Na obniżenie rangi pedagogiki w wojsku wpłynął, jak się wydaje, fakt, że nauka ta była łączona z pionem partyjno-politycznym. Przy likwidowaniu wszystkiego co się kojarzyło z działalnością polityczną, ucierpiały dziedziny zgoła niepolityczne. Pedagogika podobnie jak inne nauki społeczne, uwolniona od funkcji indoktrynacji, może i powinna spełniać bardzo ważną rolę. W miejsce zaniechanych form dokształcenia pedagogicznego powinny być zorganizowane nowe, taka jest w każdym razie opinia oficerów.

Reasumując, stan w dziedzinie przygotowania dydaktycznego oficerów jest niezadowalający. Wydaje się zatem, że pora już dokonać istotnych zmian. Uważam, że wobec zmniejszenia ilości szkół oficerskich powinien zostać nieco wydłużony czas kształcenia i wzrosnąć poziom przygotowania oficerów. Celowo byłoby kształcić oficerów, przynajmniej w niektórych szkołach do poziomu studiów II stopnia. Obecny kształt wojskowego szkolnictwa wyższego jest co najmniej dziwny. Status akademii ma od dawna Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej (obecnie Akademia Marynarki Wojennej) choć marynarka odgrywa w całości sił zbrojnych nie najważniejszą rolę. Szkoła lotnicza, gdzie przyszli oficerowie mają do czynienia z najnowo-

cześniejszą techniką, ma status szkoły inżynieryjnej. Podobnie inne szkoły oficerskie. Kiedyś tłumaczono takie rozwiązania obawą przed ucieczką oficerów do pracy cywilnej, gdyby mieli studia wyższe. Dziś takie zagrożenie jest raczej nierealne, ale system pozostał taki jak dawniej. W środowisku cywilnym, żeby nauczyciel mógł nauczać musi mieć wieloletnie przygotowanie pedagogiczne. Aby uczyć przysposobienia wojskowego w szkole średniej, kandydat musi ukończyć pięcioletnie studia magisterskie na kierunku przysposobienie obronne w wyższej szkole pedagogicznej. Natomiast w wojsku nauczać może, a często nawet musi - każdy. Żadne specjalne przygotowanie nie jest potrzebne. Jest rzeczą całkiem oczywistą, że nie wystarczy znać przedmiot nauczania, żeby go nauczać. Nie wystarczy przecież mówić po polsku, żeby móc uczyć języka polskiego.

Przeprowadzone do tej pory zmiany w szkolnictwie wyższym nie poprawiły wiele. Niektóre zmiany polegają na mechanicznym łączeniu dwu szkół w jedną, rozlokowaną w dwu ośrodkach, jak to ma miejsce we Wrocławiu i Poznaniu.

Słyszy się i czyta o zamierzonych zmianach polegających na skróceniu dla części podchorążych okresu nauki do trzech lat z możliwością awansu po takich szkołach do etatu kapitana. Uważam tą koncepcję za nieporozumienie. Oznacza ona cofnięcie w przygotowaniu oficera do poziomu lat sześćdziesiątych. Musimy sobie zdać sprawę z tego jaki model oficera chcemy mieć. Czy chcemy niedouczonego wyrobnika, czy oficera doskonale przygotowanego, o szerokich horyzontach, umiejącego samodzielnie rozwiązywać problemy. Zakładając realizację pierwszej wersji, to zastanawia, czy pomysłodawcy przewidzieli co robić z tymi oficerami po dziesięciu latach, kiedy osiągną już pułap etatu i stopnia. Nie każdy z nich będzie miał przecież szanse i możliwości dalszej nauki. Człowiek to nie przedmiot, który można wyeksploatować i wyrzucić. Wiem z doświadczenia, że za każdym takim przypadkiem kryją się gorycz i zniechęcenie, co odbija się ujemnie na atmosferze w armii. Człowiek wtedy pracuje i ma zadowolenie, kiedy ma możliwość awansu. Jest to szczególnie widoczne w naszej instytucji, gdzie swój status nosi się na pagonach.

Podobna sytuacja, oczywiście w innej skali, zdarzyła się w przypadku żołnierzy nadterminowych. Po pierwszych czterech latach okazało się, że nie ma koncepcji co dalej robić. Zwolnić żołnierzy nadterminowych należało, ale ludzie ci często nie mieli po co wracać do cywila, bo nie było dla nich pracy. W wojsku byli dobrymi fachowcami i szkoda ich było zwalniać, ale przepis jest przepisem. Wtedy gwałtow-

nie rozpoczęto tworzenie szkół podoficerskich umożliwiających żołnierzom nadterminowym dalszą służbę. Sądzę, że z oficerami może być podobnie. Jednostkowych losów ludzkich w żadnym razie nie należy lekceważyć, zarówno ze względu na zasady humanizacji, jak i ze względu na kształtowanie dobrej, przyjaznej atmosfery w wojsku.

Pora na wnioski. Uważam, że model kształcenia oficerów należy zmienić w taki sposób, żeby podwyższyć poziom przygotowania fachowego i dydaktycznego. W tym celu powinno się zreorganizować stopniowo system szkolnictwa tak, żeby utworzyć po jednej akademii w każdym rodzaju wojsk, a więc: wojska lądowe, lotnicze, marynarka wojenna, kształcących na poziomie studiów II stopnia. Uzupełniająco mogą zostać jeszcze niektóre szkoły oficerskie dotychczasowego typu, ale z szerokimi możliwościami uzupełniania wykształcenia przez ich absolwentów. Zdaję sobie sprawę, że takie zmiany mogą kosztować, ale jeżeli nasza armia ma być lepsza jakościowo, to nie da się tego osiągnąć za darmo. Nie wiadomo zresztą, czy taki sposób byłby droższy niż kształcenie oficerów na studiach stacjonarnych. Propozycja oznacza faktycznie skrócenie kształcenia z sześciu lat (w tym dwu jako żołnierzy zawodowych) do lat pięciu. Model osobowy przyszłego oficera powinien zakładać gruntowne przygotowanie ogólne i fachowe, umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów. Oficer powinien też być przygotowany do samodzielnego dalszego uczenia się i prowadzenia zajęć na wysokim poziomie. W tym celu powinno się zapewnić podchorążym odpowiednie warunki lokalowe. Do prowadzenia zajęć z kadrą i żołnierzami zasadniczej służby wojskowej powinni być dopuszczani jedynie oficerowie mający odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne. Po to trzeba wprowadzić obowiązek posiadania takich uprawnień na stanowiskach, gdzie prowadzenie zajęć jest przewidywane. Być może należałoby wprowadzić jakąś gratyfikację finansową dla kadry prowadzącej zajęcia w jednostce. W jednostce, w której do niedawna służyłem było to praktykowane nieformalnie, poprzez comiesięczne zwiększanie dodatku specjalnego o określoną kwotę. Wprowadzenie dodatku w połączeniu z dokształceniem pedagogicznym wyeliminowałoby stopniowo amatorstwo i improwizację. W systemie przygotowania kadr oficerskich należy odejść od encyklopedyzmu, biurokracji i formalizmu. Pedagogika w wojsku powinna nabrać odpowiedniej do znaczenia rangi porównywalnej z rangą w szkołach cywilnych. Powinno się skończyć z nieuzasadnioną odrębnością, hermetycznością pedagogiki

wojskowej. W tym celu należy dostosować jej aparat pojęciowy do ustaleń pedagogiki ogólnej oraz częściej organizować wymianę poglądów ze środowiskiem cywilnym. Jeżeli tak się stanie, to może za kilka lat poziom nauczania w wojsku będzie dużo wyższy.

kmdr ppor. dr Andrzej ŁAPA

ROZWIĄZYWANIE KAZUSÓW JAKO PRZYKŁAD AKTYWIZACJI KADRY I PODCHORĄŻYCH NA ZAJĘCIACH Z SOCJOLOGII

Od wielu lat w wojskowych środowiskach akademickich prowadzone są badania i dyskusje, których celem było i jest doskonalenie procesu kształcenia i wychowania kadry, podchorążych, kadetów i elewów. Już w latach siedemdziesiątych w szkolnictwie wyższym stosowano różne metody gier dydaktycznych, które służyły aktywizacji słuchaczy i kształtowaniu ich umiejętności rozwiązywania różnych, zwłaszcza kontrowersyjnych problemów z różnych dziedzin. Obok metody odroczonego wartościowania w procesie kształcenia stosowano metody sytuacyjne (wersje skrócone i pełne) oraz inscenizacji [1]. Wymienione metody gier dydaktycznych były i są również stosowane w szkolnictwie wojskowym do rozwiązywania wielu problemów, z którymi w swojej dalszej służbie może spotkać się przyszły oficer, czy też chorąży.

Proponowana tematyka tych gier odzwierciedlała potrzeby i możliwości rozwoju naszych sił zbrojnych w ramach istniejącej rzeczywistości społeczno-politycznej.

Od kilku lat w ramach integracji z Europą Zachodnią możemy zaobserwować wzrost liczby kontaktów z przedstawicielami armii NATO reprezentującymi różne dziedziny życia wojskowego w tym i nauk społecznych. Jednym z wielu takich przykładów współpracy była dwukrotna wizyta profesora US Naval Academy A. Rachwalda w Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni oraz rewizyta dwóch oficerów z naszej katedry w Annapolis. Dzięki tym wizytom otrzymaliśmy szereg materiałów dotyczących kształcenia i wychowania kadetów w Annapolis. Z ich analizy wynika, że w kształceniu i w wychowaniu moralnym słuchaczy Annapolis

[1] Por. K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1976, s. 127-156.

ważniejsza jest umiejętność wartościowania i podjęcia działania w sytuacjach trudnych, gdzie ścierają się różne racje od znajomości systemów etycznych Rousseau, Kanta, czy też Milla. Jednym ze sposobów kształtowania prozawodowych postaw moralnych kadetów amerykańskich opartych na triadzie - kadet nie kłamie, nie oszukuje i nie kradnie jest prezentowanie i ocenianie karier zawodowych znanych żołnierzy armii amerykańskiej metodą kazusów [2]. Stanowi ona pewne udoskonalenie stosowanych dotychczas metod aktywizujących (zwłaszcza sytuacyjnych) w procesie kształcenia oficerów. W tym celu wykorzystywano autentyczne historie (epizody) z karier zawodowych znanych żołnierzy amerykańskich (zarówno chwalebnych, jak i tych, którzy sprzeniewierzali się podstawowym wartościom deontologicznym pełnionej służby). Przed wykorzystaniem tych epizodów na zajęciach wykładowcy śledzili ich przebieg od momentu zaistnienia, aż po sposób rozwiązania [3]. Następnie na kilku stronach przedstawiono to zdarzenie słuchaczom, ale w taki sposób, by wiedzieli oni tyle samo co młody oficer, bohater tego opisu w momencie jego zaistnienia. Działanie słuchaczy po zapoznaniu się z przebiegiem takiego zdarzenia polegało na wyszczególnieniu tzw. kroków postępowania. Służyły one wyjaśnieniu i uzasadnieniu potencjalnych zachowań słuchaczy w rozpatrywanej sytuacji.

Owe kroki postępowania były z kolei przedmiotem dyskusji i oceny pozostałych osób uczestniczących w zajęciach. Po prezentacji przez kilku słuchaczy własnych wyborów i ocen tego zdarzenia oraz dyskusji w grupie prowadzący zajęcia przedstawiał jego rozwiązanie jakie miało miejsce w rzeczywistości.

Obok analiz autentycznych zdarzeń kadeci z Annapolis często uczestniczą w spotkaniach z różnymi wojskowymi, którzy byli uczestnikami lub świadkami zdarzeń, których przebieg i sposób rozwiązania konfliktował i różnicował wzajemne zachowanie przełożonych i podwładnych. Również i te wybory dokonane w przeszłości przez

---

[2] Kazus (z łac. casus - zdarzenie) zbieg okoliczności, traf, wypadek, raczej nieprzyjemny, charakterystyczny dla danego środowiska społecznego.

[3] Jest to możliwe dzięki temu, że niemal wszystkie epizody związane z funkcjonowaniem armii amerykańskiej (meldunki, opinie, rozkazy, wnioski różnych komisji, przekazy satelitarne itp.) są rejestrowane i przechowywane w sieci komputerowej rodzajów sił (m.in. marynarki wojennej i lotnictwa), co umożliwia zainteresowanym osobom wierne odtworzenie ich przebiegu.

zaproszonych oficerów były bezpośrednim przedmiotem analiz i dyskusji w której uczestniczyli sami zainteresowani [4].

Porównywanie własnych kroków postępowania z rzeczywistym rozwiązaniem badanego epizodu zdaniem S.D. Wrage'a pozwalało słuchaczom zarówno na określenie różnic między nimi oraz przyczyn, które je spowodowały. Sami uczestnicy tych zajęć uważali, że umożliwiały im one nie tylko kształtowanie i doskonalenie umiejętności dokonywania optymalnych wyborów, ich uzasadnienia i obrony (logiczności działania), ale też pozwalały na samoocenę zachowań i przeżyć emocjonalnych słuchaczy (ponieważ w przyszłości w podobnej sytuacji może znaleźć się każdy uczestnik zajęć).

W ramach zajęć seminaryjnych z socjologii wykorzystałem doświadczenia amerykańskie wprowadzając w formie eksperymentu rozwiązywanie kazusów. Przedmiotem analiz były autentyczne epizody z życia wojskowego (m.in. dotyczące samowolnych oddaleń oraz rozwiązania konfliktów w środowisku kadry okrętowej). Poza fikcyjnymi danymi personalnymi uczestników zdarzeń pozostałe fakty (dotyczące ich genezy, przebiegu i rozwiązania) były prawdziwe. Uczestnicy zajęć (podchorążowie i oficerowie będący słuchaczami WKDO) występowali w roli "przełożonych" otrzymywali oni opis zdarzenia, które mieli rozwiązać wykorzystując swoją wiedzę z socjotechniki, regulaminów wojskowych i pedagogiki.

Zajęcia składały się z czterech części: w pierwszej jej uczestnicy zapoznawali się z przebiegiem rozpatrywanego zdarzenia, następnie prezentowali własne rozwiązanie (wraz z uzasadnieniem), w trzeciej części zapoznawali się z jego faktycznym rozwiązaniem, zaś w czwartej dyskutowano o niedoskonałości samych propozycji, jak i rozwiązania finalnego.

Poza pierwszą częścią zajęć, kiedy w ciągu około 12-15 minut jego uczestnicy samodzielnie analizowali jego przebieg oraz przygotowywali własne propozycje rozwiązań w pozostałych dominowała praca zespołowa.

W drugiej części przy pomocy symboli i umownych zapisów propozycje rozwiązań danego epizodu oraz ich uzasadnienie są prezentowane na tablicy. Poza oceną wyrażającą stosunek słuchacza do rozpatrywanego problemu w tej części zajęć zwracano uwagę na dwa elementy, które najkrócej ujmowały pytania: jak i dlaczego?

---

[4] Stephan D. Wrage, *Teaching Ethics at the US Naval Academy*, s. 1-3.

Prezentacja różnorodnych rozwiązań oraz ich uzasadnień pozwalała na ukazanie dużego spektrum decyzji dotyczących tylko jednego epizodu. Dodatkowo krótki czas referowania (3-4 minuty) zmuszał uczestników zajęć do lapidarnego i zwięzłego wypowiadania się zarówno w kwestii oceny, jak i rozwiązania rozpatrywanego epizodu.

W trzeciej części zapoznawano słuchaczy z faktycznym przebiegiem i rozwiązaniem analizowanego problemu. Dodatkowo było ono uzupełnione komentarzem analizującym "kroki postępowania" przełożonych rozwiązujących ten problem w rzeczywistości. Porównanie tego rozwiązania z własnymi pozwalało osobom uczestniczącym w zajęciach na określenie różnic (występujących w ocenie problemu, jego rozwiązaniu) oraz przyczyn (czynników), które je wywołały.

Najistotniejszym elementem rozwiązania kazusów była dyskusja nad przedstawionymi rozwiązaniami zarówno własnymi, jak i rzeczywistymi. Poza analizą popełnionych błędów wynikających najczęściej z braku doświadczenia dowódczego, warunków stosowania różnych oddziaływań socjotechnicznych, nieznajomości zasad profilaktyki dyscyplinarnej słuchacze bezpośrednio, ale bez żadnych konsekwencji uczestniczyli jako przełożeni "prowadzący" pracę wychowawczą.

Z dotychczasowych doświadczeń (zajęcia związane z rozwiązywaniem kazusów odbywają się już od dwóch lat) wynikają następujące spostrzeżenia:

1. Mimo pozytywnych opinii osób w nich uczestniczących występuje poważny problem w ich uzyskiwaniu. Przełożeni prowadzący pracę wychowawczą niechętnie godzą się na udostępnianie epizodów życia wojskowego związanych z naruszeniem dyscypliny (mimo zapewnienia anonimowości jego uczestników) jako przedmiotu analizy wychowawczej na zajęciach z socjologii. Większa liczba zdarzeń z życia wojskowego (nawet o dużej dramaturgii przeżyć jego uczestników) pozwoliłaby osobom je analizującym na lepsze przygotowanie do prowadzenia pracy wychowawczej.

2. Zdecydowana większość proponowanych rozwiązań nawet przy podejściu karnym zarówno przez oficerów, jak i podchorążych wykazuje tendencję do samodzielnego (nawet przy niskiej skuteczności) rozstrzygania problemów wychowawczych z pominięciem pośrednich ogniw wychowawczych (m.in. z wykorzystaniem żandarmerii wojskowej, oficerów prokuratury, kapelanów wojskowych, wyższych przełożonych itp.).

3. W większości proponowanych rozwiązań przy podejściu karnym zwracano uwagę przede wszystkim na sankcje, zaś niemal zupełnie "zapominano" o funkcji odstraszającej kary. Stosowanie kar dyscyplinarnych jako ostatecznego środka wychowawczego w samoocenie wielu słuchaczy było nieskuteczne z powodu małej presji najbliższego środowiska wojskowego wobec ukaranych.

4. Zdaniem słuchaczy stosowanie metody kazusów w rozwiązywaniu problemów wychowawczych występujących w środowisku wojskowym wymaga dużej wiedzy z psychologii społecznej, socjologii, socjotechniki, pedagogiki oraz pełnienia przez przełożonego roli lidera (przywódcy, którego podstawą jest autorytet nieformalny).

Metoda kazusów jest jedną z wielu możliwych do realizacji w warunkach szkolnictwa wojskowego sposobów aktywizacji słuchaczy oraz przygotowywania ich do pełnienia roli dowódcy i przywódcy. Umożliwia konfrontację wiedzy teoretycznej z rzeczywistością życia wojskowego oraz zmusza jej uczestników do doskonalenia obok cech dowódczych również i przywódczych.

mjr dr Jan BORKOWSKI

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI INTERPERSONALNYCH DOWÓDCÓW

Nowoczesny, skuteczny dowódca powinien dążyć do opanowania wszechstronnych, różnorodnych kwalifikacji ogólnych i specjalistycznych. Jednym z ważniejszych, uniwersalnych czynników wpływających na efektywność pracy dowódcy są kompetencje interpersonalne. Podejmowanie, utrzymywanie, rozwijanie, wzbogacanie relacji służbowych i nieformalnych (spontanicznych) z podwładnymi oraz z przełożonymi wymaga niemałej wiedzy psychospołecznej, doświadczenia interpersonalnego, a także systematycznego doskonalenia, ćwiczenia konkretnych umiejętności współżycia, współbycia i współdziałania z innymi żołnierzami. Kompetencje międzyludzkie dowódcy wyrażają się w niełatwej sztuce skupiania jak w soczewce celów, potrzeb i zadań służbowych z celami, potrzebami i możliwościami podwładnych [1].

Kompetencje interpersonalne dowódcy obejmują przede wszystkim niżej wymienione elementy [2]:

1) **wiedzę** o źródłach, prawidłowościach, osobliwościach oraz następstwach stosunków (związków i zależności) występujących między żołnierzami w relacjach pionowych i poziomych, w pododdziale;

2) **myślenie** zorientowane partnersko, nie na rzeczy, przedmioty, środki, lecz ukierunkowane na współdziałanie przywódcze z podwładnymi;

3) **doświadczenie** interpersonalne w pracy kierowniczej oraz w życiu koleżeńskim, towarzyskim;

---

[1] C.Hannaway, G.Hunt, *Umiejętności menedżerskie*, Warszawa 1994, s. 47-65; M.Holstein-Beck, *Jak być menedżerem*, Warszawa 1995.

[2] J.Borkowski, *Stosunki interpersonalne w pododdziale*, w: *Psychologia dowodzenia*, pod red. M.Dyrdy, Warszawa 1995, s. 92-116.

4) **zaufanie** międzyludzkie w relacjach z podwładnymi i przełożonymi;

5) **autorytet** profesjonalny i moralny;

6) **mądrość** interpersonalna przejawiająca się w sytuacjach problemowych i konfliktowych;

7) **umiejętności** interpersonalne.

Podstawowym wskaźnikiem kwalifikacji społecznych są umiejętności interpersonalne. **Polegają one na tworzeniu i współtworzeniu takich warunków i atmosfery międzyludzkiej w pododdziale, która sprzyja realizacji zadań szkoleniowych oraz rozwojowi fachowemu i osobistemu podwładnych, integracji celów służbowych (grupowych) i indywidualnych** [3]. Obserwacja życia wojskowego podpowiada, że powszechna, pełna integracja tych celów nie zawsze jest możliwa, nie zawsze zadowala dowódcę i jego podwładnych. Bywa niekiedy, że dobro rzemiosła wojskowego, gotowości obronnej pododdziału jest niedoceniane, czy nawet pomijane przez niektórych podwładnych, a także odwrotnie - dobro konkretnych żołnierzy nie jest w ogóle brane pod uwagę przez przełożonego.

Do ważniejszych grup umiejętności interpersonalnych dowódcy zaliczyć można [4]:

a) wzajemne spostrzeganie, komunikowanie i zrozumienie czyli poznawanie się;

b) pomaganie i pozytywne oddziaływanie, w tym zmniejszanie poczucia zagrożenia, lęku podwładnych;

c) konstruktywne rozwiązywanie wzajemnych problemów i konfliktów interpersonalnych.

Każda z tych grup obejmuje wiele konkretnych umiejętności, w tym między innymi: dostrzeganie i rozpoznawanie uczuć, empatyczne zrozumienie, spełnianie potrzeb, przejawianie tolerancji wobec indywidualności partnera, uważne słuchanie, odzwierciedlanie, niewerbalne artykułowanie stanów psychicznych, rozróżnianie komunikatów skutecznych i nieskutecznych, dawanie wsparcia, wzmacnianie odporności na kryzysy, budowanie zaufania, spontaniczność, asertywność, informowanie zwrotne, mediowanie, negocjowanie [5].

---

[3] *Kształtowanie stosunków interpersonalnych w pododdziale,* praca zbiorowa, Warszawa 1995, s. 5-16, 32-33.

[4] Tamże, s. 33; J.Borkowski, *Poznawanie i stymulacja rozwoju osobowości żołnierzy,* Warszawa 1994, s. 67-97.

[5] L. Giblin, *Umiejętność postępowania z innymi,* Kraków 1993; J.C Maxwell, *Być liderem,* Warszawa, bez daty wydania; W. Mastenbroek, *Negocjowanie,* Warszawa 1996.

Zasady kształtowania umiejętności interpersonalnych

Kształtowanie umiejętności interpersonalnych kandydatów na żołnierzy zawodowych (podchorążych, kadetów, elewów) oraz żołnierzy już będących przełożonymi na różnych szczeblach dowodzenia powinno przebiegać zgodnie z określonymi prawidłowościami, normami oddziaływania społecznego. Mam na myśli następujące zasady rozwoju umiejętności podejmowania, utrzymywania relacji międzyludzkich.

1. Zasada kompetencji

Wszelkie oddziaływania interpersonalne należy poprzedzić rzetelnym rozpoznaniem możliwości i ograniczeń rozwojowych konkretnego żołnierza, które nieustannie zmieniają się (rozwój jednych zachowań może zbiegać się z powstawaniem dysfunkcji innych). Podstawą jakichkolwiek oddziaływań w tym zakresie są szeroko pojęte formalne i rzeczywiste kompetencje interpersonalne człowieka, który organizuje i realizuje proces kształtowania tych umiejętności [6].

2. Zasada celowości

Wyraża się w potrzebie określenia kierunkowych i instrumentalnych celów treningu interpersonalnego. Cele te precyzują jakie elementy struktury zachowania werbalnego i niewerbalnego mają być rozwijane, eliminowane lub kompensowane [7].

3. Zasada elastyczności

Zakłada plastyczne, zmienne posługiwanie się określonymi metodami i technikami stymulacji interpersonalnej w zależności od czasu, warunków, sytuacji oraz stanu bio-psycho-społecznego uczestnika treningu.

4. Zasada trwałości efektów i systematyczności

Informuje, że należy dążyć do osiągnięcia ugruntowanych, utrwalonych, zinternalizowanych pożądanych zmian w kontaktach międzyludzkich. Realizacja tego celu jest bardzo trudna, niekiedy kończy się niepowodzeniem. Praktyka dowodzi, że wprowadzenie nowych umiejętności do stałego zasobu zachowań wymaga systematycznego ćwiczenia, a także dużej determinacji. W innym przypadku efekty mogą mieć tylko chwilowy czy jednorazowy charakter.

---

[6] J.Borkowski, *Umiejętności interpersonalne psychologa wojskowego*, w: *Psychologia a żołnierska służba*, Warszawa 1995, s. 31-36; Z.Skorny, *Problemy samopoznawania i samorozwoju*, Wrocław 1993.

[7] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

5. Zasada asertywności

Polega na otwartym, odważnym, stanowczym wyrażaniu swoich uczuć, myśli, przekonań, postaw wobec innych uczestników treningu. Uprawnia do mówienia i czynienia wszystkiego dopóty, dopóki nie rani to innych. W niektórych sytuacjach dopuszczalne jest nawet wywoływanie przykrości (werbalne wyrażanie złości), ale pod warunkiem, że zmierza do zbliżenia relacji, rozwiązania konfliktu, ma na celu udzielenie pomocy [8].

6. Zasada eksperymentowania i transgresji

Jednym z warunków efektywności kształtowania interpersonalnego jest skłanianie żołnierzy do odrzucenia wszelkich zahamowań, barier osobistych oraz wyjścia poza dotychczasowe rutynowe wzorce zachowań, głęboko utrwalone, sztywne standardy interpersonalne. Przekroczenie tych granic to znaczy transgresja "ku sobie" i "ku innym ludziom" wymaga odwagi, otwartości w eksperymentowaniu sobą i innymi [9]. Artykułowanie nowych, trudnych nietypowych zachowań wiąże się z ryzykiem wstydu, śmieszności, obawy, cierpienia, itp. Jednak bez niego mało prawdopodobne jest opanowanie innowacji behawioralnych oraz wprowadzenie zmian w relacjach interpersonalnych.

7. Zasada małych grup

Doświadczenie treningowe dowodzi, że najbardziej optymalne jest ćwiczenie umiejętności interpersonalnych w małych grupach, liczących od kilku do kilkunastu osób. W grupie 8-12 żołnierzy kształtuje się wielowymiarowe, złożone bogate interakcje społeczne, które intensywnie pobudzają procesy intrapersonalne, interpersonalne i grupowe. Poszczególne ćwiczenia można organizować w diadach lub triadach. Ponadto małe grupy są łatwiejsze z punktu widzenia możliwości ich prowadzenia, facylitacji [10].

8. Zasada nie wyrażania ocen

Ani prowadzący, ani uczestnicy treningu nie powinni wartościować zachowań partnerów w kategoriach dobry - zły, mądry - głupi, brzydki - ładny, itp. Wszelka kategoryczność wydaje się zawodna, lękotwórcza, zagrażająca, blokująca otwartość i

---

[8] G.Linaeenfield, *Asertywność czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, Łódź 1992.

[9] J.Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

[10] M.Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.

spontaniczność. Ćwiczący odnoszą się do siebie poprzez opisywanie konkretnych zachowań [11].

9. Zasada intymności, dyskrecji i bezpieczeństwa

Efektywna grupa treningowa stymuluje jej członków, asertywnie zmusza do bycia sobą, spontanicznego i autentycznego wchodzenia w relacje międzyosobowe. Odgrywania sztucznych ról, "noszenie masek" zakłóca procesy grupowe. Autentyczność, spontaniczność wiąże się z ujawnianiem różnych, nawet bardzo intymnych doświadczeń życiowych, ukazaniem pozytywnych i negatywnych cech indywidualności. Dlatego każdej osobie należy zapewnić pełną dyskrecję i poczucie bezpieczeństwa. Jednak samo zapewnienie prowadzącego nie gwarantuje dyskrecji. Poczucie bezpieczeństwa, pewności siebie rodzi się z czasem, w toku procesów grupowych; zależy przede wszystkim od dojrzewania atmosfery wzajemnego zaufania [12].

10. Zasada neutralności środowiska

W miarę możliwości treningi interpersonalne warto organizować poza miejscem stałego funkcjonowania służbowego, w warunkach neutralnych. Chodzi o wyizolowanie grupy z dotychczasowego środowiska, zdystansowanie się wobec więzi formalnych, stworzenie atmosfery wyciszenia, spokoju, bezpieczeństwa i zaufania. Pożądane jest zorganizowanie grup niestrukturalizowanych, składających się z osób z sobą nie związanych, posiadających zróżnicowane doświadczenie życiowe, zawodowe, itp. Bardziej złożone okazuje się ćwiczenie umiejętności interpersonalnych w grupach formalnych, w relacjach przełożony-podwładny, starszy-młodszy, w grupach zadaniowych, itp [13].

11. Zasada informacji zwrotnych i pełnego zaangażowania

Skuteczne kształtowanie kompetencji interpersonalnych zależy także od systematycznego, wzajemnego przekazywania i odbierania (rozumienia) informacji generowanych na płaszczyźnie bieżących kontaktów, aktualnej współpracy i współdziałania. Otwartość, pełne zaangażowanie tylko jednego partnera oraz dystans, opór, wycofa-

---

[11] Z.B.Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży,* Warszawa 1995, s. 11-41.

[12] D.W.Johnson, *Podaj dłoń,* Warszawa 1992, s. 56-73.

[13] M.Stefańczak, *Trening grupowy - metoda rozwoju osobowości i harmonijnego współżycia z ludźmi*, w: *Trening psychologiczny jako metoda optymalizacji zdolności do działania,* pod red. M.Cenina, Wrocław 1990, s. 79-90.

nie, niedostatek uczestnictwa drugiego sprawia, że zamiast rozwoju umiejętności nastąpi ich erozja. Partnerska wymiana uczuć, myśli, wrażeń jest niodzowną, konstytutywną podstawą osiągania jakichkolwiek rezultatów przez uczestników treningów interpersonalnych. Aktywne dwu i wielostronne partnerstwo interpersonalne, mechanizmy informacji zwrotnych są pozytywnie skorelowane z atmosferą aprobaty i wsparcia.

Do najważniejszych cech bezpiecznej i owocnej informacji zwrotnej można zaliczyć następujące sugestie [14]:

a) mów o zachowaniu danej osoby, nie o niej samej; mów o czynnościach partnera, nie o jego cechach;

b) skup się na swoich spostrzeżeniach, nie formułuj sądów;

c) dokonuj neutralnego opisu zachowań, ale ich nie wartościuj;

d) opisuj zachowania w kategoriach "mniej lub bardziej", nie w wymiarze "dobrze - źle";

e) skup się na zachowaniach w konkretnych sytuacjach, "tu i teraz", nie uogólniaj;

f) dziel się pomysłami, spostrzeżeniami, nie dawaj rad, które odbierają swobodę samookreślenia;

g) badaj różne możliwości, stawiaj pytania, nie wyrażaj pochopnych, gotowych odpowiedzi i rozwiązań;

h) skup się na korzyściach, jakie informacja zwrotna może dać odbiorcy, a nie nadawcy;

i) przekazuj taką ilość informacji, jaką druga osoba może efektywnie wykorzystać;

j) dziel się osobistymi uwagami w odpowiednim miejscu i czasie;

k) myśl o tym co zostało powiedziane, a nie o tym dlaczego.

12. Zasada konfrontacji interpersonalnej

Konfrontacja interpersonalna to rozmyślna próba przyjścia drugiej osobie z pomocą w poznawaniu skutków konkretnego jej zachowania. Może ona zmieniać zachowanie na mniej szkodliwe, bardziej efektywne. Partnerzy konfrontacji powinni przyjąć postawę asertywną, zrezygnować z tendencji obronnych. Konfrontacja ma kontekst zarówno informacyjny, jak i interpretacyjny. Celem jest przekazanie drugiej

[14] D.W.Johnson, op.cit., s. 31-32.

osobie, jak spostrzegamy i jak interpretujemy jej zachowanie. Konfrontację interpersonalną powinny charakteryzować:

a) współodczuwanie, współbrzmienie, zrozumienie (empatia);

b) odpowiedni moment (otwartość na odbiór);

c) odniesienie do konkretnej sytuacji interpersonalnej;

d) zwięzłość, konkretność, szczegółowość;

e) szczere autentyczne zainteresowanie dobrem partnera;

f) ostrożność, niekategoryczność interpretacji zachowania.

Do szczegółowych umiejętności w tym zakresie zalicza się:

- stosowanie języka wypowiedzi osobistych ("ja", "mnie", "mój");
- wypowiadanie odczuć w kontakcie;
- bezpośredni opis własnych uczuć;
- zachowania rozumiejące;
- sprawdzenie odbioru uczuć partnera;
- informowanie zwrotne.

Kształtowaniu różnorodnych umiejętności interpersonalnych służą określone metody. Mam na myśli między innymi [15]:

- treningi interpersonalne;
- grupy spotkaniowe;
- warsztaty wrażliwości;
- treningi zadaniowe;
- grupy synanonowe;
- grupy Gestalt;
- treningi grupowe;
- treningi twórczości;
- treningi asertywności;
- treningi negocjacyjne i mediacyjne.

Powstały one na gruncie znaczącego dorobku teoretycznego nauk humanistycznych i nauk o zarządzaniu. Ich praktyczna skuteczność została gruntownie sprawdzona oraz wysoko oceniona, zwłaszcza w takich dziedzinach, jak: menedżeryzm, marketing, doradztwo zawodowe, usługi, mass media, działalność polityczna i

[15] Tamże, s. 166-169.

dyplomatyczna, szkolnictwo, opieka społeczna, służba zdrowia, duszpasterstwo, psychoterapia, socjoterapia, walka z uzależnieniami, itp [16].

Dlaczego problematyka kształtowania umiejętności interpersonalnych ma tak duże znaczenie indywidualne, grupowe, rodzinne, zawodowe, środowiskowe oraz ogólnonarodowe (państwowe)? Upraszczając można powiedzieć, że znaczące dysfunkcje interpersonalne powodują rozległe, zróżnicowane szeroko pojęte straty, deficyty, natomiast rozwijanie efektywnych relacji międzyludzkich jest, w kontekście wyczerpywania się zasobów nieodtwarzalnych jedną z najbardziej bogatych i owocnych rezerw rozwojowych jednostek i wielkich organizacji. Bardzo wymownie pisze o tym wybitny psycholog i terapeuta amerykański C.Rogers

Jestem przekonany, że ludzie są spragnieni czegoś, czego nie mogą znaleźć w miejscu pracy, w kościele, a już na pewno w szkole, czy na uczelni, ani nawet, niestety w dzisiejszym życiu rodzinnym. Są spragnieni kontaktów bliskich i autentycznych, w których odczucia i emocje można by było wyrażać spontanicznie, nie tłumiąc ich i nie cenzurując przedtem starannie, w których można by się było podzielić głębokimi przeżyciami - rozczarowaniami i radościami, w których byłoby możliwe podejmowanie ryzyka nowych zachowań, w których - jednym słowem - osiąga się stan, że nie trzeba niczego ukrywać, wszystko jest akceptowane i w ten sposób powstają możliwości dalszego rozwoju [17].

Konstatacja powyższa ze szczególną mocą odnosi się do warunków funkcjonowania interpersonalnego w wojsku.

---

[16] Z.Zborowski, *Trening interpersonalny*, Wrocław 1985; Z.Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992; M.Cenin, *Trening psychologiczny. Analiza efektywności w trudnych sytuacjach zadaniowych*, Wrocław 1993; M.Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Warszawa 1992; E.Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992; *Psychologiczne gry i ćwiczenia grupowe*, Warszawa 1991; B.Sekuła, G.Pielok, *Zajęcia warsztatowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1993; A.P.Wejland, *Obrazy grup społecznych*, Warszawa 1991.

[17] G.R.Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991, s. 69-70.

dr hab. Zygmunt MARKOCKI

OFICER WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ EDUKACYJNYCH

Ideał wychowania sformułowany dla socjalistycznej armii runął wraz z załamaniem się socjalizmu. Reanimowanie ideału wychowawczego z okresu Polski międzywojennej, jak niektórzy proponowali, stało się niemożliwe bowiem zmieniła się w sposób zasadniczy rzeczywistość społeczna, nastała nowa epoka i pojawiły się nowe prądy społeczne, filozoficzne i polityczne.

Przemiany te spowodowały nowe spojrzenie na edukację w wojsku i jej teleologię. W nowej zmiennej cywilizacji wymagajacej zasadniczej i powszechnej przebudowy zaistniała potrzeba refleksji nad nowoczesną edukacją współczesnych dowódców-wychowawców.

Przez edukację tę będziemy rozumieć celowo organizowany proces przygotowania kandydatów do zawodu oficerskiego, pod względem merytorycznym i formalnym w zakresie działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Nie do rzadkości należą poglądy upatrujące w edukacji wojskowej nie tylko instrumentu do zdobycia pracy, prestiżu, określonego poziomu materialnego, ale traktujące ją także, co jest całkowicie zruzumiałe, jako ważną próbę przystosowania się do zmiennej rzeczywistości i potrzeby uświadomienia sobie wartości, celów wychowania i sposobów funkcjonowania ludzi w mundurach w społeczeństwie obywatelskim, a także rozumienia roli szkolnictwa wojskowego i całego systemu wychowania żołnierzy.

Atrybutem każdego ideału wychowania jest to, że wskazuje on na te cechy człowieka, których posiadanie jest niezbędne, aby żyć i funkcjonować sensownie w danej rzeczywistości. Zaistniały przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zastał nas, także całe szkolnictwo, słabo przygotowanych do podjęcia wyzwań budowy nowego systemu wychowania i ładu demokratycznego. Tymczasem nowe kompetencje i orientacje powinny być pozyskane przez kwalifikowane i zarazem

zasadniczo przekształcone instytucje edukacyjne. Punkt wyjścia powinni tu stanowić profesjonaliści, oficerowie dowódcy-wychowawcy, bowiem trudno jest mówić o edukacji wojskowej bez dostrzegania w tym procesie dominującej roli wysokokwalifikowanej kadry.

Znamiennym jest dla całej naszej edukacji, także wojskowej brak jej filozofii na miarę nowych czasów, obfitujących w szybko zmieniające się wyzwania cywilizacyjne, przemiany technologiczne i społeczne. Znane dotąd różne teorie i orientacje edukacyjne, zwłaszcza wychowawcze, szybko się zmieniły. Towarzyszyło im zjawisko tymczasowości. Przykładem mogą być ambitne cele "nauczania wychowującego", "nowego wychowania", "wychowania dla przyszłości", czy "edukacji humanistycznej".

Charakterystyczne dla minionego okresu było powoływanie zespołów ekspertów i każdorazowo zlecanie im opracowania diagnoz i propozycji ulepszania edukacji. Podkreślano w nich potrzebę aktualizowania treści, wyprowadzania nowoczesnej technologii kształcenia, rozwijania oświaty równoległej i ustawicznej.

Specyficzny okres, w którym znalazła się obecnie Polska, wymaga szczególnych wysiłków w sferze kształcenia i przygotowania wojskowych kadr dowódczo-wychowawczych do funkcjonowania w nowej rzeczywistości "przemian i potrzeb". Jakie zatem przyjąć sposoby ich kształcenia, w jaki system wartości ich wyposażyć, aby sprostali ciążącym na nich zadaniach. Dowódcy-wychowawcy są bowiem podmiotem życia politycznego i społecznego w wojsku. Od nich i od ich postępowania zależy na ile przejmą ich wychowankowie postulowany system wartości i włączą się świadomie w funkcjonowanie i obronę społeczeństwa demokratycznego.

Współczesne wyzwania edukacyjne są bowiem siłą napierającą i nakazującą oficerowi konieczność znalezienia się w nowej rzeczywistości. Zachodzące zmiany prodemokratyczne stawiają także przed oficerami, wydobywającymi się z tzw. "zależności ideowej", poważne pytania: być wolnym - ale do czego?, podporządkować się - ale czemu? Pozostając w zgodzie z założeniami demokracji można by odpowiedzieć, iż idzie tu o podporządkowanie się obowiązkom służbowym, lecz takim, jaki sami oficerowie mogliby współtworzyć, wewnętrznie zaakceptować i uznać za własne. Idzie więc o tworzenie się postaci oficera dowódcy-wychowawcy jako "podmiotu obowiązku".

Konstytuowanie się owego podmiotu - należy tu to podkreślić - jest sprawą wielce trudną i skomplikowaną. Ujawniło się to w przeszłości, a także i w chwili obecnej.

Zauważalne jest bowiem wewnętrzne zróżnicowanie poglądów, aczkolwiek wszelkie rozbieżności powinny tu być traktowane jako coś pozytywnego, w swojej wymowie i konsekwencji twórczego.

Przebudowa wojskowego systemu edukacyjnego w związku z dokonującą się transformacją ustrojową wymaga zatem przeglądu kwalifikacyji nauczycieli - wykładowców zatrudnionych w szkolnictwie wojskowym i wytyczenia dalszych dróg ich podnoszenia. W dyskusjach nad modelem kształcenia kadr dla wyższego szkolnictwa wojskowego podkreśla się jego charakter naukowy, funkcjonalny i sprofesjonalizowany, ale otwarty, dla którego znamiennym jest głęboki i prawdziwy wymiar humanistyczny. Funkcjonalność oznacza przy tym wiązanie opanowywanej wiedzy z uczeniem się potrzebnych czynności i umiejętności wykorzystania ich w określonej dziedzinie, głównie w sposób innowacyjny. W tym sensie funkcjonalność kształcenia może i powinna prowadzić, między innymi do jego profesjonalizacji, czyli odniesienia zdobytej wiedzy, kultury i metody naukowej do skutecznego uprawiania zawodu oficera dowódcy-wychowawcy.

W zawodzie oficerskim, jak prawie w żadnej profesji, efektywność funkcjonowania zależy nie tylko od wykształcenia sprawnościowego, co do ukształtowania harmonijnej całości, jaką tworzą uznawane wartości podbudowane warstwą wiedzy i doświadczenia, oraz umiejętności wyrażania tych wartości w słowie i w działaniu, w nawiązywaniu styczności i dialogu z podwładnymi.

Obecne społeczeństwo musi przygotowywać w nadchodzących pokoleniach, także żołnierskich, warunki swego przyszłego istnienia. Stąd też powierzenie oficerowi dowódcy-wychowawcy najważniejszego środka prowadzącego do tego celu - wychowania, nakłada na niego odpowiedzialność, a co za tym idzie, wewnętrzny obowiązek przygotowania się do spełnienia tego zadania. Potrzeba mu więc nowej wiedzy, nowych przemyśleń, a przede wszystkim wyrobienia umiejętności realizacji nowych treści dydaktyczno-wychowawczych.

W podjętych rozważaniach nie sposób pominąć problemu kompetentnego kształcenia oficerów. Można tu wskazać na trzy nurty refleksji pedeutologicznej: technologiczną, osobowością i humanistyczną. Orientacja technologiczna zastępuje tu pytanie, kim jest oficer dowódca-wychowawca, pytaniem o jego sprawność operacyjną. Odwołuje się do pedagogiki wzoru, a mechanizm adaptacji czyni skuteczną drogę poznania i nabywania sprawstwa zawodowego.

Orientacja osobowościowa odwołuje się do pedagogiki indywidualności, a rozumienie ujmuje jako podstawowy sposób pedagogicznego poznania. Przedstawiciele humanistycznego kierunku myślenia o oficerze - wykładowcy są przeciwni utożsamianiu efektywnego nauczania z fachowością tego, który naucza. Celem tej edukacji nie jest oficer nauczyciel "technik" stosujący skutecznie wyuczone metody i środki. Edukacja realizująca ten cel wymaga zerwania z tradycją dostraczenia wspólnego doświadczenia wszystkim studiującym, co w konsekwencji ujednolica ludzkie osobowości, postawy i style pedagogicznego działania. Oficer wykładowca w tej koncepcji jest podmiotowością świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym i uczuciowym w celu podmiotowego rozwoju swych wychowanków.

Ten odmienny sposób ujmowania spraw nauczyciela i jego kształcenia należy łączyć z humanistyczną orientacją w naukach pedagogicznych i psychologicznych. Nowa jakość refleksji pedeutologicznej jest w tym przypadku rezultatem przejęcia odmiennego rozumienia człowieka (stanowi on autonomiczną, niepowtarzalną całość, realizującą się w kontakcie z drugim człowiekiem), odmiennego rozumienia poznania (nie istnieje wiedza uwolniona od podmiotowości, cała wiedza wyrasta ostatecznie z osobistego doświadczenia), odmiennego stosunku do kształcenia (kształcenie nie jest kumulowaniem wiedzy, lecz formą porozumiewania się, edukacja jest ze swej istoty procesem komunikowania się). [1]

Analizując problem edukacji wojskowej, szczególnie oficera - nauczyciela i wychowawcy, jako jej czynnika sprawczego, transformatycznego intelektualisty działającego na rzecz zmiany społecznej, w tym miejscu rozważań istotne wydaje się pytanie, w jaki sposób refleksja pedeutologiczna uobecnia się w teorii i praktyce edukacyjnej całego społeczeństwa. Jaka jest sytuacja i kondycja współczesnej pedagogiki.

Nie ulega wątpliwości, że pedagogika wraz z całą naszą kulturą staje przed nowymi zadaniami i wyzwaniami, wobec których wydaje się postronnym obserwatorom bezradna, a tym samym pogrążona w kryzysie, skupiona na swoich wewnętrznych bolączkach i rozterkach, zepchnięta na margines współczesnej kultury polskiej. Histeryczne narzekania na pustkę ideową i moralną na upadek wszelkiej wartości i autorytetów dopełniają miary poczucia jej totalnego kryzysu.

---

[1] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia - stan i kierunku rozwoju*, w: Rocznik Pedagogiczny, t. 18/95, s. 149.

Wielu pracownikom nauki niemal stale towarzyszą pytania o kondycję uprawianej nauki i uwarunkowania jej dalszego rozwoju. Oceny takie dokonywane są rzadko z powodu braku obiektywnych kryteriów, a także wielu innych trudności.

W rozwoju nauki są częstokroć okresy, kiedy próby nakreślania diagnoz wszystkich, czy niektórych dyscyplin są szczególnie potrzebne. Takim okresem są w naszym kraju lata dokonującego się przełomu ustrojowego. Kształtowanie się nowego modelu społecznego ma odbicie w teorii i praktyce edukacyjnej. Proponowane nowe rozwiązania są coraz lepiej spostrzegane w praktyce edukacyjnej.

Również rozważania o stanie pedagogiki napotykają także na określone trudności. Brak bliższego określenia obiektu rozważań, kryteriów badań, metod i opisu uzyskiwanych wyników - są to zjawiska niekorzystne dla współczesnej pedagogiki. Nie służy to tak oczekiwanej i potrzebnej, możliwie wnikliwej i obiektywnej jej ocenie.

Dzisiejszy stan pedagogiki, a także stereotyp jej postrzegania częstokroć odbiegający od stanu rzeczywistego, w dużej mierze wyznaczane są przez dobre i złe tradycje uprawiania tej dyscypliny. Zazwyczaj myśl pedagogiczna podążała śladami dominujących orientacji filozoficznych, idee pedagogiczne miały charakter wtórny, naśladowczy. Braki własnego dorobku, ubogość koncepcji, opóźnienie do najnowszych osiągnięć nauk społecznych pogłębiały niepewność statusu pedagogiki i wzmacniały kompleksy pedagogów.

Pedagogika pozostawała zawsze pod silnym wpływem polityki i ideologii i przypisywano jej zbyt często funkcje instrumentalne - usługowe. W warunkach demokracji sytuacja ta przybiera ładogniejsze formy. Dążenie pedagogów do legitymizacji własnej dyscypliny przyczynia się także do coraz bardziej precyzyjengo definiowania pojęć, przedmiotu badań, ulepszania i wzbogacania metod i narzędzi badań. Niektóre dyscypliny znalazły powiązania z naukami pozapedagogicznymi, przeważnie z socjologią i psychologią. Dominująca "jedna paradygmatyczność" ograniczała jednak obszar refleksji pedagogicznej, powodowała jednostrnność pojmowania i uprawiania pedagogiki. I to ubieganie się o legitymizację, tym razem przez inne nauki, a nie przez politykę, okazało się zabiegiem w sumie raczej chybionym, w każdym razie nie prowadzącym do rozwoju całej pedagogiki [2].

---

[2] T. Lewowicki, *O kondycji pedagogiki,* w: Rocznik Pedagogiczny, t. 18/95, s. 9-14.

Stosunkowo zagmatwany jest także problem relacji między teorią a praktyką pedagogiczną. Lansowanie poglądu, że teoria pedagogiczna jest przede wszystkim uogólnieniem doświadczeń praktyki, bądź kształtowanie praktyki w myśl tylko owych teorii, służy woluntarystycznym i niekompletnym poczynaniom organizatorów oświaty. Wyznacza to także dzisiejszą kondycję pedagogiki - w tym jej słabości i zagubienie.

Poważny kryzys pedagogiki zderzony został z syndromem kryzysów społecznych - w wielu wymiarach społecznego życia. Co więcej wszelkie symptomy wcześniejszej legitymizacji (politycznej, ideowej, naukowej) dają znać o sobie, bądź odżywają na nowo. Obraz dokonań i potrzeb pedagogiki jest zatem bardzo złożony, a skumulowanie się pewnych nowych kryzysów ujawnia bądź poważne wady i słabe strony nauk pedagogicznych, bądź liczne zadania na przyszłość.

Ubogość refleksji naukowej, niski poziom samoświadomości naukowej, wątłości metod komparatystycznych utrudniają rzetelną diagnozę i poszukiwanie dróg przezwyciężenia kryzysu. Sprzyja to także utrzymywaniu się dominacji rozważań o pedagogice w kategoriach myślenia potocznego, intuicyjnego, polityczno-administracyjnego. Rodzą się nowe patologie w uprawianiu pedagogiki, a to nie przybliża szans na kształtowanie jej naukowej tożsamości.

Transformacja ustrojowa, zmagania o ład demokratyczny, kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego wymagają przeobrażeń, a nie tylko pozorowania zmian i doskonalenia nauki nie nadążającej za współczesną rzeczywistością. Paradygmat doskonalenia oświaty wydaje się być oderwanym od potrzeb społecznych najbardziej współczesnej młodzieży.

Generalnie, współczesna pedagogika potrzebuje daleko idących i radykalnych zmian. W tym programie i wypełnionym niepewnością obrazie pojawiają się także akcenty bardziej optymistyczne. Ważnym wydarzeniem są tu pojawiające się próby usytuowania naszej pedagogiki w światowych trendach rozwojowych nauk społecznych i humanistycznych. Jest to jedna z dróg uświadomienia i określenia stanu i kondycji naszej pedagogiki na tle przemian i postępu światowego [3].

Bazując na stwierdzeniu, że podagogika obejmuje zarówno refleksję o wychowaniu, określone teorie pedagogiczne, jak i praktykę oświatową podkreślić należy w

---

[3] Zob. Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*. Głos na zakończenie II Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu, 1995.

tym podejściu jej teoretyczno-praktyczny charakter, w obrębie którego mieszczą się różne nurty: sojentystyczny, hermeneutyczny, prakseologiczny. Należy także wymienić jeszcze jedno pojmowanie pedagogiki - jako obszaru praktyki społecznej. Z powyższego wynika, że pedagogika obejmować powinna zarówno ogólną refleksję o wychowaniu, teorie i koncepcje o różnym poziomie ogólności, różne metody badania, opisu i wyjaśnienia zjawisk i procesów edukacyjnych, jak i rozmaite związki z praktyką edukacyjną.

Dostrzegalne są symptomy przyspieszonego rozwoju i przechodzenia do zróżnicowanych teorii i koncepcji, do fazy heterogeniczności. Obok nurtów neopozytywnych, sojentystycznych, silnie związanych z badaniami empirycznymi, nasilają się studia i badania osadzone w tradycji filozoficznej, antropologicznej. Obok badań ilościowych, rejestrujących główne fakty i zjawiska, rozwijają się badania jakościowe, udzielające odpowiedzi na podstawowe pytania o sens edukacji i istotę procesów oświatowych, służące opisowi i wyjaśnianiu rzeczywistości edukacyjnej, jej funkcji, uczestnikom oświaty i ich rozwojowi oraz jej funkcjonowaniu.

Coraz bardziej znaczące miejsce zyskują sposoby badania kwestii oświaty przenoszone z obszaru tzw. socjologii i pegagogiki krytycznej. Są to jednak poczynania zachodzące z niemałymi trudnościami, odbywające się w zmaganiach między zwolennikami różnych teorii i rozwiązań [4].

Wielość i współistnienie rozmaitych orientacji pedagogicznych, podejść metodologicznych, dopuszczalność stosowania różnych metod badań, różnych sposobów gromadzenia i interpretowania wyników badań wzbogaca i unowocześnia współczesną pedagogikę. Wzbogaca pogląd złożonego świata faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. Daje nadzieję i przyzwolenie na stosowanie w niej wielopłaszczyznowego i wielowymiarowego podejścia naukowego.

Również i nasze dzisiejsze rozważania powinny przynieść oczekiwane rezultaty, szczególnie z punktu widzenia potrzeb środowiskowych i regionalnych.

---

[4] Tamże, s. 14-17.

ppłk dr Ryszard BERA

PRZYGOTOWANIE OFICERÓW DO DZIAŁALNOŚCI OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEJ

Rozpatrując sytuację w naszej armii z obawą i przykrością możemy skonstatować, iż problematyka wychowawcza przechodzi wyraźny kryzys. Zagadnienia związane ze zmianami strukturalnymi i funkcjonalnymi wojska, wynikające z zachodzących przemian ustrojowych i systemów militarnych wyraźnie zdominowały zagadnienia wychowawcze. Te ostatnie dość często są traktowane jako marginalne a kłopotliwe, najlepiej więc, aby w sposób naturalny same się jakoś rozwiązały. Nic bardziej błędnego.

Pora już wyjść poza ciasny intelektualnie pogląd, że sprawnie funkcjonujący system szkolenia wojskowego wystarczy, aby osiągnąć zadowalające rezultaty wychowawcze. Kształtowanie bowiem intelektualno-sprawnościowe żołnierza (jego poziomu wiedzy, umiejętności i nawyków) to przecież jedna strona złożonej osobowości człowieka, której niejako dopełnieniem jest formowanie motywacyjno-wolicjonalne (szczególnie systemu wartości, postaw i zachowań). Sens zatem celowego, zaprogramowanego i zintegrowanego wychowania w wojsku obejmować powinien zarówno intencjonalne działania, jak również sprawnie funkcjonujący system wojskowy (szkolenie - zwłaszcza bojowe, dobrą organizację służby i toku pracy, normy moralno-prawne, właściwe stosunki społeczne i warunki socjalno-bytowe oraz zapewnione możliwości zaspokajania określonych potrzeb kulturalno-oświatowych).

Tak więc, przeobrażeniom strukturalno-funkcjonalnym sił zbrojnych i wpisywaniu ich na trwałe w demokratyczny porządek prawno-ustrojowy towarzyszyć powinno wypracowanie systemowych rozwiązań:

- całościowej koncepcji wychowania wojskowego opartej na diagnozie stanu obecnego i prognozie na przyszłość określając m.in. cele i kierunki, treści oraz rozwiązania strukturalne zapewniające efektywność działania;

- szczegółową koncepcję kształcenia i przygotowania humanistycznego kadr, w tym oficerów do pracy oświatowo-wychowawczej;

- modelu przebiegu służby wojskowej oficerów ze stanowisk oświatowo-wychowawczych.

Pragnę jeszcze raz publicznie wyrazić przekonanie (zaprezentowane jesienią 1994 roku na odprawie kierowniczej kadry oświatowo-wychowawczej wojska), iż deprecjacja wychowania, kształcenia humanistycznego w wojsku i osób zajmujących się profesjonalnie tą problematyką była wynikiem decyzji politycznej. Stąd też obecnie, aby powstrzymać regres w wychowaniu wojskowym, podnieść rangę wychowania i kształcenia humanistycznego, przyjąć adekwatne rozwiązanie do istniejących potrzeb, musi być wola polityczna kierownictwa resortu, do zmiany tego stanu rzeczy. Ponadto niezbędna jest odwaga intelektualna oficerów, którzy są kompetencyjnie odpowiedzialni za ten obszar działaności służbowej. Muszą bowiem nie ulegać ewentualnej presji, iż wzmacnianie dzisiaj struktur wychowawczych to powrót "starego porządku".

Bez twórczej syntezy tego, co dobre z przeszłości, co uniwersalne, mające potwierdzenie w dorobku wojskowych nauk humanistycznych, a zatem możliwe do zastosowania nie tylko obecnie, ale i w przyszłości wszelkie podejmowane próby zmian (reform) będą czystą mistyfikacją.

Za pilnym przyjęciem rozwiązań systemowych zwłaszcza w edukacji oficerów dla potrzeb działalności oświatowo-wychowawczej i tworzenie im optymalnych warunków rozwoju zawodowego przemawiają zwłaszcza:

1. Narastające zjawiska patologiczne i negatywne postawy wobec obowiązku służby wojskowej wśród młodzieży poborowej i rosnące stąd zadania wychowawcze.

2. Zagubienie właściwych proporcji pomiędzy podejmowanymi wysiłkami na rzecz szkolenia, a wychowaniem skłaniającym żołnierza do zaakceptowania wartości i celów armii oraz pełnionej roli. Nasilają się więc niekorzystne tendencje w dyscyplinie, brak poszanowania dla prawa, norm współżycia społecznego, wręcz upadku rangi kształcenia obywatelskiego.

3. Powstanie swoistej luki kadrowej, gdzyż zaprzestano w wojsku kształcenia oficerów dla potrzeb działalności oświatowo-wychowawczej. Brakuje więc dotkliwie dopływu na najniższych szczeblach nowych, wysokokwalifikowanych pedagogów, psychologów, organizatorów działalności kulturalno-oświatowej.

Odrzucono bowiem dawny system kształcenia profesjonalistów-wychowawców nie wprowadzając nic w zamian. Wydział Nauk Humanistycznych AON zredukowano do Instytutu zabezpieczającego głównie proces kształcenia dowódcy i oficera sztabowego. Wyraźnie też (mimo innych deklaracji) zawęża się zakres przedmiotów humanistycznych w uczelniach wojskowych i ośrodkach szkolenia.

Od 1994 roku nie funkcjonują już w okręgach wojskowych (poza naszymi Wojskami, Marynarką Wojenną i Domem Wojska Polskiego) - Wojskowe Ośrodki Oświatowe, które w ramach oświaty poza szkolnej prowadziły m.in. doskonalenie pedagogiczne kadry zawodowej.

4. Niezadowalający stan wiedzy pedagogicznej i umiejętności wychowawczych dowódców pododdziałów.

Z sondażu przeprowadzonego wśród uczestników kursów doskonalenia pedagogicznego organizowanych w ostatnich trzech latach przez Wojskowy Ośrodek Oświatowy WLOP - wynika, że dowódcy kompanii, eskadr, baterii odczuwają szczególnie braki w zakresie metodyki wychowania wojskowego. Akcentują zwłaszcza:

- trudności w określaniu celów szczegółowych i zadań wychowawczych w pododdziale, a zwłaszcza w kolejnych etapach szkolenia;

- brak umiejętności pracy indywidualnej, skutecznego rozpoznawania i przeciwdziałania niektórym zjawiskom podkultury żołnierskiej, zwłaszcza tzw. fali. Słabe też przygotowanie do reagowania na sytuacje nietypowe i pracę z żołnierzami tzw. trudnymi;

- częste popełnianie błędów w stosowaniu przepisów prawa i regulaminów. Najczęściej omijanie skomplikowanej procedury postępowania dyscyplinarnego i preferowanie środków represyjnych w wychowaniu;

- mała umiejętność radzenia sobie z trudnościami dydaktycznymi w procesie szkolenia.

5. Załamanie systemu motywacyjnego wśród profesjonalnych wychowawców wojskowych. Zablokowano bowiem "kanał" rozwoju i awansu kadrze obecnie pracującej na stanowiskach oficerów oświatowo-wychowawczych. Z całą odpowie-

działalnością można zatem mówić o daleko idącej degradacji tej pracy i oficerów, którzy nią się zajmują.

U podstaw poszukiwania optymalnych rozwiązań w sferze kształcenia humanitycznego oficerów i przygotowania ich do realizacji zwiększonych zadań oświatowo-wychowawczych spoczywać powinny określone zasady wyznaczające kierunki przemian;

1. Utrzymanie dominującej roli dowódcy (przełożonego) w procesie wychowawczym. Zdecydowane odrzucenie myślenia o budowie w strukturach wojska, oddzielnego, hermetycznego pionu wychowawczego i korpusu osobowego oficerów.

Pełnienie funkcji oficera oświatowo-wychowawczego powinno zatem być integralną częścią drogi rozwojowej oficera WP a warunkiem jej podjęcia - określone predyspozycje i kwalifikacje pedagogiczne. Dlatego w pracy oświatowo-wychowawczej wyróżnić trzeba obszar działań organizacyjnych i ściśle specjalistycznych.

W związku z powyższym rozwój oficerów oświatowo-wychowawczych rozpatrywać należy w dwóch zasadniczych sferach:

- organizacyjnej (główna droga rozwoju oficera - wychowawcy);
- specjalistycznej (rozwój zawodowy określonego prefesjonalisty np. historyka, pedagoga, psychologa, prawnika, kulturoznawcy itd.).

2. Zapewnienie podstawowej edukacji humanistycznej i społecznej każdemu oficerowi i chorążemu już na początku jego służby (gruntowne przygotowanie do realizacji zadań oświatowo-wychowawczych w szkole). Dlatego też celowe jest krytyczne przeanalizowanie obecnych proporcji godzin pomiędzy funkcjonującymi blokami przedmiotowymi. Wymóg otwartości intelektualnej i twórczej postawy zwłaszcza przyszłego oficera - nauczyciela i wychowawcy wskazuje na konieczność wydatnego rozszerzenia czasu na blok dyscyplin społecznych i humanistycznych. Obecnie obejmują one 10-15% czasu, gdy w warunkach rozwiniętych państw zachodnich przeznacza się ok. 30%.

3. Kształcenie i podnoszenie kwalifikacji oficerów powinny być procesem ciągłym realizowanym podczas całej służby wojskowej. Obecjmować muszą nie tylko przygotowanie wojskowo-specjalistyczne ale też ogólne, w tym humanistyczne realizowane przez określone kształcenie instytucjonalne, jak również formy oświaty pozaszkolnej oraz samokształcenie.

To szczególnie solidne przygotowanie humanistyczne dotyczy w pierwszej kolejności oficerów obejmujących stanowiska dowódców pododdziałów i oficerów

oświatowo-wychowawczych. Rosnącym bowiem zadaniom w bezpośredniej pracy z ludźmi sprostać mogą jedynie dobrze przygotowani fachowcy. Profesjonalizm w życiu wojska dotyczy wszakże wszystkich sfer działalności służbowej. Talentów pedagogicznych jest w życiu zbyt mało, aby można było stać się kompetentnym wychowawcą bez odpowiedniego przygotowania. Dlatego też trzeba stworzyć system edukacji humanistycznej kadry. Głównymi jego elementami powinno być:

1. Kształcenie instytucjonalne:

- przygotowanie w WSO z zakresu umiejętności organizowania pracy oświatowo-wychowawczej w małych grupach oraz zdobycie wiedzy humanistycznej, niezbędnej absolwentowi uczelni wojskowej, rozwijającej jego intelekt, ogólną erudycję ułatwiającą egzystowanie w społeczeństwie;
- studia humanistyczne II stopnia w AON lub systemem zaocznym na uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych itp.;
- studia w AON i określone przygotowanie nie tylko dowódczo-sztabowe lecz i humanistyczne;
- studia podyplomowe i doktoranckie w AON i uczelniach cywilnych na kierunkach: pedagogika, psychologia, historia itd.

2. Uzupełniające szkolenie pedagogiczne w AON dla dowódców jednostek oraz jak to kiedyś nazwał komendant INH AON - Studium Podyplomowe Kompetencji Humanistycznych dla wyższej kadry dowódczej.

Szkolenie niższej kadry dowódczej szczebla pododdziału przed objęciem stanowisk oświatowo-wychowawczych organizowane przez Wojskowe Ośrodki Oświatowe OW (RSZ) (potrzeba reaktywowania WOO w okręgach wojskowych).

3. Doskonalenie umiejętności wychowawczych prowadzone przez określone komórki oświatowo-wychowawcze (sekcje, wydziały) - konferencje i warsztaty metodyczne, odprawy szkoleniowe itp.

4. Samodoskonalenie. Pobudzanie tego procesu m.in. poprzez kontynuowanie olimpiad pedagogicznych, upowszechnianie literatury, materiałów szkoleniowych i poradników.

Kończąc prezentację podjętego problemu, można sformułować następujące konkluzje:

1. Kształcenie humanistyczne należy traktować jako integralną część przygotowania zawodowego oficera, stąd i potrzeba podwyższenia rangi tej edukacji w uczelniach i dalszym rozwoju zawodowym ich absolwentów.

2. Obecna sytuacja wychowawcza sugeruje potrzebę działań doraźnych "swoistą reedukację humanistyczną" kadry oraz wypracowania specjalnego systemu przygotowywania oficerów do realizacji zadań wychowawczych, zarówno na stanowiskach dowódczych, sztabowych, jak i oświatowo-wychowawczych.

Wiodącą rolę w tym systemie powinna spełniać AON z przywróconym Wydziałem Nauk Humanistycznych.

gen. bryg. Marian MAINDA
ppłk mgr Zbigniew KIELISZKIEWICZ

EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA PIONU OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEGO W ZWIĄZKU TAKTYCZNYM

Mając na uwadze zwiększenie efektywności oddziaływania wychowawczego na rzecz morale i dyscypliny, określenie zakresu działania oficerów pionu wychowawczego z uwzględnieniem wymogów merytoryczno-metodycznych prowadzenia prefesjonalnej, kompetentnej, odpowiedzialnej i efektywnej pracy wychowawczej, podniesienie rangi i znaczenia oficerów wychowawczych - przedstawiamy opracowanie z nadzieją, że przyczyni się ono do powstania optymalnego systemu wzmacniającego moralno-psychologiczne motywy (bodźce) akceptacji sensu i ważności pracy oświatowo-wychowawczej w WP.

Aktualne usytuaowanie, zakres działania i obowiązki służby wychowawczej są unormowane zarządzeniem szefa Sztabu Gen. WP nr PF-59 i PF-60 z dnia 4.06.90 roku w sprawie zmian w dokumentach kompetecyjnych związanych z ustanowieniem służby wychowawczej WP. Jednak dotychczasowe doświadczenia wskazują, że na skutek wprowadzonych zmian obniżyła się ranga oficerów wychowawczych (całego zresztą pionu) - obniżył się status służbowy, stopień służbowy i grupa uposażenia. Musiało to w wielu przypadkach wpłynąć na jakość i skuteczność działania służby wychowawczej. Również okres transformacji ustrojowej spowodował u części oficerów wychowawczych osłabienie motywacji, pewnego rodzaju kryzys wartości oraz "osobiste zagubienie". W nowych warunkach dowódcy poczuli się nadmiernie obciążeni sferą szeroko rozumianego wychowania, część z nich uważa, że sami podołają obowiązkom bezpośredniej pracy wychowawczej, a służba wychowawcza jest zbędna. To również spotęgowało obniżenie prestiżu "wojskowych wychowawców".

Obenie uwarunkowania społeczne - przybywanie do wojska "młodzieży trudnej", niskie stany osobowe przy nadal dużych zadaniach, braki kadrowe w korpusie podoficerskim i chorążych, stwarzają konieczność intensywnej (ofensywnej) bezpośredniej pracy wychowawczej (nierzadko resocjalizacji). Dowódcy (obecnie) nie są w stanie jej podołać bez udziału wyspecjalizowanej służby. W związku z powyższym istnienie służby wychowawczej wydaje się być niekwestionowane.

Należy zatem tworzyć optymalne warunki skuteczności dla jej działania i pobudzania jej aktywności moralno-zawodowej.

Propozycje merytoryczne w zakresie wzmocnienia pozycji (rangi) oficerów wychowawczych

Korzystnym warunkiem wzmocnienia pozycji oficerów wychowawczych byłoby niewątpliwie przywrócenie rangi i etatów zastępców dowódców (zakres problemów merytorycznych pionu zasługuje na takie potraktowanie). W RFN - zastępca dowódcy ds. dowodzenia wewnętrznego. Wielka Brytania, USA, Holandia, Belgia, Dania - zastępca dowódcy ds. kierowania i przewodzenia. Ponieważ możliwość taka obecnie nie ma szans powodzenia należy szukać innych sposobów dowartościowania oficerów wychowawczych i umacniania ich pozycji służbowych.

Mogłoby temu służyć:

- obligatoryjne włączenie szefów wydziałów, kierowników sekcji, oficerów oświatowo-wychowawczych pododdziałów do składu zespołów dowódczych (kolegiów);
- nadanie oficerom wychowawczym statusu pomocników dowódców ds. wychowawczych (społecznych) obecnie nawet szef kompanii (baterii) posiada etatowy status pomocnika dowódcy (z uprawnieniami wydawania poleceń wytycznych żołnierzom) danego ZT - oddziału - pododdziału;
- zdecydowane podwyższenie grupy uposażenia;
- zapewnienia oficerom wychowawczym (kandydatom) warunków na rzecz stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ogólnych i specjalistycznych oraz samorealizacji;
- dbałość dowódców o należytą pozycję oficerów wychowawczych - podkreślanie ważności ich roli znaczenia sensu ich pracy itp.;

- nie pomijanie zasługujących oficerów w wyróżnieniach i nagrodach (awansie, odznaczeniach, dodatkach specjalnych itp.);

- zapewnienie drogi rozwojowej w służbie zgodnie z obowiązującą pragmatyką kadrową, w kierunku osiągania wyższych stanowisk i stopni wojskowych.

Spełnienie wymienionych warunków powinno spowodować korzystne zmiany w świadomości oficerów służby wychowawczej na rzecz pełnej identyfikacji z pełnioną funkcją, a także tworzenia współodpowiedzialności służbowej, za efekty szkoleniowo-wychowawcze i działalności dowództw w zakresie kształtowania morale i dyscypliny.

1. Obecna nazwa "praca oświatowo-wychowawcza" pod względem semantycznym i funkcjonalnym nie odpowiada zupełnie zakresowi działania analizowanego pionu. Naszym zdaniem powinno być:

- MON - wiceminister ds. społeczno-parlamentarnych;
- DSS - Departament Stosunków Społecznych;
- Szt. Gen. - szef Zarządu - zca szefa Inspekt. Szkolenia;
- WOW - szef Oddziału Wychow. spraw społecznych lub dowodzenia wewnętrznego (zastępca, pomocnik lub pełnomocnik dowódcy);
- ZT - szef Wydziału - zastępca dowódcy (pomocnik, pełnomocnik) ds. społecznych;
- Brygada-pułk - kierownik sekcji - zastępca dowódcy (pomocnik, pełnomocnik) ds. społecznych;
- Pododdział (batalion, kompania) - pomocnik dowódcy ds. dowodzenia wewnętrznego (stosunków społecznych).

2. Za powyższym przemawia zakres merytoryczny i organizacyjny obowiązujący w obecnie funkcjonującym pionie oświatowo-wychowawczym.

Do głównych problemów merytorycznych i organizacyjnych pionu należy zaliczyć:

a. Rozpoznanie i eliminowanie źródeł zagrożeń w sferze morale, dyscypliny i nastrojów (profilaktyka wychowawcza) - najszerszy z możliwych kierunek pracy wychowawczej (społecznej).

b. Bieżąca analiza i ocena skuteczności działań dowódców (dowództw) w zakresie szeroko pojętej profilaktyki (w tym stosunków społecznych).

c. Adaptacja do warunków służby wojskowej.

d. Promocja zdrowia (w tym psychicznego).

e. Współpraca środowiska (szeroko rozumiana jako "patriotyzm lokalny").

f. Edukacja obywatelska (kształcenie) - wszystkie grupy środowiskowe wojska.

g. Doskonalenie pedagogiczne psychologiczne kadry.

h. Działalność kulturalno-oświatowa, rekreacyjna - wypoczynek (czas wolny).

i. Moralno-psychologiczne przygotowanie żołnierzy do działań na polu walki.

j. Inne - najbardziej pojemne zadania.

Wymienione kierunki muszą być realizowane przez wyspecjalizowany pion społeczny wojska (szeroko pojęta działalność szkoleniowo-wychowawcza nie wyczerpuje problemów pionu wychowawczego).

W zakresie wymienionych funkcji (kierunków) przemawiają badania społeczne (socjologiczne) - maj 1992 r. *Problemy wychowania w opiniach wyższej kadry dowódczej WP* - wynika z nich, że do najważniejszych funkcji w systemie oddziaływań wychowawczych w wojsku dowódcy zaliczają:

- kształtowanie morale i dyscypliny;
- kształtowanie właściwej atmosfery służby i stosunków społecznych;
- ocenę bieżącą nastrojów środowiskowych;
- edukację obywatelską kadry i żołnierzy;

a jako wzmocnienie działań dowódców:

- zaspokojenie potrzeb środowiska w sferze kultury, rekreacji i wypoczynku;
- kształtowanie motywacji do efektywnej realizacji zadań służbowych.

Należy w tym miejscu podkreślić, że respondenci w większości deklarowali konieczność istnienia służby wychowawczej i pozytywnie oceniali jej działalność (65,3%).

Ze względu na ograniczoność ram objętościowych niniejszego opracowania pominięto rutynowe funkcje należące do zadań pionu wychowawczego, a skupiono się na najważniejszej sferze dowodzenia - morale i dyscypliny.

Jeśli za dział kształtowania morale i dyscypliny odpowiadają - dowódcy - uczestniczą wszyscy przełożeni i starsi, a współodpowiada pion wychowawczy to potrzebne jest porozumienie wśród wszystkich osób funkcyjnych w sprawach:

- sposobu selekcjonowania przewinień i wypadków dla rozpoznania ogólniejszych tendencji i związków przyczynowych w sferze morale i dyscypliny;
- sposobu przekładania rezultatów analiz i ocen szczegółowych zadań na konkretne i skuteczne posunięcia organizacyjne i wychowawcze (profilaktyczne).

W tym zakresie pion wychowawczy (społeczny) powinien być skutecznym organem (narzędziem) analityczno-prognostycznym, instruktorsko-metodycznym i profilaktyczno-wychowawczym.

Za działalnością tą przemawia fakt, że nadal w świadomości szczególnie młodej kadry istnieją poważne bariery dla właściwego zrozumienia nowej koncepcji wychowania jako praktyki nieodłącznej od dowodzenia i szkolenia, a wchodzącej w kompetencje wielu ogniw służbowych.

Nadal też wśród kadry - dowódczej brakuje należytych postaw porozumienia co do konieczności respektowania wychowawczych (społecznych) aspektów wszelkiego rodzaju przedsięwzięć służbowych.

Za podkreśleniem ważności pionu wychowawczego w zakresie podnoszenia świadomości pedagogicznej (humianistycznej) kadry przemawiają tendencje zaobserwowane podczas badań takie, jak:

- traktowanie wychowawczych (społecznych) aspektów służby jako marginesowych w stosunku do rozliczania się z bieżących poleceń i przedsięwzięć;

- niedocenianie wagi lub słaba znajomość problemów pozytywnego motywowania, kultury dowodzenia, zaufania podwładnych, troski o ich potrzeby itp.;

- traktowanie przewinień i naruszeń dyscypliny w kategoriach zagrożenia osobistego autorytetu wobec podwładnych i zagrożenia własnej pozycji w oczach przełożonych (zaistniałe wypadki często pojedyncze rzutują na ocenę osiągnięć w służbie, uzyskanie gratyfikacji itp.);

- bagatelizowanie błędów wychowawczych (społecznych) - np. wyróżnianie lub karanie wbrew opinii grupy, przeciążanie kadry, żołnierzy sumiennych, kierowanie się osobistymi sympatiami lub uprzedzeniami;

- opór wobec łagodzenia uciążliwości (nie rygorów) służby oraz programu humanizacji (upodmiotowienia) warunków odbywania zasadniczej służby wojskowej;

- ogromna wrażliwość na własne problemy społeczno-zawodowe i socjalno-bytowe przesłaniająca kłopoty (troski) podwładnych.

To tylko niektóre tendencje kierunkujące pracę pionu na kształtowanie wśród kadry zawodowej świadamości pedagogicznej (społecznej) w kierunku:

- partycypacji we współtworzeniu optymalnych warunków dla umacniania wśród żołnierzy poczucia sensu i wartości (etosu) służby, wyrabiania pozytywnego obrazu

wojska i legitymizacji specyficznego porządku wewnątrz-organizacyjnego oddziałów i pododdziałów;

- utrzymywania realnego zainteresowania kadry społeczno-wychowawczymi aspektami działalności służbowej oraz motywacji do myślenia w nowoczesnych kategoriach zdobywania uznania dla własnych prerogatyw i legalizacji wojska jako instytucji państwa i prawa;

- uspołeczniania problemów morale i dyscypliny wojska.

W sytuacji występowania jeszcze wielu naturalnych ww. barier, dla zrozumienia nowego podejścia do problemów kształtowania morale i dyscypliny, rozziewu pomiędzy zapotrzebowaniem na szeroki udział kadry w kształtowaniu klimatu (społecznego) służby, a słabą podażą motywacji do takiego uczestnictwa.

Zwiększa się zapotrzebowanie na zwiększone uprawnienia, kompetencje, profesjonalną, odpowiedzialną działalność pionu wychowawczego. Oznacza to:

- konieczność usytuowania procesu nowej koncepcji wychowania w wieloletniej perspektywie;

- przeobrażenia społeczno-zawodowej i pedagogicznej (humanistycznej) świadomości kadry;

- stabilizację sytuacji moralno-zawodowej oficerów specjalistów "od spraw społecznych";

- konieczność możliwie szybkiego wdrożenia instytucjonalnej formy porozumienia się kadry (zastępca, pomocnik, pełnomocnik ds. ...) w sprawach morale, etosu społeczno-zawodowego, statusu i jednocześnie w sprawach własnej odpowiedzialności (oficerów wych.) za klimat służby i wychowawcze aspekty codziennej aktywności zawodowej (w formie zarządzenia, wytycznych lub rozkazu).

3. Spełnić ww. wymogi może system, który połączy organizacyjno-merytoryczne, przedmiotowo-podmiotowe oczekiwania dowódców.

Na szczeblu brygady, pułku specjaliści sekcji tworzyli by podstawową kadrę gabinetu metodycznego, edukacji obywatelskiej i pedagogicznego (społecznego) doskonalenia kadry dowódczej.

4. Oficer wychowawczy powinien być usytuowany już w samodzielnej kompanii - powinien współodpowiadać za stosunki społeczne, profilaktykę, dyscyplinę, morale na równi z dowódcą. Nazwa "tegoż oficera" nie jest ważna, ważne są funkcje jakie

ma spełniać. Na pewno powinien być on w randze pomocnika dowódcy (a może zastępcy ds. dowodzenia wewnętrznego?).

Zakończenie - wnioski

Ranga pionu oświatowo-wychowawczego, specjalistów, psychologów, lekarzy, kapelanów w dziele profilaktyki, prewencji, adaptacji do służby musi być nadal dostrzegana.

Istotą tegoż jest, aby każdy dowódca miał świadomość posiadania w swoim zasięgu narzędzia pomocniczego w rozwiązywaniu problemów społecznych, znał jego możliwości i ograniczenia, a co najważniejsze potrafił formułować wobec niego swoje oczekiwania. Chodzi też o to, aby dowódca z wymienionymi ogniwami potrafił znaleźć płaszczyznę porozumienia i efektywnego współdziałania.

Problem specjalistów wojskowych (oficerów) staje się palącym ze względu na zmiany w charakterze funkcjonowania armii. Jesteśmy w sytuacji, gdy tradycyjne zasady dowodzenia są w coraz większym stopniu modyfikowane na rzecz zasad wojskowego zarządzania.

Stąd w chwili obecnej wyzwaniem dla każdego nowoczesnego dowódcy jest umiejętność skutecznego zarządzania, a można to osiągnąć tylko przy pomocy specjalistów.

Nie ulega wątpliwości, żeby spełnić wymogi nowoczesności i "interoperacyjności", największe zmiany muszą nastąpić w sferze najszerzej rozumianych relacji interpersonalnych.

Nie ulega też wątpliwości, że bez względu na osobiste poglądy dowódców co do "specjalistów od wychowania" - upodmiotowienie służby wojskowej - stało się faktem.

ppłk dr Janusz TOMIŁO

TWÓRCZA SZKOŁA

Sądzę, że każdy absolwent wyższej szkoły oficerskiej uważa, że jest w pełni przygotowany do dowodzenia i szkolenia podwładnych. Czasami tylko, w przypływie złego humoru, po uświadomieniu mu przez przełożonych małości jego wiedzy i umiejętności, w duchu przyzna im rację. Ale nie wtedy, kiedy każą mu po godzinach służbowych tkwić na zajęciach doskonalących czy samokształceniu.

Kiedyś wyglądało to tak: po obmyciu rąk z poligonowego kurzu i zjedzeniu obiadu, czasu pomiędzy programowym szkoleniem a samokształceniem kadry starczało akurat na wypalenie papierosa. Potem trzeba było wkuwać, pod nadzorem szefa sztabu lub liniowca, dane taktyczno-techniczne sprzętu i uzbrojenia npla, powtarzać instrukcyjne warunki strzelań itp. Po godzinie mózg pęczniał jak balon - hasło "koniec zajęć" pozwalało ten nadmiar wiedzy wypuścić z siebie. Do czasu sprawdzianu, od którego wyniku zależał kwartalnik.

Młodym zadufkom, jakimi byli świeżo upieczeni absolwenci WSO, trudno było zrozumieć sens takiego dokształcania kadry. Niektórym pozostało to do dziś; nadal sceptycznie odnoszą się do tak pojmowanego samodoskonalenia kadry. Ów sceptycyzm wynika z braku wyraźnych jego efektów. Swoje podłoże ma w systemie kształcenia w szkole wojskowej.

Jest jak jest

Nadal, mimo upływu lat, doskonalenia systemu edukacji wojskowej jak i technologii kształcenia, szkołę wojskową - i nie tylko wojskową, charakteryzuje: schematyzm, dogamtyzm i zachowawczość. Jest jeszcze bezwładność systemu oświatowego,

którą Krzysztof Kruszewski uważa za jedną z istotniejszych przyczyn trwania szkoły w dawnych strukturach i niewiele tylko zmienionych programach.

Schematyzm przejawia się w powielaniu wciąż tych samych wzorców dydaktyczno-wychowawczych, z akcentem kładzionym na dydaktyzm, w szablonowości zajęć, sztampowości i nudzie wiejącej z sal szkolnych. Dogmatyzm to od lat obowiązujące te same kanony interpretacyjne, np. w nauce dowodzenia, przyjmowanie na wiarę, że tylko podane przez wykładowcę metody są skuteczne i właściwe. Co do zachowawczości zaś, to wystarczy odwiedzić pierwsze z brzegu ćwiczenia sztabowe. Lata jakby nigdy nie mijały, ludzie się nie zmieniali.

Podejmowana po raz kolejny reforma oświaty w Polsce znowu utknęła w martwym punkcie. Opracowano tzw. minima programowe, dziesiątki nowych podręczników, zeszytów ćwiczeń i na tym zakończono ten etap reformy. System kształcenia nie uległ żadnym radykalniejszym zmianom, w systemie oceny wyników kształcenia zmieniła się tylko skala ocen. Nadal w nauczaniu dominuje encyklopedyzm i schematyzm.

Podobnie jak w cywilnej, w szkole wojskowej program układany jest tak, aby przekazać jak najwięcej wiedzy, bez refleksji czy jest to wiedza przydatna, recytowana przez uczniów i twórczo interpretowana. Zajęcia odbywają się według jednego i tego samego od lat schematu: podanie tematu, przekazanie wiedzy, podsumowanie, zadania do samodzielnej pracy ucznia (studenta). W schemacie tym nie ma miejsca na refleksję, pytania, wątpliwości, dialog. Szkoła nadal nie uczy myślenia a przekazuje wiedzę. I - jak się wyraził jeden z twórców reformy oświaty w kraju - beznadziejnie stara się dogonić wiedzę.

Pogoń za wiedzą

W pogoni za wiedzą nie ma nic zdrożnego pod warunkiem, że jest ona przetwarzana i wdrażana do praktyki edukacyjnej w celu wszechstronnego kształtowania osobowości ucznia. A czy kształtuje? Bombardowany wielością informacji uczeń, skazany najczęściej tylko na siebie, nie jest w stanie nawet wykrzesać z siebie choćby odrobiny sympatii dla szkoły, nie mówiąc już o szacunku dla wiedzy. Przekazywaniu wiedzy nie towarzyszy wprowadzenie ucznia w świat wartości, bo na to zwyczajnie nie ma czasu. Nawet z pozoru a i z założenia wychowawcze przedmioty, takie jak

historia czy język ojczysty, oddziałują tylko na sferę intelektuallna a nie wolicjonalną ucznia. "Naładowują" go wiedzą, nie wychowują.

Wiedza powinna stanowić podstawę kształtowania sprawności i umiejętności w wykonywaniu określonego zawodu czy czynności. Czy przekazywana w szkole wojskowej wiedza stanowi podstawę kształtowania umiejętności?

Wydaje się, że wiedza ta traktowana jest instrumentalnie, to znaczy, że student dużo wie, ale nie zawsze potrafi ową wiedzę spożytkować. Wie jak zbudowana jest armata czy silnik samochodu, ale kiedy trzeba będzie naprawić armatę czy silnik, on tego nie potrafi. Zatem - zdobywanie wiedzy dla samego faktu zdobywania, po to aby wiedzieć, nie zaś po to aby coś umieć. Bo to nieprawda, że absolwent szkoły coś umie - on coś wie. Świadomość owego "coś" posiądzie dopiero wtedy, kiedy życie codzienne zmusi go do praktycznego wykorzystania tej wiedzy. Wpierw jednak będzie musiał tę wiedzę poszerzyć i upraktycznić, to znaczy znaleźć sposób optymalnego jej wykorzystania.

To jest tak jak z opanowaniem umiejętności posługiwania się magnetowidem: nie wystarczy znać zasady działania jednego modelu, trzeba nauczyć się ogólnych zasad działania, jednolitych dla tego typu urządzeń. To pozwoli na swobodne posługiwanie się różnymi modelami, działającymi w końcu na tej samej zasadzie.

Algorytmy?

Odnosząc tę uwagę do kształcenia przyszłych dowódców, warto zastanowić się nad następującym problemem: czy edukacja w szkole wojskowej powinna polegać na dostarczaniu studentom algorytmów postępowania, gotowych rozwiązań wszystkich możliwych i hipotetycznych sytuacji życiowych i służbowych, czy na wszechstronnym kształceniu humanistycznym i specjalistycznym, rozwijającym, przysposabiającym do twórczego rozwiązywania problemów. Jeśli wybierzemy opcję pierwszą, nadal będziemy mieli kadry, owszem dobrze nawet przygotowane do szkolenia i dowodzenia, ale działające sztampowo i bezbarwnie, bez wyobraźni, umiejętności brania pod uwagę w przygotowaniu i prowadzeniu działań bojowych innych niż tylko instrukcyjnych czynników. Jeśli wybierzemy opcję drugą, będziemy mieli gwarancję, że dowódca potrafi znaleźć rozwiązanie każdej niemal sytuacji trudnej, rozwiązanie optymalne, korzystne dla wojska jako instytucji i podwładnych.

Obecny system kształcenia w szkole wojskowej nastawiony jest, jak się wydaje, na przygotowanie wąsko specjalizowanego fachowca, umiejącego posłużyć się sprzętem, bronią i instrumentalnie wykorzystać żołnierzy - swoich podwładnych. Tymczasem miarą współczesności oficera - dowódcy jest jego stosunek do podwładnych, umiejętność motywowania do dobrej służby i osiągania dobrych wyników w szkoleniu. Podmiotowość jest głównym wyznacznikiem stosunków, w bądź co bądź demokratycznej armii. Podmiotowość, umiejętność kształtowania stosunków interpersonalnych w pododdziale nie nauczy szkoła, w której brak czasu i miejsca dla humanistyki.

Tymczasem myślenie o teraźniejszości i przyszłości humanistyki wojskowej zdominował strach przed zjawami z przeszłości. Powoduje on, że żadna z inicjatyw zmierzających do umocnienia którejkolwiek ze struktur organizacyjnych zajmujących się działalnością społeczną w wojsku, nie ma szans na realizację. Nikt też nie znajduje na tyle mocnych argumentów, aby ową inicjatywę przeformować. Co najwyżej spotka się z inwektywami i posądzeniami o komuszenie. Widmo GZP-bis krąży nad głowami ludzi, którym powinno zależeć na tym, aby oficer nie tylko posiadał wiedzę humanistyczną, lecz także umiał z niej zrobić użytek. Aby także istniał ośrodek merytoryczny wspierający działalność wychowawczą w wojsku.

Kiedy parę lat temu, na pierwszym posiedzeniu Społecznej Rady Programowej Centrum Stosunków Społecznych i Wychowania, ówczesny szef Departamentu Wychowania stwierdził, że jedyną uczelnią mogącą równać się z West Point pod względem programu kształcenia oficerów, była Wojskowa Akademia Polityczna, wywołało to konsternację na sali. A przecież pomijając, wcale w końcu niebagatelny fakt ideologiczności i partyjności tej uczelni, stanowiła ona nie tylko akademię wojskową o profilu humanistycznym, lecz także naturalne zaplecze teoretyczne, merytoryczne i metodologiczne dla działalności społecznej wojska. Dzisiaj tego zaplecza nie ma.

Przygotowanie fachowe, ogólnowojskowe i specjalistyczne powinno być mocno zakotwiczone w humanistyce. Powinno się opierać - moim zdaniem - na w jak największym stopniu aktywnym udziale studentów w przyswajaniu wiedzy. Optymalnym rozwiązaniem są zajęcia panelowe, podczas których jeden problem rozpatrywany jest przez pryzmat wiedzy z różnych, często wydawać by się mogło bardzo odległych dziedzin.

Model kształcenia

Konsekwencją takiego widzenia edukacji w szkole wojskowej powinno być opracowanie modelu kształcenia, który - biorąc pod uwagę zaprezentowany niedawno system szkolenia kadr dla wojska, trzyetapowy, składający się ze szkolenia zasadniczego, uzupełniającego i samokształcenia - na etapie zasadniczym, czyli szkół oficerskich dawałby solidne podstawy, ogólne i specjalistyczne, do przyszłego uzupełniania i poszerzania wiedzy.

Niezbędna jest jednak konsekwencja w działaniu, ostra selekcja kandydatów do poszczególnych etapów kształcenia, oparta na pozytywnym doborze, gwarantującym wysoki poziom kursów a w przyszłości dowodzenia. Kursy doskonalące, służące podnoszeniu kwalifikacji, powinny mieć rangę studiów podyplomowych. Kierowani na nie powinni być oficerowie wyznaczeni a nie przewidywani do wyznaczenia na konkretne stanowisko: dowódcy pułku, brygady czy dywizji. Ta sama zasada powinna obowiązywać przy kierowaniu na kursy niższego szczebla. Poziom kursu powinien wyznaczać jego miejsce w systemie kształcenia kadr wojska, zarazem oznaczać stopień wtajemniczenia i zaawansowania wiedzy jego uczestników.

Zmiana myślenia

Transformacji systemu szkolenia kadr musi towarzyszyć zmiana myślenia o podstawowych kanonach kształcenia, zachowawczość musi ustąpić miejsca nowatorstwu, nawet kosztem obniżenia rangi szkoły czy akademii. Jak już zaznaczyłem wcześniej, szkoła oficerska powinna być pierwszym i jedynym, tak wąsko pojmowanym (tzn. jako szkoła) ośrodkiem kształcenia oficerów. Obecna Akademia Obrony Narodowej powinna stanowić ośrodek naukowy i dydaktyczny, przygotowujący oficerów w systemie kursowym, do działania na wyższym szczeblu dowodzenia. Zmiana myślenia o kanonach dydaktycznych to przede wszystkim odejście od dogmatyzmu, hermeneutyki i przekonania, że tylko dogłębna znajomość dokumentów stanowi podstawę powodzenia w szkoleniu i dowodzeniu.

Tymczasem niewątpliwą wadą systemu kształcenia kadr wojskowych jest olbrzymie i trudne do wytłumaczenia przywiązywanie wagi do instrukcji i dokumentów, do ich

znajomości niemalże na pamięć. A przecież istotą edukacji na poziomie wyższym jest wprowadzanie studentów w świat wiedzy poprzez zdobywanie umiejętności docierania do niej, posługiwania się materiałami źródłowymi i podręcznikami, kojarzenie i konfrontowanie wiedzy z rzeczywistością. Jednym słowem - istotą edukacji jest nabywanie przez studentów umiejętności twórczego wykorzystywania zdobytej podczas studiów wiedzy. Praktyka i tutaj pokazuje, że wszystko to są pobożne życzenia.

Przykładem niech będą wspomniane na wstępie dane taktyczno-techniczne sprzętu i uzbrojenia, własnego i obcego. Oficer podczas studiów powinien posiąść wiedzę o tym sprzęcie w stopniu pozwalającym mu na swobodne i szybkie kojarzenie rodzaju i typu oraz ogólnych właściwości bojowych. Resztę powinien mieć w kompendium - albumie. Bowiem umysł nie jest śmietnikiem, nie można wszystkiego do niego wrzucić jak do worka.

Odrębnym problemem jest nauka dowodzenia. Dotychczasowy system oparty jest na założeniu, że oficer musi znać schemat, według którego nie tylko opracowuje się meldunek decyzyjny czy rozkaz bojowy, ale także przygotowuje działania bojowe. Tymczasem w rzeczywistych warunkach współczesnego hipotetycznego pola walki nie będzie czasu nawet na częściowe wykorzystanie wyuczonych na pamięć algorytmów. Skoro tak, to już podczas nauki należałoby maksymalnie dążyć do elastyczności i twórczego wykorzystywania wiedzy o sytuacji bojowej. Jak się wydaje, niezbędna jest tu wiedza humanistyczna, psychologiczna i socjologiczna, chociażby o takich problemach jak straty psychiczne.

Luka pokoleniowa

Ucieczka od humanistyki w niedługim czasie zaowocuje luką pokoleniową. Ta luka już się powoli tworzy: dzisiejsi nauczyciele akademiccy mają przed sobą teoretycznie jeszcze kilkanaście lat pracy, praktycznie najwyżej dziesięć. Tak długo pozwoli im pracować w wojsku zdrowy rozsądek. O reszcie zadecyduje praktyka kadrowa i zapewne względy polityczne - vide raport amerykańskiej komisji nt. WP w kontekście starań o przyjęcie do NATO. I nie zmienią tego nawet nowe zapisy w ustawie o służbie żołnierzy zawodowych, jak choćby ten o dodatkowym 12-dniowym

urolopie dla nauczycieli akademickich. Po co komu ten urlop, skoro po 25 latach służby ma już 45 dni i nie bardzo wie co z nimi zrobić?

Tworzenie się luki pokoleniowej wymusi stałe zmniejszanie pensum dla wykładowców przedmiotów humanistycznych. Już dzisiaj, aby utrzymać normę wielu z nich uczy po dwa trzy przedmioty. Z wątpliwą korzyścią dla studentów, także dla siebie, wykładowcy zmuszeni są poszerzać sferę swoich zainteresowań zawodowych o dyscypliny często tak od siebie odległe jak przysłowiowy Rzym i Krym. Historyk uczy historii a przy okazji pedagogiki i socjologii, filozof etyki, ale także psychologii.

Są tacy, co się przeciwko nowemu porządkowi buntują. Nie dlatego, że są przekonani do swoich racji, lecz bo tak wypada, w imię walki o własny interes, czasami godność, czasami wygodę. Wypominają lata, kiedy oficer miał być wszystkim, głównie wykształconym marksistą. Teraz też ma być omnibusem, bez niestety solidnych ku temu podstaw.

Idea praktykowania dowódców na stanowiskach wychowawczych, bo o niej myślę, lansowana już od pewnego czasu, rozbije się o prozę służby. Nie tylko zaważą na jej realizacji względy ekonomiczne, lecz także merytoryczne. Człowiek nie przygotowany fachowo, nawet przez rok praktyki, mimo dobrych chęci nie poradzi sobie ze złożonością pracy wychowawczej.

Jest wreszcie inny ważny problem: obrona przed degradacją intelektualną oficerów - wiodącej grupy kadry zawodowej wojska i samego wojska. Zamykanie się w obrębie problemów stricte wojskowych jest regresem, odwracaniem się od tendencji do tworzenia centrów naukowych o charakterze renesansowym. Pozostanie przy sprawach wąsko pojętych, wojskowych skaże nas na życie w getcie, schodzenie na margines nauki polskiej, dla której wojsko tyle przez lata zrobiło.

*

Problemów, takich jak te przedstawione powyżej, jest znacznie więcej. Dotyczą one poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy szkoła wojskowa ma być miejscem, w którym przygotowuje się ludzi do działania tylko w jednym określonym środowisku i celu, czy ma ona kształcić wszechstronnie twórczego człowieka zdolnego rozwiązywać skomplikowane problemy współczesności?

Ktoś nie tak dawno stwierdził, że wojska nie stać na kształcenie ludzi dla potrzeb środowiska cywilnego. Wojsko może kształcić tylko oficera. Czyżby to miało oznaczać, że oficer nie jest człowiekiem?

Przez kilka ostatnich lat wiodącym hasłem była humanizacja życia wojskowego. Ktoś już jednak ogłosił koniec humanizacji. Podobno nadszedł czas na twardych żołnierzy. Nie bardzo rozumiem co autor tego hasła miał na myśli, wiem jednak, że jest to tylko kolejne hasło.

Obawiam się teraz, aby realizowana właśnie reforma szkolnictwa wojskowego nie stała się tylko hasłem, nie została zredukowana do reformy struktur a nie programów. Reforma wszak ma tylko wówczas sens, kiedy służy poprawie efektów kształcenia a nie tylko obniżenia jego kosztów. Efektem kształcenia powinien być twórczy człowiek. Efektem reformy twórcza szkoła.

płk dr hab.inż. Marek KUCHARSKI

EDUKACYJNE PODŁOŻE FUNKCJONALNOŚCI ZAWODOWEJ KADR DOWÓDCZYCH WP

Współczesny oficer-dowódca, absolwent wyższej uczelni wojskowej, powinien wyróżniać się ogólnozawodowym wykształceniem (ogólnym i specjalistycznym), umożliwiającym mu kompetentne pełnienie wielorakich funkcji na zajmowanym stanowisku służbowym. W obszarze funkcjonalności zawodowej dowódcy wyróżniłbym dwa rodzaje kompetencji:

- kompetencje realizacyjne, pojmowane i wyrażane praktyczną konwencją stosowania zasad, form, metod i środków działania w różnych sytuacjach edukacyjnych, życiowych i służbowych;
- kompetencje interpretacyjne: pojmowane jako umiejętność rozumienia sytuacji edukacyjnych i społeczno-politycznych.

W wojskowej praktyce edukacyjnej, główne znaczenie przypisuje się kompetencjom realizacyjnym, do nich przygotowuje się oficerów, one podlegają ocenie. Niedoceniane są natomiast kompetencje interpretacyjne. Są one tym rodzajem doświadczenia, wartości, wiedzy, umiejętności, który czyni istniejącą rzeczywistość bardziej zrozumiałą. Kompetencje interpretacyjne nadają sens i pozwalają formułować cele działania, kreują jego metody oraz określają subiektywne i obiektywne warunki stanowiące ograniczenia i możliwości działania.

Swoistość zawodu oficera polega na tym, że nie da się go sprowadzić jedynie do kompetencji wykonawczych. Rozumienie sytuacji edukacyjnych, empatia, zdolność do samorealizacji i do krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy - jednym słowem - kompetencje interpretacyjne, warunkują przygotowanie zawodowe kadr dowódczych.

Z powyższego wynika, że:

1. Podstawowym celem kształcenia dowódców powinno być przygotowanie pedagogiczne które zmierza do uzyskania ogólnych kompetencji realizacyjnych, a w szczególności interpretacyjnych.

2. W praktyce edukacyjnej AW i WSO należałoby zredukować istniejące dysproporcje w kształtowaniu kompetencji, tak u podchorążych jak i u oficerów, nadając jednakowe znaczenie kompetencjom realizacyjnym i interpretacyjnym. Postulat ten powinien określać cele i treści programowe.

Rozważając przygotowanie kadr dowódczych w aspekcie funkcjonalności zawodowej można przyjąć - w ogólnym uproszczeniu - konwencję rozpatrywania celów kształcenia oficerów w trzech kategoriach: specjalista - pedagog - człowiek [1]. W konwencji tej mieszczą się, jak sądzę, funkcje, pozwalające doszukać się przesłanek edukacyjnych współodpowiedzialnych za podmiotową stronę kształcenia w postaci dyspozycji instrumentalnych (intelektualno-sprawnościowych) i dyspozycji kierunkowych (osobowościowych lub emocjonalno-wolicjonalnych). O poziomie przygotowania zawodowego kadr dowódczych decydować będą wyznaczniki, które ująłem w dwóch grupach problemowych.

W pierwszej grupie mieszczą się wyznaczniki instrumentalne jak wiedza pedagogiczna, dyspozycje intelektualne, umiejętności umysłowe i praktyczne. Do drugiej zaś zaliczam wartości kierunkowe, normy i postawy, rozpatrywane w kategoriach społecznych, zawodowych i osobotwórczych.

Nie ulega wątpliwości, że wiedza i umiejętności pedagogiczne w znacznej mierze decydują o poziomie i jakości ogólnozawodowego przygotowania kadr dowódczych. Aksjomat ten jest transpozycją twierdzenia: *O przydatności człowieka do pracy decydują umiejętności i wiedza zawodowa, związane z nabytymi doświadczeniami i wspomagane cechami moralnymi, intelektualnymi i fizycznymi* [2].

Posiadany zasób wiedzy warunkuje aktywność i zachowanie się człowieka, bowiem *wszelkie czynności człowieka są kierowane dopływem informacji i wszystkie wymagają utrwalonych wiadomości* [3]. Wiedza ma charakter kreacyjny, warunkuje skuteczne

---

[1] Por. Z.Żukowski, op.cit., s. 24.

[2] T.Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1979, s. 450.

[3] T.Tomaszewski, *Aktywność człowieka*, w: *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1976, s. 276.

kształtowanie postaw i cech osobowości, jest motorem autokreacji. W założeniach prospektywnej koncepcji kształcenia i samokształcenia, proces nabywania wiedzy o świecie i o samym sobie jest wręcz nieodzowny. Dlatego też, jednym z celów określających przygotowanie zawodowe kadr dowódczych powinno być kształtowanie postawy badawczej pozwalającej i ułatwiającej absolwentowi uczelni wojskowej wykrywanie i rozwiązywanie zadań i problemów, które towarzyszą mu w pracy zawodowej. Informacje typu "wiem, że" powinny być zastępowane przez informacje "wiem jak". Problematyka przygotowania zawodowego, w tym pedagogicznego, dowódcy była w ostatnich latach przedmiotem badań empirycznych prowadzonych m.in. przez pracowników Instytutu Nauk Humanistycznych AON.

W badaniach tych podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące określenia kierunków działalności pedagogicznej i jej wpływu oraz roli w przygotowaniu zawodowym oficerów. W sumie przebadano 954 oficerów, w tym 561 spoza Akademii.

Z badań nad znaczeniem wybranych przedmiotów humanistycznych (pedagogika i jej subdyscypliny) dla wykształcenia ogólnozawodowego studentów AON wynika, że prawie co trzeci badany nadaje wysokie znaczenie takim przedmiotom jak: pedagogika wojskowa (31,3%), dydaktyka wojskowa (26,4%) oraz metodyka oddziaływań wychowawczych w warunkach bojowych (35,4%).

Blisko połowa respondentów uważa, że wiedza z przedmiotów humanistycznych ma istotne znaczenie dla ogólnozawodowego wykształcenia oficerów, a co za tym idzie jest niezbędna w praktyce dydaktyczno-wychowawczej dowódcy. Niepokój budzi, jak wykazują wyniki badań, słaba znajomość teoretyczna i słabe umiejętności praktycznego zastosowania przez kadrę dowódczą różnego rodzaju form i metod kształcenia.

Wyniki wskazują jednoznacznie, że prawie połowa badanych opanowała wiedzę pedagogiczną w zakresie form i metod kształcenia, zaledwie na poziomie dostatecznym. Fakty powyższe implikują kolejną konstatację. Każdy dowódca jest nauczycielem i wykładowcą, stąd dobra znajomość form i metod nauczania jest warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, skutecznej funkcjonalności pedagogicznej.

Kolejny etap badań dotyczył kwalifikacji pedagogicznych nabywanych przez podchorążych i oficerów podczas studiów w w WSO i AON.

Z badań tych wynika, że aż 76% badanych podchorążych, krytycznie ocenia udział WSO w przekazywaniu i ugruntowaniu wiedzy pedagogicznej [4]. Sytuacja ta wydaje się paradoksalna, bowiem w programach kształcenia na przedmiot "pedagogika" przeznacza się w WSO - Wrocław 62 godz., a w WSO - Poznań 60 godz. oraz na metodykę wychowania i szkolenia wojskowego - 30 godz. AON - 50 godz.

Rozważania powyższe, oparte na analizie wyników badań, generują wnioski i konstatacje natury ogólnej:

1. Wiedza i dyspozycje intelektualno-psychiczne w dużej mierze determinują przygotowanie pedagogiczne dowódcy;

2. W procesie edukacji oficerów, przygotowanie ich do funkcjonalności pedagogicznej pozostaje w wyraźnej sprzeczności (antynomii) z postulatami dotyczącymi praktycznej znajomości kierowania zespołami ludzkimi tzn. z umiejętnościami.

Pojęcie umiejętności w myśli pedagogicznej, rozumiane jest jako *sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań* [5].

Nabywanie (kształtowanie) umiejętności w realizowanym procesie kształcenia przebiega najczęściej w trzech etapach:

1. Etap poznawczy - następuje tu kodowanie w pamięci wszelkich informacji, instruowanie, czyli przekazywanie i asymilacja wiedzy i nauczanie czynności.

2. Etap asocjacyjny (skojarzeniowy) - obejmuje doskonalenie czynności ("wygładzanie") poprzez eliminację błędów.

3. Etap autonomiczny - obejmuje samodoskonalenie umiejętności z dążeniem do perfekcji.

Pierwsze dwa etapy kształtowania umiejętności (nazwałbym je umiejętnościami umysłowymi) zgodnie z założeniami procesu kształcenia realizowane są w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej (WSO, WKDO, AON). Natomiast do etapu trzeciego dotyczącego autoedukacji ustawicznej, czyli kształtowania umiejętności praktycznych uczelnia powinna absolwentów przygotować. Ale czy tak jest? Praktyka edukacyjna wyższego szkolnictwa wojskowego nie potwierdza - jak wykazują badania

---

[4] Z.Drozd, *Kształtowanie współodpowiedzialności wyższych szkół oficerskich i jednostek wojskowych w procesie przygotowania zawodowego podchorążych*, rozprawa doktorska, Warszawa 1995, s. 66.

[5] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 556.

i realia pracy zawodowej powyższych założeń. Przeprowadzone badania wykazały, że umiejętności umysłowe oficerów wpływają znacząco na sprawne dowodzenie wojskami. Stwierdzono, że ponad 50% badanych uzależnia w stopniu wysokim sprawność dowodzenia od takich umiejętności umysłowych, jak:

- umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętej decyzji - 79,2%;
- umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów - 71,5%;
- umiejętność twórczego myślenia - 57,6%.

Blisko 50% respondentów uzależnia sprawne dowodzenie od umiejętności indywidualnego samodoskonalenia zawodowo-specjalistycznego.

Przedstawione wyniki badań dowodzą, że właściwie rozwinięte umiejętności umysłowe, decydują w sposób istotny o twórczej inicjatywie i samodzielności oficerów w rozwiązywaniu różnorodnych problemów natury dydaktyczno-wychowawczej, których w dowodzeniu z pewnością nie brakuje.

Kolejną kategorią są umiejętności praktyczne, one to w głównej mierze determinują sprawność dowodzenia. Ujmując problem w sposób interdyscyplinarny, do najważniejszych umiejętności praktycznych można zaliczyć:

- umiejętności kierownicze;
- umiejętności prakseologiczne;
- umiejętności erudycjne;
- umiejętności integracyjne;
- umiejętności menedżerskie;
- umiejętności pedagogiczne;
- umiejętności instruktorsko-metodyczne;
- umiejętności manualne.

Jakie zatem znaczenie mają wymienione umiejętności, (według respondentów), dla sprawnego dowodzenia? W jakim stopniu przygotowują uczelnie wojskowe swoich absolwentów w zakresie umiejętności praktycznych?

Analiza wyników wskazuje, że działalność dowódczo-wychowawcza w znaczącym stopniu zależy od umiejętności praktycznych oficerów. Najwyżej cenione są umiejętności kierownicze - 68,8%, prakseologiczne - 58,3%, erudycyjne - 57,6%, integracyjne - 56,3% oraz menedżerskie - 53,5%, pedagogiczne - 42,4.

Pomniejszanie roli umiejętności pedagogicznych, wynika - jak można sądzić - z niedoceniania przez badanych podstawowej zasady kierowania wojskami, która wiąże dowodzenie z procesem wychowania.

Jak już wspomniałem istotny wpływ na kształtowanie umiejętności praktycznych mają uczelnie wojskowe.

Uwzględniając wyniki badań stwierdzam, iż 76% badanych krytycznie ocenia udział WSO w kształceniu podchorążych w zakresie wiedzy pedagogicznej, 60% pod względem umiejętności pracy w zespole oraz 77% negatywnie ocenia przygotowanie do dowodzenia i wychowania podwładnych. Tak krytyczny osąd działalności WSO w zakresie przygotowania pedagogicznego przyszłych dowódców, implikuje konieczność przewartościowania celów i treści programowych oraz dowartościowania rangi przedmiotów humanistycznych.

W obrębie rozważanej problematyki na uwagę zasługują również wyniki badań dotyczące oceny procesu kształcenia przez absolwentów WSO.

Z danych wynika, że niewielki odsetek badanych absolwentów ocenia w stopniu wysokim proces kształcenia w WSO (8,1 - 19,6%). Ponad połowa badanych uważa, że WSO realizuje cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze w zakresie przygotowania specjalistycznego w stopniu średnim (61,8%) oraz metodyki szkolenia pododdziału (55,5%).

Niepokojący jest fakt niedoceniania w procesie kształcenia podchorążych, jak absolwentów uczelni wojskowych, problematyki związanej z kierowaniem zespołami ludzkimi, a co za tym idzie rozwojem intelektualnym, a przecież działalność kadry oficerskiej w znacznej mierze sprowadza się do ustawicznego rozwiązywania problemów z zakresu kierowania podległymi zespołami żołnierskimi. Wymaga to od oficerów określonych sprawności intelektualnych w zakresie planowania i organizowania procesu dowodzenia oraz szkolenia, a także sprawności pedagogicznych przejawiających się w umiejętnym motywowaniu żołnierzy do działania i integrowania ich wokół realizowanych zadań. Wynika z tego, że racjonalność i skuteczność procesu dowódczo-wychowawczego uzależniona jest głównie od walorów (dyspozycji) umysłowych oficerów, do których można zaliczyć m.in.:

- inteligencję (z łac. "intelligentia"-pojemność), rozumianą jako ogólną zdolność do rozwiązywania problemów natury dowódczo-wychowawczej;

- sprawność spostrzegania, umożliwiająca szybką i operatywną orientację w zjawiskach, które towarzyszą wojskowemu procesowi szkolenia i wychowania;

- wyobraźnię twórczą i jednocześnie konkretną, pomocną przewidywaniu przez dowódcę konsekwencji podjętych działań i decyzji;

- sprawność pamięci, jako właściwość zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji w zmiennych sytuacjach szkoleniowo-wychowawczych i towarzyszących im decyzjach służbowych;

- podzielność uwagi, umożliwiająca rozwiązywanie różnorodnych problemów i dowolną koncentrację na wybranych i towarzyszących im zagadnieniach;

- umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych, zapewniająca racjonalne i skuteczne dowódczo-wychowawcze oddziaływanie na żołnierzy w sytuacjach ekstremalnych (m.in. stresowych, deprywacji itp.).

Powyższe wartości umysłowe posłużyły do przeanalizowania stopnia preferencji cech i walorów intelektualnych dla twórczego i samodzielnego uczestnictwa oficerów w podejmowaniu decyzji i ich realizacji w praktyce dowódczo-wychowawczej.

Zarówno sprawność myślenia, jak też inteligencja, jako wartości szczególnie cenione, zostały sklasyfikowane przez badanych oficerów na czele dyspozycji umysłowych, które decydują w stopniu wysokim o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów.

Zaprezentowane pedagogiczne konteksty dowodzenia, uzasadniają potrzebę wypracowania nowej formuły kształcenia w zakresie zawodowego przygotowania kadr dowódczych do decydenckiej działalności służbowej. Konieczność ta wynika:

- po pierwsze, z realiów współczesnej służby wojskowej integrujących proces dowodzenia z wychowaniem. Aktualnie preferowany wzór dowódcy-wychowawcy dowodzi zasadności i sprecyzowania pragmatycznej wykładni pedagogiki wojskowej ściśle korespondującej z podstawowymi obszarami funkcjonalności zawodowej oficerskiej kadry dowódczej;

- po drugie, z edukacyjnej rzeczywistości wojskowej ukierunkowanej na kształcenie kadry oficerskiej, która ma sprawować, bez względu na rodzaj specjalistycznego przygotowania, kierownicze funkcje w strukturze sił zbrojnych. Szczególna rola w tym zakresie przypada AON, która przygotowuje w toku studiów stacjonarnych oficerów do działalności decydenckiej bardziej zaawansowanej ze względu na szczebel dowodzenia. Dlatego też w przypadku oddziaływania wychowawczego

absolwentów tej uczelni na żołnierzy służby zasadniczej można mówić o wpływie pośrednim (decyzyjnym) za realizację którego odpowiedzialna jest podległa kadra dowódcza danej jednostki wojskowej (to zadanie dla WSO). Warto zaznaczyć, że w uzasadnionych przypadkach wychowawczych główny decydent ma nie tylko prawo ale również obowiązek interweniować bezpośrednio z pominięciem podległych organów dowodzenia. Nie należy jednak tego typu zachowań uogólniać i traktować jako regułę pracy dydaktyczno-wychowawczej przełożonego;

- po trzecie, z uświadomienia wszystkim instytucjom partycypującym w przygotowaniu kadr dowódczych do pracy zawodowej, że WSO powinny przygotowywać oficerów do pracy z żołnierzami służby zasadniczej, czyli do rozwiązywania zadań na płaszczyźnie oficer-żołnierz. Należy zdać sobie sprawę, że żołnierza należy traktować podobnie w czasie pokoju, jak i w warunkach wojny. W czasie pokoju traktujemy go jako młodzieńca, który niewiele umie i rozumie (jest nieodpowiedzialny). Natomiast w czasie wojny temu samemu żołnierzowi poświęcamy obronę ojczyzny. Akademia ma kształcić oficerów na szczeblu wyższym tzn. na płaszczyźnie oficer-oficer, dowódca-dowódca. Absolwent akademii ma być inspiratorem, koordynatorem i kierownikiem. W tym kierunku winno iść przygotowanie naszych oficerów.

Takie ujęcie problemu dowodzi potrzeby podporządkowania edukacji pedagogicznej oficerów studiujących w AON dydaktycznej zasadzie "efektu wielokrotnego" stosowanej coraz częściej w specjalistycznym kształceniu kierowników i organizatorów życia społeczno-zawodowego;

- po czwarte, musi istnieć ścisła współpraca programowa pomiędzy WSO, Zarządem Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i AON. Nie należy rozwiązywać zadań doraźnie. Musimy nauczyć się wspólnie rozwiązywać problemy. Zarówno WSO, jak i AON, czy inne wyższe uczelnie wojskowe realizują podobne tematy, przekazują podobne treści (mowa jest o przedmiotach humanistycznych), a efekt jest taki jak z nauką języka rosyjskiego. Uczyliśmy się go w szkole podstawowej, średniej, podczas studiów, oraz na wszelkiego rodzaju kursach. A w efekcie, niewiele osób w sposób poprawny umie się nim posługiwać.

W świetle powyższych konstatacji proponuję, aby dotychczasową zawartość rzeczową pedagogiki wojskowej dowartościować następującymi dziedzinami i subdyscyplinami pedagogicznymi:

- andragogiką, szczególnie przydatną decydentowi w dowódczo-wychowawczym oddziaływaniu na podległą kadrę zawodową. Ponadto w ramach andragogiki należałoby kształtować nawyk studiujących do permanentnej samoedukacji w pracy zawodowej;

- prakseologią pedagogiczną traktującą o sprawnym działaniu pedagogicznym oficerów w zakresie dowodzenia, szkolenia i wychowania podwładnych;

- aksjologią pedagogiczną, kształtującą kierunkową sferę osobowości przełożonego w oparciu o pożądane ze społeczno-zawodowego punktu widzenia wartości, normy, ideały i przekonania. Aksjologiczne kształcenie pozwoliłoby na wszechstronny, zasadny z humanistycznego punktu widzenia oraz wolicjonalno-emocjonalny rozwój oficerów, decydujący w konsekwencji o etosie zawodowym tejże grupy;

- pedagogiką komunikowania społecznego, współkształtującą sprawności komunikacyjne przełożonego; umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach społeczno-zawodowych oraz lokalizowania i rozwiązywania konfliktów międzyludzkich;

- informatologią pedagogiczną ukierunkowaną na rozbudzenie i kształtowanie świadomości informacyjnej oficerów pomocnej w doskonaleniu własnego dowódczo-wychowawczego warsztatu pracy.

Psychopedagogiczne podłoże poznawcze wyżej wymienionych subdyscyplin można odnieść do głównych założeń transgresyjnej i asertywnej koncepcji człowieka. A na takim oficerze, sądzę, że powinno nam wszystkim zależeć.

ppłk dr Andrzej RACZKOWSKI

DOKSZTAŁCANIE PEDAGOGICZNE KORPUSU OFICERSKIEGO II RZECZYPOSPOLITEJ

Kompleksowy system szkolenia oficerów II Rzeczypospolitej był systemem czterostopniowym. Pierwszy stopień stanowiło szkolenie podstawowe w szkole podchorążych, w szkołach podchorążych rezerwy lub w Korpusie Kadetów. Stopień drugi to 2-3 letnie szkolenie specjalistyczne w szkołach podchorążych rodzajów broni i służb. Kilkumiesięczne kursy oficerskie w Centrach Wyszkolenia rodzajów broni i służb uznawane były za trzeci stopień edukacji, a dwuletnie studia w Wyższej Szkole Wojennej, w Wyższych Szkołach Wojskowych innych państw (Francja, Włochy) oraz studia na wyższych uczelniach cywilnych zarówno typu uniwersyteckiego i politechnicznego, jako czwarty stopień.

Dokształcanie kursowe oficerów organizowane było przez komórki Sztabu Generalnego oraz Dowództwa Okręgów Korpusów. Objęci nim byli oficerowie przewidziani na wyższe stanowiska służbowe, przede wszystkim dowódcze, oficerowie przed awansem na stopień majora oraz oficerowie po zmianie przydziału do broni lub służby.

Wraz z przejściem szkolnictwa wojskowego na "stopę pokojową" rozpoczęto rozwijać dokształcanie kadry systemem kursowym. Na podstawie przeanalizowanych materiałów archiwalnych szkolenie kursowe możemy podzielić na dwa okresy. Pierwszy obejmujący lata 1922-1928 i drugi 1929-1939. Kursy oficerskie lat 1922-1928 podzielone były na cztery podstawowe grupy.

A. Kursy doszkolenia oficerów zawodowych.

B. Kursy informacyjno-specjalistyczne.

C. Kursy aplikacyjne oficerów.

D. Kursy doskonalenia oficerów zawodowych [1].

[1] Zob. *Plan kursów i stageów oficerskich w kraju na rok 1924/25*, CAW, I.303.5.60.

W 1927 r. Minister Spraw Wojskowych w Planie Kursów i Stage'ów w kraju na rok 1927/28 wprowadził obowiązujący do 1939 roku nowy podział kursów [2]. Zgodnie z nim obowiązywały trzy rodzaje kursów:

1. Doskonalenie oficerów zawodowych.
2. Specjalizacja oficerów zawodowych.
3. Aplikacja oficerów zawodowych.

Doskonalenie oficerów zawodowych obejmowało kursy dowódców kompanii, (baterii, szwadronów), dowódców baonów/dyonów, kursy unitarne oraz wszelkiego rodzaju kursy doskonalenia zawodowego oficerów. Organizowane były w Centralnej Szkole Strzelniczej, Centrum Wyszkolenia Piechoty, Centrum Wyszkolenia Kawalerii i Centrum Wyszkolenia Łączności. Miały za zadanie pogłębić wiadomości fachowe na danym szczeblu dowodzenia w określonym rodzaju broni i służby oraz umożliwienie awansu na wyższy stopień oficerski [3].

Programy większości tych kursów uwzględniały problematykę psychologiczno-pedagogiczną.

Kursy dowódców kompanii i szwadronów organizowane w Centrum Wyszkolenia Piechoty i Centrum Wyszkolenia Kawalerii, poza wyszkoleniem w zakresie dowodzenia oraz sposobów prowadzenia walki na szczeblu kompania szwadron realizowały też cele pedagogiczne [4]. Można je określić jako:

- udzielenie wskazówek i porad w zakresie organizowania oraz stosowania metod wychowania i szkolenia żołnierzy w czasie pokoju;
- wyszkolenie dowódców kompanii i szwadronów na dobrych instruktorów i wychowawców.

Realizację tych celów zapewniały dwa bloki przedmiotowe:

1. Psychologia wojenna i psychotechnika.
2. Organizacja i metody szkolenia [5].

---

[2] Zob.: *Plan stage'ów i kursów na rok 1927/28*, CAW, I.300.1.504.

[3] Zob.: tamże.

[4] Zob.: *Program V Kursu dowódców kompanii z 1938 roku*, CAW, I.340.12.43.

[5] Zob.: *Program Wyszkolenia Kursu Dowódców Szwadronów 1928/29*, CAW, I.940.12.43.

Na pierwszy z tych przedmiotów przeznaczono od 4 do 6 godzin w czasie trwania całego kursu. Oficerów zapoznawano z podstawowymi zagadnieniami psychologii walki zbrojnej i badań psychotechnicznych w wojsku [6] Obejmowały one tematy:

- przeżycia psychiczne żołnierzy w czasie marszu, obrony, natarcia i odwrotu, w świetle przykładów z historii wojen;
- przeciwdziałanie dowódcy kompanii negatywnym psychologicznym skutkom walki;
- pojęcie psychotechniki, badania psychotechniczne w historii, metody badań psychotechnicznych;
- zapoznanie z obowiązującymi testami oraz sposobami obchodzenia się z nimi [7].

Na uwagę zasługuje fakt, że wykłady z psychologii wojennej były prowadzone bezpośrednio po seminariach z poszczególnych rodzajów działań bojowych. Tak więc zachowywano korelację międzyprzedmiotową.

Na drugi z przedmiotów "Organizacja i metody szkolenia" przeznaczono w zależności od roku od 19 godzin do 45 godzin. Zaznaczyć należy, że treści wykładanych przedmiotów, pomimo różnic godzinowych, nie odbiegały od siebie i obejmowały:

- zasady nauczania;
- dydaktykę i metody wychowania;
- podział szkolenia na okresy, obowiązki dowódcy kompanii;
- organizację szkolenia w pułku;
- metodykę prowadzenia zajęć z poszczególnych przedmiotów wyszkolenia żołnierza z podkreśleniem zasady szkoląc - wychowywać;
- naukę stosowania instrukcji wyszkolenia piechoty (kawalerii) [8].

Organizowane w Centrum Wyszkolenia Kawalerii Kursy doskonalące dla oficerów sztabowych kawalerii przygotowywały oficerów pod względem pedagogicznym na bazie trzech przedmiotów:

1. Organizacji i metody szkolenia.

---

[6] Zob.: *Program V Kursu Dowódców Kompanii...*, op.cit.

[7] Zob.: *Program 5-miesięcznego Kursu Dowódców...*, op.cit.

[8] Zob.: *Program V Kursu Dowódców Kompanii...*, op.cit.

2. Psychologii wojskowej w wymiarze 4 godzin, z czego 2 godziny przeznaczono na wykłady z psychologii wojennej, a 2 godziny na pokazy badań psychotechnicznych i dyskusję.

3. Pracy wychowawczej w wymiarze 2 godzin , z których 1 godzinę przeznaczono na dyskusję nad metodami wychowania podoficerów i 1 godzinę na dyskusję nad metodami wychowania oficerów [9].

Jak wynika z powyżej przedstawionych problemów, pracą wychowawczą oraz metodyką szkolenia byli zainteresowani nie tylko dowódcy, ale także oficerowie sztabu. W tym programie po raz pierwszy podkreślono konieczność prowadzenia pracy wychowawczej z podoficerami i oficerami. W innych bowiem planach i programach, które analizowałem wyżej mówiono przede wszystkim o metodach oddziaływania wychowawczego na żołnierzy.

Specjalizacja oficerów zawodowych obejmowała 3 miesięczne kursy specjalistyczne rodzajów broni i służb, kursy instrukcyjne oraz kursy wychowania fizycznego. Miały one za zadanie podniesienie poziomu wiedzy fachowej.

Aplikacja oficerów zawodowych obejmowała kursy aplikacyjne w Szkole Podchorążych Artylerii, Szkole Podchorążych Saperów, Centralnej Szkole Czołgów, które przygotowywały oficerów do przejścia do innego korpusu oficerskiego.

W obu tych formach dokształcania oficerów nie było przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Jedynie w ramach przedmiotów teoretyczno-wojskowych prowadzono metodykę wyszkolenia w poszczególnych rodzajach broni i służb oraz metodykę opracowania i prowadzenia ćwiczeń.

Jak już wspominałem odrodzone Wojsko Polskie borykało się z brakami kadry oficerskiej zarówno liniowej, technicznej, zabezpieczenia, a także dydaktycznej. Nowo powstające szkoły podchorążych i kursy oficerskie były w stanie wchłonąć każdą ilość wykształconych oficerów-nauczycieli i instruktorów. Dlatego też Ministerstwo Spraw Wojskowych rozkazem z dnia 31 stycznia 1919 roku otworzyło przy Departamencie Szkolnictwa Wojskowego z dniem 1 marca 1919 roku Czasowy Kurs Pedagogiczny dla kandydatów na profesorów [10]. Przeznaczony był on przede

---

[9] Zob.: *Program XI Doskonalącego Kursu Oficerów Sztabowych Kawalerii w 1939 roku*, CAW, I.340.40.16.

[10] Zob. Dziennik Rozkazów Wojskowych Nr 13, poz. 487 z 1919 r.

wszystkim dla oficerów, którzy otrzymali wykształcenienie w Rosji, Austrii lub Niemczech, a w związku z tym słabo znających elementy narodowej kultury polskiej. Dlatego też w programie kursu zwrócono szczególną uwagę na tę problematykę. Ponadto miał on zapoznać słuchaczy z zasadami pedagogiki w odniesieniu do szkół, w których mieli w przyszłości pracować oraz uświadomić kursantom specyfikę pedagogiki wojskowej i zadań jakie przed nią stoją. Kurs trwał trzy miesiące, a zajęcia odbywały się codziennie w godzinach od 7.15 do 9.00 rano i od 16.30 do 19.30 wieczorem. Program zajęć obejmował przedmioty [11]:

- język polski - 4 godz. tygodniowo tj. około 50 godz.;
- literatura - 4 godz. tygodniowo tj. około 50 godz.;
- historia Polski - 4 godz. tygodniowo tj. około 50 godz.;
- geografia Polski - 4 godz. tygodniowo tj. około 50 godz.;
- pedagogika - 3 godz. tygodniowo tj. około 40 godz.;
- przedmioty matematyczno-przyrodnicze - 2 godz. tygodniowo tj. około 25 godz. - historia wojskowości szkolnictwa wojskowego w Polsce - 2 godz. tygodniowo tj. około 25 godz.;
- etyka - 2 godz. tygodniowo tj. około 25 godz.;
- psychologia - 2 godz. tygodniowo tj. około 25 godz.;
- logika - 2 godz. tygodniowo tj. około 25 godz.

Program pedagogiki realizowany był w formie wykładów i seminariów, na które przeznaczano 1/3 ogólnego czasu. Obejmował on problematykę związaną z podstawowymi zasadami wychowania oraz głównymi kierunkami i trendami myśli pedagogicznej i metod badawczych związanych ze specyfiką szkoły wojskowej. W ramach zajęć seminaryjnych opracowywano materiały z tematyki związanej z wychowaniem, a wychowaniem wojskowym w szczególności.

Wykłady z psychologii i logiki ograniczały się do zwięzłego przedstawienia podstawowych problemów przedmiotu, celem zaznajomienia z polską terminologią oraz ukazania znaczenia psychologii i logiki w praktyce codziennej nauczyciela wojskowego.

---

[11] Zob.: *Raport Szefa Departamentu Szkolnictwa Wojskowego do II Wiceministra Spraw Wojskowych*, CAW, I.300.8.2.

Zajęcia z etyki oparte były o założenia i dogmaty wiary chrześcijańskiej i omawiały problemy życia religijnego w powiązaniu z zasadami wychowania. Prowadzone były w formie pogadanek i dyskusji przez księży-kapelanów o odpowiednich kwalifikacjach.

Kolejny Tymczasowy Kurs Pedagogiczny otwarto 15 października 1919 roku przy Departamencie Naukowo-Szkolnym, zgodnie z Rozkazem Ministra Spraw Wojskowych z 15 sierpnia 1919 roku [12]. Przeznaczony był on dla oficerów, którzy chcieli:

1) zostać nauczycielami w średnich szkołach wojskowych np. w Korpusach Kadetów;

2) pogłębić wiadomości z nauk o Polsce.

Trzeci Kurs Pedagogiczny dla oficerów i urzędników wojskowych otwarto przy Oddziale III Sztabu Ministerstwa Spraw Wojskowych 25 listopada 1920 roku [13]. Przeznaczony był dla kandydatów na nauczycieli akademickich. Program tego kursu obejmował trzy grupy przedmiotów:

- nauki pedagogiczne;
- nauki o Polsce;
- uzupełnienie wyszkolenia wojskowego, przy Szkole Podchorążych w Warszawie.

Ustawa sejmowa z dnia 21 lipca 1919 roku *O przymusowym nauczaniu w Wojsku Polskim* nałożyła na armię obowiązek uczestnictwa w likwidacji analfabetyzmu. By sprostać tym zadaniom Minister Spraw Wojskowych wydał rozkaz z 14 lutego 1922 roku o utworzeniu stałych kursów oświatowych dla wszystkich młodszych oficerów [14]. Celem kursu było przygotowanie *...wszystkich młodszych oficerów do pracy oświatowej nad żołnierzem* [15]. Utworzono je przy wszystkich Dowództwach Okręgów Korpusów. Czas trwania kursu został ustalony na 3 miesiące i podzielony był na dwa etapy.

1) polonistyczny (przygotowawczy);

2) metodyczno-praktyczny (właściwy oświatowy).

---

[12] Zob.: Dziennik Rozkazów Wojskowych Nr 92 z 1919 roku, poz. 3461.

[13] Zob.: Dziennik Rozkazów Wojskowych Nr 42, poz. 899 z 1920 r.

[14] Zob.: Dziennik Rozkazów Wojskowych Nr 6 z 1922 r. poz. 98.

[15] Zob. tamże, paragraf Nr 1.

Kurs polonistyczny obowiązywał oficerów, którzy w myśl rozkazu z dn. 16 kwietnia 1920 roku o egzaminach dla oficerów zawodowych z nauk o Polsce, byli zobowiązani do ich złożenia [16]. Dopiero po ukończeniu kursu polonistycznego i pomyślnym zdaniu egzaminu polonistycznego mogli być przyjęci na kurs metodyczno-praktyczny.

Oficerowie posiadający wykształcenie w zakresie polskiej szkoły średniej byli przyjmowani bezpośrednio na kurs metodyczno-praktyczny. Kursy oświatowe w swoim założeniu miały przygotować oficerów młodszych do prowadzenia zajęć z żołnierzami w ramach nauczania początkowego. Wiadomości nabyte na tych kursach były przydatne i wykorzystywane w czasie szkolenia żołnierzy zarówno pod względem ogólnowojskowym, specjalistycznym, jak i z wychowania obywatelskiego. Tak więc nieprawdziwe wydaje się być twierdzenie, że kursy oświatowo-metodyczne przygotowywały tylko i wyłącznie oficerów oświatowych.

Miały być one organizowane w przeciągu jednego roku od daty ukazania się powyższego rozkazu. Do chwili ich uruchomienia D.O.K. zostały zobowiązane do zorganizowania 6-tygodniowych kursów metodyczno-praktycznych dla oficerów liniowych w związku z koniecznością natychmiastowego podjęcia przez nich pracy oświatowo-kulturalnej. Jednak w większości D.O.K. kursy rozpoczęto dużo wcześniej, bo już w maju 1922 roku. Program kursu obejmował 7 przedmiotów o łącznej liczbie 226 godzin dydaktycznych. Podział tych godzin przedstawiał się następująco: - psychologia - 25, dydaktyka - 10, organizacja pracy kulturalno-oświatowej - 8 , życie kulturalne - 10, bibliotekarstwo i czytelnictwo - 5, spółdzielczość - 8, metodyka w zakresie żołnierskiej szkoły początkowej - 150.

Zakres przedmiotowy kursów pozwala stwierdzić, iż dawał on podstawy teoretyczne co do sposobów i metod prowadzenia zajęć z żołnierzami, zarówno w ramach żołnierskich szkół początkowych, jak i całego procesu wyszkolenia żołnierza. Dawał też pewne przygotowanie praktyczne do prowadzenia zajęć poprzez udział w ćwiczeniach praktycznych i lekcjach pokazowych. Ponadto na wyróżnienie zasługuje fakt nauczania oficerów sposobów i metod badania stanu umysłowego żołnierzy w celu doboru odpowiednich form i metod nauczania. Poprzez metodyki szczegółowe

[16] Zob.: Dziennik Rozkazów Wojskowych Nr 14 z 1920 r. poz. 342.

poszczególnych przedmiotów nauczania, oficerowie otrzymywali pewien zasób wiedzy dotyczący sposobu nauczania żołnierzy.

Przeprowadzono tylko dwa kursy oświatowe. Rozkazem Ministra Spraw Wojskowych z dn. 30 marca 1923 r. zostały one zawieszone [17].

Ponowne otwarcie kursu nastąpiło z dniem 5 listopada 1923 roku rozkazem Ministra Spraw Wojskowych z dnia 12 października 1923 roku [18]. Ponowne uruchomienie kursu wynikało z zapotrzebowania Dowódców Okręgów Korpusów. Wraz ze zmianą problematyki zmieniono jego nazwę na kurs metodyczno-praktyczny. Za dydaktykę wprowadzono przedmiot - pedagogika ze zwiększoną ilością godzin programowych oraz zmniejszono ilość godzin z zajęć praktycznych, ograniczając się jedynie do zaznajomienia oficerów z problematyką I i II stopnia nauczania początkowego (język polski, arytmetyka, pogadanki).

Program pedagogiki w porównaniu z dydaktyką został wzbogacony o problematykę wychowania wojskowego i zawierał tematy:

- pojęcie wychowania ogólnego i wojskowego, ideał wychowawczy żołnierza polskiego;
- czynniki oddziałujące na wychowanie w życiu cywilnym i wojskowym;
- wychowanie a nauczanie;
- zasady wychowania: przyzwyczajanie przez nadzór, kary i nagrody, przykład osobisty; pouczenie okolicznościowe i systematyczne; kształcenie ambicji, odwagi i woli;
- zasady nauczania: analiza pojęcia nauczanie; poglądowość i środki poglądowe; zainteresowanie; ciągłość; samodzielność; indywidualizacja;
- wiedza a umiejętności;
- formy nauczania: erotematyczne (pytające); akromatyczne (opisujące); repetycje;
- jednostka metodyczna, opracowanie lekcji;
- praca oświatowa w wojsku, jej zadania i zakres;
- instrukcja o przymusowym nauczaniu;
- hospitacje, lekcje wzorowe, próbne i konferencje.

---

[17] Zob.: tamże.

[18] Zob.: Pismo Szefa Oddziału III Sztabu Generalnego L. 11862/O.K. z 12.X.1923 r., CAW, I.303.5.165.

Powyższy program jest programem ramowym dającym obraz o zakresie problematyki jaka była poruszana w trakcie trwania kursu. Można jednak stwierdzić, że zmiany, które zostały wprowadzone zbliżyły ten kurs do zapotrzebowań i oczekiwań oficerów najniższych szczebli dowodzenia (pluton, kompania) w zakresie wyposażenia ich w zasób wiedzy o wychowaniu wojskowym. Kursanci otrzymywali podstawowy zasób wiedzy z zakresu form, metod, zasad i uwarunkowań pracy wychowawczej z żołnierzami. W programie tym przewija się głównie jedna zasada, która jest stosowana w szkoleniu i wychowaniu również dzisiaj, a mianowicie jedność wychowania i nauczania. Program ten daje nam obraz zasad i metod wychowania oraz nauczania, prezentowanych w ówczesnej pedagogice. Poza pedagogiką na kursie metodyczno-praktycznym uczono także psychologii, metodyki nauczania, organizacji pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku i bibliotekarstwa. Wymiar godzin i zakres tematyczny zbliżony był do kursu oświatowego.

Na kurs kierowano oficerów ze stanowisk dowódców plutonów, kompanii, adiutantów batalionu, oficerów batalionu i referentów oświatowych. Negatywnym zjawiskiem było kierowanie na ten kurs oficerów o niepełnym cenzusie wykształcenia (brak matury - przyp. A.R.). Większość uczestników kursów posiadało wykształcenie w zakresie 6 klas szkoły średniej, a nawet i 4 klas. Wiązało się to ze zwiększeniem ilości godzin w zakresie problematyki ogólnokształcącej w stosunku do praktycznego przygotowania oficerów do organizowania, przygotowania i prowadzenia lekcji [19]. Ograniczenie ilości uczestników kursów do 30 oficerów oraz niepełne wykorzystanie wszystkich miejsc przez dowódców jednostek spowodowało, że niewielka liczba ofcierów w poszczególnych D.O.K. była przeszkolona pod względem pedagogicznym. I tak np. w D.O.K. VI Lwów na czterech turnusach przeszkolono tylko 94 oficerów do kapitana włącznie, co daje średnio 23 oficerów na kursie [20].

Chcąc zrealizować rozkaz Ministra Spraw Wojskowych o przeszkoleniu wszystkich oficerów młodszych, kurs taki powinien być kontynuowany jeszcze przez pięć lat.

---

[19] Zob.: Sprawozdanie z Kursu Metodyczno-Praktycznego dla Oficerów Młodszych przy D.O.K. VI Lwów, CAW, I.303.5.77.

[20] Zob.: tamże.

Niezależnie od tego w tym samym wymiarze powinni go ukończyć wszyscy oficerowie bezpośrednio po ukończeniu szkoły oficerskiej [21].

Z dokumentów archiwalnych wynika, że kursy te funkcjonowały do 1925 roku i zrealizowano ich łącznie siedem, średnio w roku po dwa kursy, jeden w okresie zimowo-wiosennym i jeden w okresie jesienno-zimowym.

Z całą odpowiedzialnością należy stwierdzić, że kursy metodyczno-praktyczne spełniły swoją rolę jako element systemu dokształcania pedagogicznego oficerów w zakresie przygotowania ich do sprawowania funkcji dowódcy, wychowawcy, nauczyciela i instruktora.

[21] Zob.: tamże.

płk mgr Zbigniew BRODOWSKI

DOKSZTAŁCANIE PEDAGOGICZNE KADRY WOJSK LOTNICZYCH I OBRONY POWIETRZNEJ

Zmiany polityczno-militarne w Europie, a zwłaszcza transformacja ustrojowa w Polsce, wpłynęły na kierunki i dynamikę przebudowy naszych sił zbrojnych. Najszybciej i najbardziej radyklanie przystąpiono do modyfikacji szeroko pojętej sfery wychowania wojskowego. Wprowadzone zmiany wyeliminowały obowiązujący do 1989 roku ideał i system wychowawczy. Przed kadrą zawodową stanął problem upowszechniania nowego systemu wartości i zmodyfikowanego wzoru osobowego żołnierza. Istotna trudność wynikała z braku jednolitości w poglądach na ten temat, prezentowanych przez ugrupowania polityczne i instytucje społeczne oddziałujące na siły zbrojne, a także przez kierownicze organa wojsk.

Trudności te pogłębiły zmiany w strukturach i kompetencjach służby oświatowo-wychowawczej wojska. Poprzez ograniczenie jej uprawnień i wpływu na prowadzoną działalność wychowawczą zaistniał taki stan, że po raz pierwszy rzeczywista odpowiedzialność za wychowanie spadła na barki dowódców wszystkich szczebli. Praktyka życia bardzo szybko ukazała niedostatki pracy wychowawczej i trudności na jakie napotykają dowódcy, zwłaszcza najniższych szczebli, w podołaniu obowiązkom organizatora i realizatora przedsięwzięć wychowawczych. W Wojskach Lotniczych i Obrony Powietrznej ze względu na specyfikę organizacyjną i zadaniową niektórych jednostek i rodzajów wojsk (np. radiotechnicznych, rakietowych, budowy lotnisk itd.) problem ten wystąpił ze szczególną ostrością.

Na powyższy stan, według naszych ocen, składa się wiele przyczyn w tym obiektywnych. Do najbardziej widocznych zaliczyć należy braki w wiedzy i przygotowaniu absolwentów uczelni wojskowych do działalności pedagogicznej, a także zjawisko niedoceniania i swoistego "lekceważenia" pracy wychowawczej, unikania jej, stronienia od osobistego udziału w tym procesie.

Ponadto okazało się, że niewielu dowódców (przede wszystkim pododdziałów) orientuje się w złożonych potrzebach psychospołecznych młodzieży. Nie wszyscy rozumieją podłoże postaw prezentowanych przez młodzież poborową, jej dążenia do podmiotowości, niezależności, podkreślania swojej indywidualności i godności, dążenia do poważnego i właściwego traktowania przez innych. Zbyt mała jest też znajomość patologii społecznych i młodzieżowej podkultury oraz zrozumienie wynikających z nich zagrożeń i zadań do pracy wychowawczej.

Powyższe mankamenty, a także wzrost nastrojów pacyfistycznych wśród młodzieży i negacji potrzeby służby wojskowej, uwidoczniły konieczność dokształcania pedagogicznego kadry zawodowej, zwłaszcza zajmującej najniższe stanowiska dowódcze. Niezbędna jest permanentna weryfikacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych zważywszy, że wychowawcy wojskowi stają nieustannie przed nowymi, nie znanymi zjawiskami i trudnościami. Stąd konieczność doskonalenia metodyki wychowania, realizowanej w warunkach demokratycznego państwa i sił zbrojnych stopniowo dopasowujących się do wzorów natowskich.

W Wojskach Lotniczych i Obrony Powietrznej systematyczne doskonalenie pedagogiczne rozpoczęto od dowódców kompanii (równorzędnych) w maju 1992 r. Ich organizatorem do chwili obecnej jest Wojskowy Ośrodek Oświatowy WLOP. Do realizacji 10-dniowych kursów doskonalenia pedagogicznego wykorzystywana jest kadra i baza dydaktyczna Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie i Centrum Doskonalenia Radioelektronicznego w Jeleniej Górze. Do prowadzenia zajęć, oprócz wykładowców uczelni wojskowych, angażowani są przedstawiciele prokuratur i sądów wojskowych, Żandarmerii Wojskowej, kapelani, a także specjaliści spoza wojska.

W zatwierdzonych przez Dowódcę WLOP *Założeniach programowo organizacyjnych kursów...* sprecyzowano następujące podstawowe cele:

1. Pogłębienie i uaktualnienie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej oraz ogólnej dowódcy w stopniu niezbędnym do skutecznego prowadzenia pracy wychowawczej w pododdziale.

2. Zapoznanie z aktualnymi zadaniami, treściami i organizacją pracy wychowawczej w jednostce wojskowej i pododdziale oraz obowiązkami dowódcy w tym zakresie.

3. Kształtowanie osobowości dowódcy-wychowawcy, rozwijanie cech przywódczych oraz umiejętności pedagogicznych (głównie technik poznawania ludzkich zachowań, prowadzenia dyskusji, argumentowania, przekonywania, efektywnego łączenia działalności szkoleniowej i wychowawczej).

Dla realizacji powyższych celów opracowano 80-godzinny ramowy program kursów przyjmując następujące założenia ogólne:

- przy doborze treści kształcenia kierować się zasadą, aby rozszerzać i pogłębiać poszczególne problemy, a nie powtarzać treści podawanych słuchaczom uczelni wojskowych;
- modyfikować i dostosowywać program do specyfiki pracy wychowawczej w dowodzeniu przez kursantów pododdziałach (radiotechnicznych, logistycznych, wartowniczych itp.);
- wprowadzić możliwości realizacji tematów zaproponowanych przez słuchaczy kursów;
- w zajęciach preferować metody aktywizujące.

W latach 1992-1994 skoncentrowano się na kursowym przeszkoleniu dowódców kompanii (równorzędnych), czyli tego elementu struktury dowodzenia, który planuje, organizuje i prowadzi bezpośrednią pracę wychowawczą z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej. Systematyczność i intensywność (2 kursy w miesiącu) w organizowaniu kursów doprowadziły w końcu 1994 r. do przeszkolenia około 90% dowódców tego szczebla oraz kandydatów planowanych do objęcia tych stanowisk w krótkim czasie. Jednocześnie z przeprowadzonych hospitacji i ocen pracy wychowawczej w jednostakach WLOP wynikało, że na jej efekty istotny wpływ ma działalność służbowa dowódców plutonów (równorzędnych) oraz szefów pododdziałów. Dlatego dowódca WLOP zalecił dowódcom i służbie oświatowo-wychowawczej korpusów samodzielne organizowane kursów pedagogicznych dla dowódców plutonów i szefów pododdziałów, przy merytorycznym nadzorze kierownika Wojskowego Ośrodka Oświatowego. W praktyce zalecenie to jest realizowane w ograniczonym zakresie, przede wszystkim ze względów finansowych.

W końcu 1994 r. zaczęła się wyczerpywać potencjalna baza dowódców kompanii do przeszkolenia na wymienionych kursach. Dlatego w planach szkoleniowych WLOP na 1995 r., oprócz okresowo (2-3 razy w roku) organizowanych kursów dla nowo wyznaczonych dowódców kompanii i kandydatów na te stanowiska, zasadniczy

wysiłek skoncentrowano na doskonaleniu pedagogicznym szefów pododdziałów oraz innej kadrze zawodowej uczestniczącej w procesie szkoleniowo-wychowawczym żołnierzy zasadniczej służby wojskowej i słuchaczy uczelni wojskowych. Do tej ostatniej grupy zaliczono oficerów pełniących służbę na stanowiskach: pilot - starszy oficer oświatowo-wychowawczy oraz pilot - instruktor. Aktualnie kontynuowane jest doskonalenie pedagogiczne w systemie kursów stacjonarnych wszystkich wymienionych grup kadry zawodowej.

Kolejną formą doskonalenia pedagogicznego kadry jest zainicjowana i organizowana w Wojskach Lotniczych i Obrony Powietrznej wieloszczeblowa Olimpiada Wiedzy Pedagogicznej Dowódców Pododdziałów. Forma ta została upowszechniona przez Zarząd XII Sztabu Generalnego WP w całych siłach zbrojnych. Zasadniczym celem i pozytywem Olimpiady jest powszechny (w WLOP prawie 80%), chociaż zróżnicowany w poszczególnych jednostkach, udział w niej dowódców pododdziałów. W oczywisty sposób aktywizuje to środowisko dowódców do poszerzania wiedzy pedagogicznej i umiejętności wychowawczych.

W Wojskach Lotniczych i Obrony Powietrznej organizowane jest także dokształcanie pedagogiczne oficerów pionu oświatowo-wychowawczego nie posiadających wyższego wykształcenia humanistycznego II stopnia. Część z nich jest absolwentami WSO profilu politycznego (funkcjonującego do 1989 r.) i na ogół nieźle (chociaż nie bez trudności) wypełnia swoje obowiązki służbowe. Jednakże na te stanowiska wyznaczani są również oficerowie o innych specjalnościach, ze słabym profesjonalnym przygotowaniem do pracy wychowawczej, a tym bardziej instruktorsko-metodycznym. Dlatego dla powyższej grupy kadry, w sposób istotny partycypującej w działalności wychowawczej, Wojskowy Ośrodek Oświatowy WLOP organizuje 1-2 razy w roku dwutygodniowe konwersatoria. Celem tej formy doskonalenia jest:

1. Wzbogacenie wiedzy humanistycznej (głównie pedagogiczno-psychologicznej) przydatnej w prognozowaniu, organizacji i prowadzeniu pracy wychowawczej w oddziale i pododdziale.

2. Przedstawienie przykładów działania możliwych do zastosowania w codziennej praktyce szkoleniowo-wychowawczej w jednostkach WLOP.

3. Zapoznanie z aktualną literaturą i publicystyką umożliwiającą rozwijanie samokształcenia humanistycznego i doskonalenie pedagogiczne uczestników konwersatorium.

Wnioski

1. Organizowane w Wojskach Lotniczych i Obrony Powietrznej doskonalenie pedagogiczne stanowi dla większości kadry (zwłaszcza pododdziałów) podstawową formę poszerzania wiedzy i umiejętności wychowawczych. Zasadne jest ich kontynuowanie, tym bardziej, że w przeprowadzonych sondażach większość przeszkolonych podkreśla ich dużą użyteczność dla praktyki szkoleniowo-wychowawczej.

2. Niedoskonałości w kształceniu humanistycznym kandydatów na żołnierzy zawodowych uzewnętrzniają się w przygotowaniu absolwentów uczelni wojskowych do organizowania i prowadzenia pracy wychowawczej. Do czasu istotnego przełomu w tym zakresie niezbędne będzie poszukiwanie także innych form doskonalenia pedagogicznego kadry, zwłaszcza bezpośrednio uczestniczącej w procesie wychowania.

3. Potrzeba doskonalenia pedagogicznego dotyczy również kadry zajmującej wyższe stanowiska dowódcze niż w pododdziałach. Przerasta to jednak możliwości realizacyjne Dowództwa WLOP. Niezbędne byłoby przywrócenie (np. w Akademii Obrony Narodowej) kursów pedagogicznych dla dowódców pułków i samodzielnych batalionów.

płk dr Zbigniew KWIASOWSKI
płk dr Edward RYGAŁA

TRANSFORMACJA SIŁ ZBROJNYCH RP, A ZMIANY W PROCESIE KSZTAŁCENIA OGÓLNOWOJSKOWEGO KADR WOJSKOWEJ SŁUŻBY ZDROWIA

Szkolnictwo wojskowe jest integralną częścią sił zbrojnych i jeśli w nich dokonują się głębokie przeobrażenia, to powinny też odpowiednio zmieniać się profile kształcenia i wychowania kadr oficerskich, na których spoczywa główny ciężar szkolenia i wychowania wojska oraz utrzymania armii w wysokiej zdolności bojowej.

Istotnym elementem kształcenia i wychowania kadr nowoczesnej armii jaką niewątpliwie stają się w dobie **transformacji** Siły Zbrojne RP (SZ RP), jest kształcenie ogólnowojskowe, które szczególnie ostatnio poddano gruntownej nowelizacji, jako efekt szerokich zmian dokonujących się we wszystkich dziedzinach życia państwa, w tym również w armii.

Trudno dziś mówić o kształceniu ogólnowojskowym bez uwzględnienia problematyki wychowania i odwrotnie, nie można zajmować się wychowaniem wojskowym pomijając kształcenie ogólnowojskowe. Są to nierozerwalne, wzajemnie uzupełniające się kommponenty przygotowania kadr nowoczesnej armii do działalności szkoleniowo-wychowawczej.

Transformacja SZ RP obejmuje szeroki wachlarz problemów. W zmianach kształcenia ogólnowojskowego najistotniejsze znaczenie miały:

- zmiana orientacji politycznej, co w konsekwencji spowodowało ubieganie się Polski o członkostwo w NATO;
- przyjęcie narodowej doktryny (strategii) obronnej;
- stworzenie narodowego **systemu obronnego państwa;**
- zmiana dyslokacji SZ RP, ze szczególnym uwzględnieniem "ściany wschodniej";

- zmiany strukturalne i organizacyjne w MON i SZ RP;
- wprowadzenie nowych dokumentów normatywnych;
- zmiana systemu wartości w procesie wychowania wojskowego.

Bazą kształcenia kadr służby zdrowia SZ RP jest Wojskowa Akademia Medyczna (WAM), w której kształcenie ogólnowojskowe realizowane jest obecnie w pięciu grupach szkoleniowych;

- podchorążowie;
- kadra zawodowa WAM;
- oficerowie służby zdrowia (z poza WAM);
- żołnierze służby zasadniczej;
- żołnierze rezerwy.

W perspektywie planuje się również szkolić absolwentów Akademii Medycznych w ramach Szkoły Podchorążych Rezerwy (SPR).

Praktycznie, kształceniem ogólnowojskowym w Wojskowej Akademii Medycznej zajmują się dwa piony: pion naukowo-dydaktyczny i pion dowódczo-sztabowy.

Pion naukowo-dydaktyczny, to **Zakład Taktyki Ogólnej i Rodzajów Wojsk** Instytutu Organizacji Ochrony Zdrowia Wojsk, którego nauczyciele akademiccy nauczają następujących przedmiotów:

- sztuka operacyjna;
- działania taktyczne wojsk;
- geografia wojenna;
- logistyka;
- łączność;
- obrona terytorialna i obrona cywilna;
- rozpoznanie i armie innych państw;
- gotowość bojowa i mobilizacyjna;
- topografia wojskowa;
- obrona przeciwlotnicza;
- zabezpieczenie inżynieryjne;
- obrona przeciwchemiczna.

Pion dowódczo-sztabowy to **Wydział Ogólnowojskowy**, w którym kadra dowódcza Wydziału Lekarskiego i batalionu zabezpieczenia oraz kadra sztabu realizuje program kształcenia ogólnowojskowego z przedmiotów:

- musztra;
- regulaminy;
- szkolenie strzeleckie;
- wychowanie fizyczne;
- szkolenie przeciwpożarowe.

Kształcenie ogólnowojskowe **kadr** służby zdrowia odbywa się głównie w Instytucie Organizacji Ochrony Zdrowia Wojsk (OOZW), którego struktura organizacyjna przedstawia się następująco:

- Zakład Medycyny Zapobiegawczej;
- Zakład Organizacji i Taktyki Służby Zdrowia;
- Zakład Taktyki Ogólnej i Rodzajów Wojsk;
- Zakład Ochrony Radiologii i Toksykologii;
- Zakład Historii Medycyny;
- Zakład Farmacji Wojskowej;
- Zakład Nauk Społecznych;
- Zakład Medycyny Morskiej.

Wszystkie zakłady Instytutu realizują swoje programy kształcenia z przedmiotów wojskowo-medycznych i ogólnowojskowych, wzajemnie skorelowanych i wykorzystujących w trakcie prowadzonych zajęć wiedzę i umiejętności nabyte w poszczególnych zakładach, podczas zajęć programowych odbytych na wcześniejszych latach studiów (w odniesieniu do podchorążych WAM), oraz w ćwiczeniach, w ramach szkolenia oddziałów i związków taktycznych (ZT) (w odniesieniu do kadry zawodowej służby zdrowia). Stąd pojęcie **kształcenie ogólnowojskowe**, przyjęte w programach kształcenia, jest pojęciem szerszym niż powszechnie rozumiane w wojsku, gdyż odnośnie kadr służby zdrowia, obejmuje wszystkie przedmioty nie mieszczące się w kategoriach przedmiotów wojskowo-medycznych i które w WAM są przedmiotami popularnie zwanymi "wojskowymi", dodatkowymi w porównaniu do innych, cywilnych akademii medycznych.

Realizacja programu kształcenia z podchorążymi WAM ma na celu wyposażenie ich w przygotowanie zawodowe jako lekarza oraz oficera odpowiadającego potrzebom pracy na stanowiskach w służbie zdrowia szczebla oddziału.

Przyjęty cel zakłada nierozerwalność ról zawodowych lekarza i żołnierza zawodowego oraz wskazuje na podstawowe składowe przygotowania zawodowego lekarza wojskowego:

- w zakresie cech osobowych lekarza i żołnierza zawodowego;
- dotyczące wiedzy i umiejętności zawodowych w zakresie wykształcenia ogólnomedycznego, wojskowo-medycznego i wojskowego.

Absolwent WAM powinien, oprócz fachowej wiedzy lekarza ogólnego, posiadać wiedzę w zakresie organizowania i realizacji zabezpieczenia medycznego wojsk w działaniach taktycznych oraz umieć wychowywać, dowodzić i szkolić pododdziały służby zdrowia.

Przyswajanie i utrwalanie wiedzy, umiejętności i nawyków określonych programem kształcenia, odbywa się w procesie nauczania, samokształcenia oraz podczas corocznych praktyk.

Zajęcie programowe realizowane w oparciu o bazę gabinetową i polową, prowadzone są dwoma grupami metod, metodami teoretycznymi i praktycznymi.

W grupie metod teoretycznych zajęcia prowadzone są poprzez:

- wykłady;
- pokazy;
- seminaria;
- konwersatoria;
- samodzielną pracę;
- konferencje, sympozja.

W grupie metod praktycznych można wyróżnić:

- treningi;
- ćwiczenia z wojskami;
- ćwiczenia grupowe z elementami dowódczo-sztabowymi;
- treningi sztabowe;
- musztrę bojową;
- elementy gry komputerowej.

Ocenianie wiadomości i umiejętności słuchaczy jest nieodzownym elementem procesu kształcenia. W procesie kształcenia ogólnowojskowego podchorążych i kadry zawodowej, stosuje się ocenianie bieżące i okresowe wg sześciostopniowej skali ocen. Bieżącej oceny postępów słuchaczy dokonuje się w toku zajęć programowych

stosując różnorodne metody sprawdzania wiadomości i umiejętności. Okresowe oceny poziomu wiedzy i umiejętności wystawia się słuchaczom, kadrze zawodowej i żołnierzom rezerwy głównie w drodze zaliczeń, kolokwiów i egzaminów (najczęściej składających się z dwóch części, teoretycznej i praktycznej).

Od roku akademickiego 1994/95 w oparciu o nowo wprowadzone dokumenty normatywne oraz rozkazy i zarządzenia przełożonych, dokonano i nadal dokonuje się zmian w procesie wychowania i kształcenia ogólnowojskowego, które polega między innym na:

- wprowadzeniu do słownictwa wojskowego nowej terminologii;
- dokonaniu merytorycznych zmian, wynikających z treści Regulaminów Działań Taktycznych;
- zmiana w nazwie przedmiotu - z **taktyki tyłów** na **logistykę**;
- przyjęciu, jako podstawy nauczania sztuki operacyjnej, taktyki i logistyki, narodowego systemu obronnego państwa;
- opracowywaniu i prowadzeniu ćwiczeń i treningów wg nowej; ćwiczebnej struktury **SZ RP 2005**;
- zmianie koncepcji i treści nauczania **rozpoznania oraz armii innych państw;**
- wprowadzeniu zmian merytorycznych w treści nauczania gotowości bojowej i mobilizacyjnej;
- opracowniu książeczki ćwiczeń z przedmiotów ogólnowojskowych jako wkładki do indeksu.

Jest to jednak nie jedyne kryterium zmian. Drugim, równie ważnym jest dostosowanie programu kształcenia ogólnowojskowego do ogólnego programu kształcenia WAM "**MEDYCYNA - 2000**". I z tym wiąże się jeszcze jeden, na dzisiaj nie do końca rozwiązany problem dotyczący treści, zakresu i formy **egzaminu oficerskiego.** Przyjęta w szkolnictwie wojskowym zasada porównywalności dyplomów uczelni wojskowych i cywilnych rozszerzona została o porównywalności kwalifikacji ogólnowojskowych w zależności od posiadanego stopnia wojskowego.

Dążenie SZ RP do zjednoczenia się z NATO, wymusza na kadrze przyjęcie norm szkoleniowych wg parametrów Paktu Północnoatlantyckiego. Korpus oficerski nowoczesnej armii powinna stanowić kadra nie tylko wysoce profesjonalna, ale również doskonale wyszkolona pod względem ogólnowojskowym (wg jednolitych kryteriów), we wszystkich korpusach osobowych.

Troską Wojskowej Akademii Medycznej jest uzyskiwanie efektów szkoleniowych porównywalnych nie tylko w zakresie dyplomu lekarskiego, ale również w zakresie wyszkolenia ogólnowojskowego z absolwentami innych uczelni wojskowych.

Sztab Generalny wypracowuje nowe programy i kryteria kształcenia, w tym również kształcenia ogólnowojskowego, które są sukcesywnie wprowadzane w szkolnictwie wojskowym.

Wojskowa Akademia Medyczna, jako jedna z pierwszych w SZ RP, zaproponowała zakres egzaminu oficerskiego, wieńczącego kształcenie ogólnowojskowe kandydatów na oficerów w **korpusie osobowym służby zdrowia,** którego celem jest przygotowanie jej absolwentów do wykonywania obowiązków służbowych na stanowiskach dowódców pododdziałów medycznych i oficerów sztabów. Propozycja ta zawiera ogólny zakres przedmiotowy obejmujący:

- akty prawne i normatywn dotyczące SZ RP;
- teorię i praktykę regulaminów;
- teorie i praktykę strzelań (znajomość broni);
- umiejętność "poruszania się" w terenie (jako efekt nauczania topografii i musztry bojowej);
- znajomość sprzętu wojskowego i umiejętność posługiwania się nim;
- logistykę w powiązaniu z ochroną środowiska;
- teorię i praktykę dowodzenia (a w tym: pracę sztabową, dokumenty bojowe, ochronę tajemnicy, wybrane zagadnienia prawa i gospodarki wojskowej, podstawy dowodzenia...);
- łączność i tajne dowodzenie;
- gotowość bojową i mobilizacyjną;
- sprawność fizyczną;
- szeroko pojętą informatykę;
- umiejętność organizacji i realizacji zadań w okresach: pokoju, zagrożenia i wojny (ze szczególnym uwzględnieniem katastrof i klęsk żywiołowych).

W proponowanym zakresie przedmiotowym egzaminu oficerskiego nie ma szkolenia sanitarnego, gdyż są to absolwenci medycyny, jednak jest to przedmiot konieczny i niezbędny w szkoleniu oficerskim innych (pozostałych) korpusów osobowych.

Proponowany przez WAM zakres egzaminu oficerskiego w korpusie osobowym służby zdrowa, prezentowany jest z zastrzeżeniem postrzegania zasady porównywalności z egzaminami oficerskimi w pozostałych korpusach osobowych SZ RP.

W powyższych rozważaniach zaprezentowane zostały tylko niektóre zagadnienia z szerokiej problematyki kształcenia ogólnowojskowego, nierozerwalnie związanego z wychowaniem wojskowym korpusu służby zdrowia SZ RP.

W drodze do NATO, jako nowoczesna, wysoce profesjonalna armia, będziemy zmuszeni często wracać do zasygnalizowanych problemów.

mjr mgr Marek NOWAK

EDUKACJA HUMANISTYCZNA W WAT W ŚWIETLE ZMIAN ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWYCH

Na obecnym etapie rozwoju cywilizacji, postępu technicznego, nowych uwarunkowań obronności kraju, przygotowanie kadry zawodowej musi obejmować nie tylko wiedzę specjalistyczną i wojskową ale także ogólnohumanistyczną. Bez znajomości tej wiedzy, bez tego wykształcenia niemożliwy jest wielostronny rozwój osobowości oficera służb technicznych czy też dowódczych. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia obecnie, gdzyż koniec XX wieku to okres, w którym technika i technologia ogarnęły praktycznie wszystkie dziedziny życia ludzkiego. W wojsku oficer jak i żołnierz spotyka się z najnowocześniejszym sprzętem i uzbrojeniem nasyconym najnowszym osiągnięciami techniki i technologii. W związku z tym, że nie zatraci podmiotowości człowieka, nie wystarczy tylko wysoka wiedza specjalistyczna i umiejętności techniczne w codziennej eksploatacji tego sprzętu. Technika zmienia postawy społeczne ludzi, stosunek człowieka do innych, do samego siebie.

Sądzę, że bez znajomości wiedzy humanistycznej (głównie psychologii, pedagogiki, filozofii, ekonomii) nie jest możliwe, sprawne i skuteczne funkcjonowanie oficera (żołnierza) w relacji technika - człowiek. Nie można też dopuścić, żeby technika zamiast służyć człowiekowi zaczynała nad nim dominować.

Tak więc nauki humanistyczne w warunkach wojska w ramach kształcenia w Wojskowej Akademii Technicznej mają dużej rangi powinności w zakresie przygotowania zawodwoego przyszłych oficerów służb technicznych. Żeby omówić cele kształcenia humanistycznego należy skorelować je z celami ogólnymi kształcenia w WAT. Rodzi się pytanie kogo kształcimy w WAT? jaki jest model osobowości absolwenta WAT. Odpowiedź nie jest prosta. O ile generalnie celem kształcenia w WSO jest przygotowanie oficera do dowodzenia, to w WAT problem ten jest bardziej złożony. Wydaje mi się, że z jednej strony kształcimy:

- wysokiej klasy inżyniera odpowiedniej specjalności;
- dowódcę;
- wychowawcę żołnierzy;
- inteligenta.

Tak zarysowane cele kształcenia określają sylwetką osobowo-zawodową absolwenta WAT, na którą składają się dyspozycje kierunkowe i kwalifikacje. W ramach dyspozycji kierunkowych należy ukształtować postawy społeczne i zawodowe, walory intelektualne oraz wrażliwość estetyczno-kulturową. W ramach kwalifikacji ogólnych - obejmujących zakres i jakość wykształcenia ogólnego absolwenta, stanowiących podstawę wszechstronnego, ustawicznego i skutecznego rozwijania osobowości, zapewniających możliwość samodzielnego i twórczego działania - należy wyróżnić kwalifikacje ogólnokształcące, humanistyczne (głównie znajomość podstawowych pojęć i reguł psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, w tym również praktyczne opanowanie metod, form i zasad oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na podwładnych), umiejętności językowe i kwalifikacje ogólnowojskowe.

Czy zatem kształcenie humanistyczne spełnia te wymogi? Jakie są jego cele? Studiowanie jakich przedmiotów przyczynia się do ukształtowania przedstawionej powyżej charakterystyki osobowościowej absolwenta WAT?

Nie dokonując szczegółowej analizy chciałbym zwrócić uwagę na następujące cele, które przyświecają edukacji humanistycznej:

1) to wyposażenie studentów wojskowych w niezbędny zasób wiedzy ogólnej z zakresu nauk humanistycznych;

2) to ukształtowanie człowieka otwartego, tolerancyjnego, solidarnego, bezpiecznego psychicznie, wrażliwego na piękno i sztukę;

3) przygotowanie oficera do pełnienia różnych ról społecznych. Nie tylko roli przełożonego - dowódcy, ale chociażby roli męża, ojca czy menadżera;

4) wyposażenie w umiejętności dotyczące radzenia sobie w życiu, w interesach itp.

Z tych celów wynika, że współczesny oficer to nie tylko specjalista z określonej dziedziny technicznej, to nie tylko przedstawiciel specyficznego zawodu, ale także pełnoprawny uczestnik życia społecznego. Wojsko w naszym państwie nie jest już wojskiem zamkniętym, odizolowanym od społeczeństwa. Otwarcie wojska i przybliżenie go do społeczeństwa według kryteriów demokracji stało się faktem. Wykształcony wszechstronnie oficer, jest częścią szeroko pojmowanego środowiska inteligen-

cji. Aby mógł aktywnie funkcjonować w tym środowisku niezbędne jest przygotowanie ogólnohumanistyczne, wiedza z zakresu kultury i sztuki, historii, polityki i ekonomii. Tak więc humanistyka jest podstawowym elementem łączącym wojsko ze środowiskiem cywilnym, jest także głównym czynnikiem kształtującym pozytywną opinię społeczeństwa o naszych siłach zbrojnych.

Przeobrażenia społeczno-ustrojowe dokonując się w Polsce niosą do wojska jeszcze inne nowe zjawiska i problemy do tej pory nie spotykane. Dzisiaj oficer służb technicznych czy dowódca zaczyna pełnić rolę menadżera, dbającego nie tylko o racjonalne i efektywne wykorzystanie środków materiałowych, ale o ich pomnażanie. W tym kontekście jawi się szczególna przydatność wiedzy ekonomicznej.

Cechą współczesnego społeczeństwa jest m.in. szybkie tempo życia, co rodzi stres, zmęczenie, nadmierną pobudliwość, konfliktowość. Dlatego też od oficera wymaga się znajomości zasad rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie ze stresem, tolerancji, poszanowania poglądów innych ludzi. Konsekwencją tego musi być umieszczenie w programach kształcenia psychologii i pedagogiki, socjologii.

Wydaje się, że powyższe rozważania w sposób wystarczający uzasadniają potrzebę kształcenia humanistycznego, szerszej realizacji tych przedmiotów w systemie przygotowania zawodowego oficerów, w sensie potrzeb czysto zawodowych, jak i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym (wbrew opiniom tych, którzy kształcenie humanistyczne uważają za mało przydatne w warunkach studiów technicznych).

Sytuacja powyższa wymaga przebudowy treści programowych, struktur organizacyjnych i sposobu uprawiania nauk humanistycznych w wojsku, czy w WAT. Faktem jest, że do 1989 roku jednym z zadań humanistyki było kształtowanie osobowości żołnierza przez instrumentalną indoktrynację, co nie znaczy, że poprzednie osiągnięcia tych nauk należy odrzucić i wszystkie potępić. Oprócz elementów ideologicznych nauki te podejmowały także wiele istotnych problemów dotyczących rozwoju człowieka, jego funkcjonowania w społeczeństwie czy w wojsku.

W związku z nową sytuacją społeczno-ustrojową nastąpiły zmiany strukturalne i programowe w kształceniu w INH, który w nowej strukturze składa się z czterech zakładów: Ekonomii i Zarządzania, Politologii i Socjologii, Etyki, Historii Wojskowej oraz z Pracowni Psychologii Stosowanej, której głównym zadaniem jest:

- poradnictwo psychologiczne dla studentów, kadry i rodzin oraz pracowników cywilnych wojska;
- diagnozowanie;
- opracowywanie testów i prowadzenie badań;
- działalność dydaktyczna.

Oprócz zmian stukturalnych dokonano zmian w programach kształcenia. Dotyczy to rezygnacji z przedmiotu historia najnowsza, bowiem tego przedmiotu podchorążowie uczyli się w szkole średniej, czego nie można powiedzieć o innych przedmiotach. Z tego powodu także w nowym programie nie ma miejsca na kulturę języka.

Z drugiej strony budzi to wątpliwości, gdyż z bezpośrednich kontaktów z podchorążymi wynika, że język którym się posługują, nie jest językiem doskonałym pod względem poprawności ortograficznej i ortofonicznej oraz kultury i higieny słowa.

Inny problem to podział przedmiotów na obowiązkowe i fakultatywne. Do przedmiotów obowiązkowych zaliczono te, których celem jest zapewnienie przygotowania zawodowego w zakresie kierowania zespołami ludzkimi, organizowania, prowadzenia i analizowania efektów własnej działalności szkoleniowo-wychowawczej oraz znajomość prawnych i społecznych uwarunkowań ochrony środowiska naturalnego. Z kolei przedmioty zapewniające zdobycie ogólnej wiedzy humanistycznej, rozwijające intelekt absolwenta, ułatwiające egzystowanie w społeczeństwie, rozwijające zainteresowania pozazawodowe potraktowano jako przedmioty fakultatywne.

Ostatecznie kształcenie humanistyczne w WAT w nowej wersji programowej realizowane jest na I, II i III roku studiów.

W zakresie przygotowania pedagogiczno-psychologicznego podchorążych na I roku w II semestrze realizowana jest psychologia (48 godzin) i pedagogika na II roku w II semestrze, także w wymiarze 48 godzin. Oprócz tego w niewielkim zakresie realizowany jest program z psychologii zarządzania i socjologii zarządzania na poszczególnych kursach organizowanych dla kadry. W sumie na nauki humanistyczne w WAT, w 5-letnim trybie kształcenia, przeznaczone jest 363 godziny dydaktyczne, co stanowi 6,5% całego programu kształcenia.

Kształcenie humanistyczne w WAT rozpoczyna się już w okresie adaptacji do wojska i studiów, gdzie podchorążowie uczą się otwartej postawy wobec wojska a

także umiejętności życia w zespole. Kończy się przygotowaniem absolwentów akademii do sprawnego i skutecznego działania, samodzielnego rozwiązywania problemów, umiejętnego, twórczego podejścia do każdego zagadnienia i napotykanych trudności. Właściwie to przygotowanie humanistyczne w WAT (głównie pedagogiczno-psy-chologiczne) jest impulsem do podejmowania tej problematyki przez oficera w ramach doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych, już w trakcie pracy na różnych stanowiskach służbowych. Na tej podstawie należy więc przyjąć, że kształcenie humanistyczne jest niezbędne od pierwszych dni pobytu kandydata na oficera w uczelni, aż do jej ukończenia i później do pełnej samorealizacji w pracy zawodowej.

Na zakończenie jeszcze jedno spostrzeżenie. Dzisiejszy cywilizowany świat ulega ciągłym, dynamicznym przemianom w sferze nauki, techniki, wymiany informacji. Jednak ten rozwój naukowo-techniczny stwarza zagrożenia współczesnej cywilizacji. Wśród wielu niebezpieczeństw zagrażajacych obecnie ludzkości a wynikających z postępu technicznego należy wymienić: degradację środowiska naturalnego, rozwój nowych chorób, np. AIDS, przeludnienie i zanieczyszczenie wielu metropolii miejskich, przemiana obyczajów i kultury nowoczesnej. Wielu wybitnych intelektualistów naszych czasów jest zdania, że środków naprawy należy szukać w edukacji humanistycznej środowisk technicznych. Można stwierdzić, że przyszłość będzie albo efektem wielkiego odrodzenia humanistyki albo nie będzie jej wcale. Dlatego też nasz wojskowy system edukacji musi te globalne problemy współczesnego świata nie tylko uwzględnić, ale także za nimi nadążać. Treści programów kształcenia uczelni wojskowych, powinny być sprzęgnięte ze wszelkiego rodzaju nowościami, przedsięwzięciami badawczymi z uwzględnieniem ich rezultatów, także tych negatywnych dla rozwoju ludzkości. Przedmioty humanistyczne powinny być w pełni skorelowane z przedmiotami technicznymi i ogólnowojskowymi. Powinny wychodzić naprzeciwko zapotrzebowaniom studentów, uczyć ich korzystania z techniki w relacjach międzyosobowych w układzie człowiek - technika, ukazywać niebezpieczeństwa dla środowiska wynikające z nieumiejętnego korzystania z techniki.

ppłk dr Jerzy HRYNISZYN

KWALIFIKACJE PEDAGOGICZNE DOWÓDCY-WYCHOWAWCY. KILKA REFLEKSJI

Podstawowym zadaniem nauczycieli będzie odtąd nie przekazywanie wiedzy, lecz kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata: funkcje zatem wychowawcze i inspirujące przeważać powinny nad funkcjami nauczającymi

Raport UNESCO pt. *Uczyć się, aby być*

Kwalifikacje pedagogiczne w literaturze przedmiotu interpretowane są różnorodnie, zwłaszcza tam, gdzie rozważana jest problematyka przygotowania zawodowego czy zawodowej przydatności. Z reguły utożsamia się je z poziomem wykształcenia, przygotowaniem potrzebnym do wykonania określonego zawodu, związanych z tym uzdolnień i umiejętności.

Często mówi się więc o kwalifikacjach wyższych, odpowiednich, zawodowych, naukowych czy też niewystarczających, niepełnych itp.

Identyfikowanie poziomu wykształcenia z pojęciem kwalifikacji skłania do przypuszczenia, że ludzie, którzy wykonują ten sam zawód i mają tekie samo wykształcenie, mają również takie same kwalifikacje. Jest to jednak przypuszczenie nieprawdziwe, bowiem jak pisze T. Nowacki [1], dochodzenie do kwalifikacji jest procesem, w którym rozbudowują się sprzyjające im struktury osobowościowe w postaci wzmocnień pozytywnych motywacji. Strukturyzuje się wiedza w układy

[1] Por. T. Nowacki, *Droga do mistrzostwa*, Warszawa 1976.

dogodne dla rozwiązywania zadań zawodowych, co stanowi o rozwijających się zespołach umiejętności.

Rozważania dotyczące istoty kwalifikacji pedagogicznych podejmowane były głównie w literaturze pedeutologicznej, w obrębie szerszej problematyki zawodu nauczycielskiego oraz osobowości nauczyciela. Jako odrębny problem pojawiły się stosunkowo niedawno i można przyjąć, że są powszechnie znane również w środowisku wychowawców wojskowych. Zatem pomijając szczegółową analizę pragnę jedynie podkreścić, że w sposób bardzo przekonujący zdefiniował kwalifikacje pedagogiczne Z. Kosyrz, pisząc m.in., że *oznaczają zwykle odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego bądź na większą zbiorowość, bądź też w swoistych sytuacjach na pojedyncze osoby. Na kwalifikacje te powinny się składać: wiedza pedagogiczna, myślenie i działanie pedagogiczne (...). Przełożony o takich kwalifikacjach skutecznie organizuje proces wychowania* [2].

Należy podkreślić w tym momencie, że oficerowie wchodzą w skład tej grupy zawodów, w których niezbędne jest nieustanne podnoszenie wiedzy ogólnej i kwalifikacji oraz świadome kierowanie swoim rozwojem zawodowym. Dotyczy to także przygotowania pedagogicznego.

Współczesne rozważania nad koncepcją wzoru osobowego oficera zawierać muszą mocno podkreśloną tezę, że dobrym dowódcą może być tylko dobry wychowawca. Stąd często przy określaniu właściwości moralnych, psychicznych i fizycznych porównuje się oficera z nauczycielem.

Z dotychczasowych badań cech osobowości nauczycieli, przeprowadzonych wśród nich samych i uczniów wynika [3], że można z pewnym uproszczeniem i uogólnieniem przyjąć jako cechy pożądane (pozytywne), ułożone hierarchicznie następujące właściwości:

1) otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatia;
2) kompetencyjność merytoryczna i metodyczna;
3) poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość;
4) sprawidliwość i obiektywizm w ocenie uczniów;

---

[2] Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992, s. 92.

[3] C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji - przemiany i perspektywy*, Toruń 1995, s. 144.

5) dialogowość, demokratyczny styl kierowania;

6) dyscyplina i wymagalność, konsekwencja w postępowaniu, wspomaganie w kłopotach;

7) tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna;

8) umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej;

9) rozwój zawodowy;

10) poczucie humoru.

Można również z owym uproszczeniem i uogólnieniem przyjąć, że są to cechy, którymi powinni charakteryzować się wychowawcy wojskowi i to zarówno oficerowie, jak i dowódcy niższego szczebla.

Powyższe stwierdzenia prowadzą nieuchronnie do zasadniczych pytań: jakie są kwalifikacje pedagogiczne współczesnego wychowawcy wojskowego i czy jego sylwetka, odpowiadająca opisanym wyżej cechom, może być ukształtowana w dzisiejszym wojsku.

Odpowiedź na obydwa pytania utrudnia niewątpliwie fakt, że brak jest w naszych siłach zbrojnych kompleksowych badań dotyczących tej problematyki. O ile zajmowano się, z lepszym lub gorszym skutkiem, kwalifikacjami pedagogicznymi wojskowymi wojskowych nauczycieli akademickich, to w przypadku dowódców są to zabiegi marginalne i koncentrujące się na oficerach. Toteż ewentualne spostrzeżenia i wnioski wynikać będą raczej z opracowań przyczynkarskich i własnych analiz. Nie będą wiec wolne od subiektywizmu.

Posługując się daleko idącym uproszczeniem można przyjąć, że jeśli jednym z podstawowych składników kwalifikacji pedagogicznych jest wiedza pedagogiczna, to zdaje się ona być tym elementem, który można opanować najłatwiej.

Jej podstawowym źródłem w wojsku jest system instytucjonalnego kształcenia w akademiach, wyższych szkołach oficerskich, ośrodkach szkolenia. To także praktyka wychowawcza, samokształcenie, przekazy środków masowego komunikowania itp. Ale najwyższą "jakość" wiedzy dają systematyczne gruntowne studia z zakresu pedagogiki, psycholgoii, socjologii czy innych nauk humanistycznych.

Niestety, już od kilku lat śledzimy z niepokojem to, co dzieje się z tymi naukami w systemie szkolnictwa wojskowego - spychane są na margines edukacji dowódców.

Chociaż podjęte zostały próby uzdrowienia tej sytuacji, np. w WSO im. St. Czarnieckiego w Poznaniu - licencjat z pedagogiki na studiach 4-letnich, to ocena może

być tylko jedna: dzisiejszemu Wojsku Polskiemu brak jest nowoczesnego systemu kształtowania dowódców-wychowawców, a wojskowa instytucjonalna edukacja humanistyczna jest zbyt słaba.

I wcale nie chodzi tu o nawoływanie do reaktywowania minionych struktur kształcenia, ale obawiać się należy, że w okresie burzliwych przemian w wojsku "wylano dziecko z kąpielą".

Prawda natomiast wydaje się oczywista. Powierzając dowódcy odpowiedzialność za wychowanie żołnierzy, należy go uczynić osobą kompetentną, której kwalifikacje pedagogiczne pozwolą osiągnąć to założenie.

Słyszy się wprawdzie głosy, że służba jest coraz krótsza, że wzrasta ilość żołnierzy zawodowych i kontraktowych, że wojsko nie ma czasu na wychowanie itp. Kto więc ma kształtować w młodych obywatelach przekonanie "że tylko wolna Polska", że "żołnierz-obywatel", że "biało-czerwona"?

Służba wojskowa stwarza niepowtarzalną okazję do takich działań. I nie chodzi tylko o patriotyzm i dumę narodową, ale też o "zwykłe" obywatelstwo, uczestniczenie w teraźniejszości, postawy wobec obowiązku, dyscypliny. Myślę, że dla dowódcy i wychowawcy to prawdziwe wyzwanie, ktoś przecież musi o tym powiedzieć skoro zawodzi często rodzina, szkoła, zakład pracy.

Mówiąc o kwalifikacjach pedagogicznych dowódców trudno nie wspomnieć o całym szeregu problemów, które tym kwalifikacjom towarzyszą. Należy też wziąć pod uwagę wnioski wynikające z analizy doświadczeń armii innych państw demokratycznych, gdzie zagadnienia pracy wychowawczej, przywództwa w wojsku, morale i kondycji psychiczno-fizycznej nadaje się bardzo wysoką rangę.

Jak zatem kształcić wojskowych wychowawców?

We współczesnej praktyce kształcenia nauczycieli dominuje orientacja technologiczna nad orientacją humanistyczną, a w nikłym stopniu dostrzegany jest jego wymiar aksjologiczny [4].

Sądzić można, że w systemie kształcenia wojskowego jest to widoczne tym bardziej.

---

[4] A. Rumińska, *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, w: *Nauczyciel wobec przemian społecznych i edukacyjnych*, Olsztyn 1992, s. 45.

Źródłem i celem **orientacji technologicznej** jest przygotowanie wychowawcy i nauczyciela do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w kategoriach behawiorystycznych, u podstaw których leży zasada determinizmu sytuacyjnego. Osobowość człowieka kształtuje się w drodze wzmocnień zewnętrznych, odrzucając model człowieka aktywnego i samodzielnego. Wychowanie sprowadza się najczęściej do tresury, która oparta jest na nagradzaniu i karaniu.

Orientacja humanistyczna wyrosła na gruncie krytyki koncepcji technologicznej. Przyjmuje, że dobry wychowawcza to dobry człowiek, odznaczający się empatycznym stosunkiem do wychowanka. Głównym celem orientacji humanistycznej nie jest poznanie jak uczyć i wychowywać, lecz jak umożliwić uczenie się.

Celem **orientacji aksjologicznej** jest zaś wskazanie tych wartości, w których człowiek realizuje się jako wartość. Rola wiodąca przypada tu aksjologii pedagogicznej, której podstawowym problemem jest określenie człowieka w systemie wartości historyczno-antropologicznych. Ideą wiodącą jest maksymalizacja szans rozwojowych człowieka.

Wychowanie jest tu rozumiane jako wyzwolenie ludzkiej energii w celu poznania wartości i kształtowania przekonań dotyczących postępowania zgodnego z przyjętym systemem wartości.

Zdaje się zatem wielce zasadne, by mówiąc o kwalifikacjach pedagogicznych dowódców, rozważyć w którą stronę należy zmierzać. Jeśli na kanwie dokonujących się w wojsku przeobrażeń budować mamy także nową jakość w wychowaniu, to byłoby wielce pożądane, aby poniższy cytat z *Wojny i pokoju* Lwa Tołstoja nie dotyczyły dowódców Wojska Polskiego:

Dobry dowódca nie musi odznaczać się żadnymi szczególnymi zaletami, przeciwnie, powinien być ograniczony (...). Uchowaj Boże, żeby był człowiekiem, pokochał kogoś, ulitował się, zastanowił nad tym, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe.

płk dr Stanisław ZEMBRZYCKI

MIEJSCE I ZNACZENIE PEDAGOGIKI W ZAWODOWYM PRZYGOTOWANIU PODCHORĄŻYCH. DOŚWIADCZENIA I PRZYSZŁOŚĆ

Przełom lat 80. i 90. dostarczył środowisku wojskowych humanistów wielu gorzkich doświadczeń. Przemiany społeczne zachodzące w kraju stały się przyczyną dalszej deprecjacji pozycji nauk humanistycznych, moim zdaniem, nie bez winy samego środowiska. Kryzys nie dotyczył zresztą tylko np. pedagogiki wojskowej, lecz miał szerszy zasięg i wiązał się z podobnym zjawiskiem w cywilnej pedagogice akademickiej.

W tym czasie nastąpiły liczne radyklane zwroty, po części nauki społeczne poczuły się bezpańskie. Lata ścisłej zależności od politycznych ośrodków decyzyjnych wywarły swoje piętno, a uzyskana wolność dla wielu była psychologicznie bardzo trudną sytuacją. Zniknęły bowiem pewne, stałe wręcz pomnikowe punkty odniesienia. Nowych nie było albo były zbyt trudne do akceptacji, bo wiązały się ze zmianą hierarchii wartości lub trzeba było ich się dopiero nauczyć. Wojskowi pedagogowie również, a może jeszcze silniej szukali oparcia. Bardzo wielu znalazło je w podporządkowaniu się wartościom chrześcijańskim, co spowodowało dalsze pogłębienie się zwłaszcza kryzysu autorytetów. Niezależną od politycznych zawirowań była obiektywnie słabo zaznaczona pozycja pedagogiki i całych nauk humanistycznych w wojsku, a zwłaszcza wśród wojskowych decydentów. Od szeregu lat nie była ona w wyraźny sposób obecna w kształtowaniu oblicza praktyki wychowawczej. Wyraziło się to, między innymi, w dopuszczeniu bez uprzedniego przygotowania bazy, do eksperymentu z humanizacją w wojsku, w bezradności wobec trudnych wychowawczych problemów jakim jest zjawisko tzw. fali. Przeprowadzono lub przeprowadza się szereg dalszych eksperymentów brzemiennych w wychowawcze

skutki: restrukturyzacja sił zbrojnych, bataliony jednorodne, przejście w jednostkach wojskowych na roczny cykl kształcenia itd. Głosy krytyczne, choć były, nigdy nie zostały potraktowane z należytą uwagą, w dyskusjach nie zaznaczył się głos środowiska pedagogów. Czy wobec tylko tych spraw można mieć pretensje, iż jest tak, jak jest?

Niejako poza problemami tu poruszonymi pozostaje wieloletni spór o wzajemne stosunki między ogólną refleksją jaką "daje" wiedza humanistyczna, a pragmatyzmem dowódców i dramaturgią życia w koszarach. Praktycy żądają konkretnych i szybko przynoszących pożądane efekty metod wychowawczych, teoretycy (m.in. pedagogowie) proponują pomnikowe metody, które w obliczu konkretnych faktów stają się trudno stosowalne i z tej przyczyny często stosowane wadliwie, schematycznie. Znajduje to swoje liczne odniesienie w procesie kształcenia podchorążych, zwłaszcza w programach kształcenia oraz w sposobach realizacji praktyk edukacyjnych. Z chwilą powołania w 1967 roku wyższych szkół oficerskich problem pogłębił się jeszcze bardziej obowiązywała bowiem jedna praktyka w 7. semestrze nauki oraz nastąpił nieformalny podział funkcji dowódczo-wychowawczych. W tym czasie utworzono w szkołach oficerskich o profilach dowódczych równoległe kierunki kształcenia oficerów politycznych. Było to, moim zdaniem, brzemienne w skutkach, wywołało bowiem, głównie w sensie psychologicznym "zdjęcie" z dowódców odpowiedzialności za wychowanie żołnierzy. Zostało to rówież zaznaczone rażącą różnicą w ilości przedmiotów pedagogicznych i czasu przeznaczonego na studiowanie zagadnień szkolenia i wychowania w programach kierunku dowódczego i politycznego.

Na przykładzie edycji programu kształcenia z 1985 roku przedstawiało się to następująco:

a) kierunek dowódczy: ogólnie w dziale III, "Podstawy wychowania i praca partyjno-polityczna w wojsku" realizowano 266 godzin zajęć. Struktura przedmiotowa działu była następująca: "Wybrane problemy psychologii, socjologii i metodyki kształcenia i wychowania" przeznaczono 88 godzin; "Praca partyjno-polityczna w wojsku" 92 godziny; "Wybrane zagadnienia wiedzy o kulturze i kulturze języka" 38 godzin oraz "Wybrane zagadnienia teorii i metodyki działalności kulturalno-oświatowej w wojsku" 48 godzin. W stosunku do powyższego program politycznego kierunku studiów był nieporównywalny, co do ilości przedmiotów i godzin;

b) kierunek polityczny: dział "Podstawy wychowania wojskowego i pracy partyjno-politycznej" liczył 514 godzin i obejmował następujące przedmioty: "Psychologię ogólną i wojskową" 84 godziny; "Podstawy socjologii ogólnej i socjologii wojska" 80 godzin; "Pedagogika ogólna i wojskowa" 140 godzin. Ten przedmiot został dodatkowo podzielony na: "Wybrane problemy metodyki pracy umysłowej podchorążych wyższej szkoły wojskowej" 16 godzin; "Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej i wojskowej" 12 godzin; "Wybrane problemy historii wychowania wojskowego" 24 godziny; "Wybrane problemy teorii wychowania wojskowego 54 godziny; "Dydaktyka wojskowa 34 godziny. A ponadto "Ideowo-teoretyczne podstawy i założenia pracy partyjno-politycznej w wojsku" 20 godzin; "Organizacja i kierowanie pracą partyjno-polityczną w pododdziale" 90 godzin; "Działalność szkoleniowo-propagandowa" 100 godzin. Podkreślić należy, iż realizowano także odrębny dział "Teoria i metodyka działalności kulturalno-oświatowej" liczącej 268 godzin.

W obu przykładach programów pedagogika traktowana była jako podstawa do realizacji przedmiotów o niejako wyższej hierarchii, a związanych ogólnie rzecz biorąc z pracą partyjno-polityczną. Charakterystyczne dla minionych lat były częste zmiany i modyfikacje programów w tym dziale. Musiały one nadążać za "duchem dynamicznych przemian w życiu przewodniej siły narodu". W 1988 roku na kierunku dowódczym problematyka stricte wychowawcza - przedmioty: pedagogika wojskowa, psychologia i socjologia zostały wyłączone z działu i uzyskały samoistny byt. Przeznaczono na nie łącznie 120 godzin. Należy zauważyć, iż różnice programowe rzutowały wyraźnie na poziom umiejętności szkoleniowo-wychowawczych między absolwentami poszczególnych kierunków studiów; absolwenci politycznego kierunku studiów, niezależnie od politycznej warstwy, byli znacznie lepiej przygotowani do bezpośredniej pracy z ludźmi. Należy przyznać, iż wówczas czyba nie zdawano sobie sprawy ze skutków takiej decyzji zwłaszcza, że na skutek silnego uwikłania działalności wychowawczej w sprawy umacniania kierowniczej roli partii w wojsku środowiska dowódcze bardzo łatawo z tej problematyki zrezygnowały. Przedmioty kształcenia w istocie pedagogiczne nazywane "żużlem" budziły powszechną niechęć. Oczywiście nikt nie odważył się na otwartą krytykę. Uważam, iż o jakości przygotowania do pracy wychowawczej nie decyduje tylko wymiar czasowo-programowy, jednak utrzymujący się przez ponad 20 lat dwukierunkowy system kształcenia utrwalił przyzwyczajenia, które szczególnie ostro zaznaczyły się w chwili gdy całość

odpowiedzialności za wychowanie spadła na barki dowódców. Do samodzielnej pracy wychowawczej dowódcy nie byli przygotowani zbyt dobrze. Myślę, iż wyżej przedstawiona sytuacja spowodowała daleko głębsze, negatywne skutki. Politycznie zabarwiona, powierzchowna wiedza i brak ukształtowanych umiejętności spowodowała lęk przed podejmowaniem samodzielnych zadań wychowawczych, unikanie trudnych spraw, nadmierne stosowanie formalnych zapisów regulaminów (trudno określić obiektywnie, jaki wpływ na praktykę wychowawczą miały przedłużające się w "nieskończoność" prace nad nową edycją regulaminów) do w rezultacie wadliwej praktyki dyscypliny "ucieczkę od ludzi".

Nacisk na kształtowanie utylitarnych umiejętności u dowódców sprowadzał się więc do prób sterowania zachowaniami podwładnych według behawioralnej formuły bodziec - reakcja (S → R) na wzór kierowania maszyną, np. czołgiem. Dowódca plutonu na pasie taktycznym widział zazwyczaj czołgi, które przyjmują określone przez niego ugrupowanie, a nie załogi czołgów - ludzi wykonujących jego komendy i polecenia. Istnieje cała dość złożona procedura przygotowania czołgu do zajęć oraz jego obsługi. Wszystkie szczegóły z tym związane podchorążowie, metody musztry bojowej wręcz "wdrukowują" w swe zachowania. Inaczej rzecz się ma, gdy spojrzymy na "obsługę" załogi, na odtworzenie sił psychofizycznych, dalszej motywacji do działania i wysiłku. Zazwyczaj sprawa pozostawiana jest samoistnej regeneracji, tzn. każdy żołnierz radzi sobie sam, jak potrafi. Młodzi dowódcy faktycznie dowodząc, nie dostrzegali i sądząc po wielu aktualnych przykładach, nie dostrzegają związku między swoim codziennym postępowaniem - planowaniem, organizacją i realizacją szkolenia a wynikami wychowania wyrażanymi w postawach i zachowaniach żołnierzy.

Skromny wymiar czasowy przygotowania pedagogicznego, jaki wynikał z programów kształcenia, dodam, opracowywanych przez oddział szkół i akademii wojskowych Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego wpływał więc pośrednio na stosunek do działalności wychowawczej. Niska wiedza naturalnie budziła obawy przed trudnymi sprawami wychowania i pośrednio, jak sądzę, wpływała na stosunek dowódców do pedagogiki w ogóle. W szkole oficerskiej próbowano stosować różnego rodzaju zabiegi, aby poszerzyć wiedzę i umiejętności swoich podchorążych. Opracowywano między innymi tzw. programy wdrażania do praktyki wychowawczej realizowane na bazie pododdziałów zabezpieczenia i kompanii podchorążackich

młodszego rocznika. Dawały one możliwość praktycznego próbowania przekładania reguł procedur teoretycznych związanych z wychowaniem. Dalszą fazą szlifowania umiejętności były praktyki edukacyjne. Ich usytuowanie w końcowej fazie studiów nie było szczęśliwe, było ich za mało. Ale obserwowano tu dość szczególną sytuację. Podchorążowie powracający z praktyk z reguły w swych indeksach przywozili bardzo wysokie oceny. Do rzadkości należały oceny dostateczne, traktowane zresztą, jak swoisty wypadek nadzwyczajny. Natomiast regułą były oceny dobre i bardzo dobre. Formalnie rzecz biorąc wskazywało to, iż szkoła bardzo dobrze przygotowywała do pracy na pierwszym stanowisku dowódczym. Jednak tę ocenę często kwestionowały pierwsze miesiące pracy, rzeczywistego dowodzenia pododdziałem. Odżywał stały konflikt oczekiwań i możliwości. W jednostkach wojskowych oczekiwano i w dalszym ciągu oczekuje się, iż absolwent szkoły oficerskiej "z marszu" podejmie działalność według wzorów przez lata "wypracowywanych" w tamtejszych środowiskach, a więc oczekuje się "rzemieślnika", a nie oficera o ogólnym przygotowaniu, którego dopiero trzeba będzie przyuczać. Postawa taka jest niedobrym reliktem, niestety głęboko utrwalonym w poglądach wielu wysoko w hierarchii usytuaowanych decydentów wojskowych. Próby określania możliwości szkoły wojskowej spotykają się zazwyczaj z agresywnym odrzucaniem wszelkich argumentów i zarzutem wadliwego kształcenia. O potrzebne rzeczowe porozumienie w imię wspólnego dobra było bardzo trudno.

Słabości zawodowego przygotowania dostrzegano od wielu lat i poszukiwano formuły satysfakcjonującej obie strony. Procesy społeczne w kraju, jakie nastąpiły po 1990 roku przyspieszyły i pogłębiły zakres zmian. Wówczas szkoły oficerskie uzyskały pozory autonomii w zakresie opracowywania programów kształcenia. Pozycja nauk humanistycznych na autonomii nie zyskała, jeśli na straciła. Myślę, iż wówczas obecność autorytetów pedagogiki mogła wiele zrobić, ale zaznaczyła się raczej słabo. Oddano pole osobom sprawującym władzę wojskową zarówno w kwestii ogólnej koncepcji kształcenia, jak i udziału w nim przedmiotów humanistycznych. Na szczęście rozpoczęły się podróże wysokich przełożonych na Zachód. Stamtąd przywieziono "nowe" zaskakujące idee. W zachodnich szkołach wojskowych dużo miejsca przeznacza się na studiowanie psychologii, socjologii i pedagogiki. Dlatego w opracowaniach instytucji centralnych zaczęto pisać o wielkościach procentowych, które dla wielu były szokująco. Na tym gruncie została wylansowana nowa koncepcja kształcenia słuchaczy wyższych szkół oficerskich zawierająca nowe założenia

organizacyjno-programowe. Promotorem koncepcji opracowanej przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego był gen. dyw. Ryszard Muszyński. W koncepcji przyjęto szereg ważnych założeń. Głównym z nich jest próba przywrócenia rangi studiom w szkołach wojskowych przez rzeczywistą porównywalność dyplomów ukończenia WSO z dyplomami studiów w cywilnych uczelniach wyższych na poziomie inżyniersko-licencjackim. Powyższe założenie wynika z dramatów żołnierzy zawodowych, którzy na skutek restrukturyzacji zostali zwolnieni z wojska i nie mogli podjąć pracy w cywilu z powodu nieprzystawalności do niczego dyplomu inżyniera "pola walki". Uznano, iż zawód oficera przestał być zawodem na całe życie. Przyjęto, iż wojsko jako instytucja powinna zapewnić wykształcenie przygotowujące absolwentów - oficerów do podjęcia ewentualnej pracy w cywilu, w przypadku konieczności zwolnienia z zawodowej służby wojskowej. Uznano również, iż zawodu wojskowego nie da się nauczyć raz na zawsze. Szkoła powinna "dać" podstawy do kontynuacji procesu doskonalenia zawodowego, zakładając, iż w przypadku przechodzenia na kolejne szczeble rozwoju zawodowego dla kandydatów będą organizowane różne postaci kursów, studiów podyplomowych itp. Konsekwencją takiego podejścia jest poszerzenie profili studiów i wzrost ich ogólnokształcącego charakteru. Odrzucono w ten sposób wąsko profilowe kształcenie dominujące zwłaszcza na przełomie lat 70. i 80. nastawione na kształcenie dowódcy plutonu. Obecny absolwent powinien być zdolny do zajmowania różnych stanowisk. Opracowana w październiku 1993 r. koncepcja zawierała propozycję minimów programowych, jakie należało wziąć pod uwagę w konstruowaniu programów kształcenia właściwych dla danej WSO. Dla przedmiotów humanistycznych zaproponowano 350 godzin na czteroletnim kierunku studiów. Godne podkreślenia było przyznanie szkołom pełnej autonomii w zakresie wyboru profilu studiów i programów.

Takie prawo uzyskała, formalnie już rozwiązana Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych i funkcjonujące na jej bazie Centrum Szkolenia Wojsk Lądowych w Poznaniu. Prawo takie uzyskali ludzie w niej pracujący i z prawa tego w pełni skorzystali. W tym miejscu chcę podkreślić kwestię, o której pisałem wyżej, a mianowicie o uczestnictwie w czasie powstawania koncepcji ludzi, którym na sercu leżało dobro humanistyki. Podjęto szereg dyskusji związanych z określeniem profilu studiów oraz nawiązania współpracy z określoną uczelnią cywilną. W owym czasie modnymi profilami, właściwymi dla szkół o profilu dowódczo-technicznym były

studia inżynierskie. Jednak argumentacja jaką podjęto w kierunku zmiany tej opcji przyniosła pożądany rezultat i ostatecznie ona zwyciężyła, dzięki poparciu gen. bryg. Zdzisława Głuszczyka i płka Andrzeja Kubeckiego. Była to diametralnie inna koncepcja studiów. Te dwa nazwiska podkreślam, ponieważ ich postawa ostatecznie przyczyniła się do utrzymania i wdrożenia licencjatu. Koncepcja była i dla wielu w uczelni dalej pozostaje obca, a jest nowa także dla jej autorów. Należy wyraźnie podkreślić, iż podjęto swoistą walkę o przyszłość humanistyki w szkole i walka ta, jak na warunki szkoły wyższej, odniosła pełny sukces. Przedstawiono argumenty przekonujące zwłaszcza przełożonych, zostały one zrozumiane i zaakceptowane. Trzeba podkreślić, iż realizacja tej koncepcji wymagała zmiany siatki godzin, którą proponował Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, co w dotychczasowej praktyce, było bardzo rzadko stosowane, zwłaszcza gdy chodzi o humanistykę. Rozszerzenie liczby godzin było koniecznym warunkiem realizacji **licencjatu z pedagogiki.** W rezultacie powiększono limit z **350 do 818** godzin. Jakie argumenty sprawiły, że ostatecznie koncepcja licencjatu stała się faktem, będącym już od dwóch lat w realizacji? Po części odpowiedź można znaleźć w przedstawionych już rozważaniach. Tu chciałbym przedstawić je bardziej wyraźnie. **Po pierwsze**, uznano, iż w sytuacji postępującej demokratyzacji wojska z jednocześnie lawinowo narastającymi problemami wychowawczymi, moralnymi i ekonomicznymi oraz stopniowo zmniejszającym się udziałem w pracy oficerów wychowawczych należy gruntowniej przygotowywać przyszłych dowódców do pracy wychowawczo-szkoleniowej w tych trudnych warunkach. Wzięto również pod uwagę, iż oficerowie wojsk pancernych w większości przypadków pełnią służbę w małych garnizonach, w których rynek ewentualnej przyszłej pracy jest znacznie ograniczony, zwłaszcza jeśli chodzi o dobrze wykształconą kadrę pedagogiczną. **Po drugie**, analiza funkcji dowodzenia wykazuje, iż praktycznie w każdej z nich potrzeba i użyteczna jest wiedza pedagogiczna. Chodzi tu o pokonanie zjawiska atomizacji i hermetyzacji poszczególnych ról, jakie wypełnia dowódca. Udało się nam po prostu przekonać swoich przełożonych, iż każda czynność dowódcy jest związana z dowodzeniem, nosi aspekty wychowawcze. **Po trzecie**, ulega zmianie charakter armii i jej funkcje. Sytuacja ekonomiczna kraju w specyficzny sposób określa możliwości szkoleniowe. Do wojska powoływani są trudni poborowi. Sprawia to, iż skala nowej sytuacji bez pełniejszej wiedzy i umiejętności pedagogicznych może przerosnąć intelektualnie możliwości dowódców. Wskutek procesów demokra-

tyzacyjnych ulega zmianie charakter dowodzenia; powinno być mniej komenderowania, które należy zastąpić np. konsultowaniem decyzji, przywództwem. Także tendencja skracania czasu trwania zasadniczej służby wojskowej wymaga większej wiedzy z zakresu organizacji i stosowania nowoczesnych metod kształcenia.

Przede wszystkim założono, iż widza i umiejętności wychowawcze, jakie będą posiadać absolwenci studiów licencjackich, spowoduje większą, jak dotychczas gotowość do kontaktów z podwładnymi na szerszych, jak regulaminowa, płaszczyznach działalności służbowej, powstrzyma unikanie, niekiedy bardzo trudnych problemów życiowych podwładnych. Założono, iż nowe podejście do tych problemów umożliwi młodym dowódcom uzyskiwanie rzeczywistego wpływu na zachowania podwładnych, stworzy lepsze podstawy do przywództwa.

Licencjat z pedagogiki stwarza również inne perspektywy zawodowe, może bowiem ulec znacznemu skróceniu czas uzyskiwania tytułu magistra. Dotychczas absolwenci WSO po studiach muszą odbywać dość długi staż, aby móc uzykać prawo zdawania egzaminów do Akademii Obrony Narodowej. Jest to od 8. o 10. lat. Istnieje wprawdzie możliwość podejmowania studiów cywilnych, ich rozpoczęcie jest dość trudne. Opracowany program licencjatu daje szanse kontynuacji studiów magisterskich tuż po obronie pracy dyplomowej. Zapewniają to stosowne porozumienia zawarte z UAM. Obecnie jest rozważana możliwość realizacji przez najzdolniejszych studentów studiów równoległych w trakcie trwania szkoły oficerskiej. Po trzech semestrach takie perspektywy rysują się przed co najmniej 10. podchorążymi. W ten sposób uczelnia poznańska chce powrócić do sprawdzonej w początkach lat 70. praktyki, iż na każdym roczniku 5-7 podchorążych wraz ze szlifami oficerskimi otrzymywało dyplomy magistrów pedagogiki lub politologii.

Nie bez znaczenia dla kadry zawodowej uczelni jest szansa studiów na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Jest to szansa studiów magisterskich (w chwili obecnej studiuje grupa oficerów), podyplomowych i doktoranckich. Jednak naszą główną inwestycją są przyszli absolwenci. Tak wyedukowani mogą uzykać jakościowo nowe szanse dalszego pogłębiania swych umiejętności i zainteresowań, co powinno wzmocnić ich poczucie podmiotowości oraz zerwać ze szkodliwym konformizmem. Intelektualne wyzwolenie pozwoli na twórcze wykonywanie zadań, niejako z innej perspektywy, przesyconej logiką, rozsądkiem, odwagą, rzeczywistą koniecznością.

W opracowaniu koncepcji licencjatu wydatnej pomocy udzielili pracownicy Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM z prof. Z. Kwiecińskim na czele. W opracowaniu autorskich programów przedmiotów uczestniczyli profesorowie: H. Muszyński, K. Przyszczypkowski, T. Maruszewski, W. Poznaniak oraz docenci: E. Potulicka, A. Zandecki, Z. Melosik, W. Domachowski. Program przedmiotów licencjackich obejmuje dwa bloki: **pedagogiczny**, w którym pomieszczono: pedagogikę ogólną, pedagogikę porównawczą, pedagogikę społeczną, pedagogikę dorosłych, metodologię badań pedagogicznych, diagnozowanie i organizację środowiska wychowawczego oraz socjologię edukacji. W bloku **psychologiczno-socjologicznym** znalazły się następujące przedmioty: psychologia i socjologia ogólna, psychologia osobowości, współczesne teorie psychologiczne, psychologia komunikacji interpersonalnej, podstawy kierowania zespołami ludzkimi. Całość dopełniają filozofia edukacji oraz wykłady monograficzne. Założono, iż słuchacze będą pisać prace dyplomowe z zakresu szeroko pojętej problematyki wychowania i kształcenia w pododdziale wojskowym. Jednocześnie istnieje możliwość takiego ujęcia tematu pracy dyplomowej, aby w przyszłości mógł on stanowić fragment pracy magisterskiej.

Obok przedmiotów objętych licencjatem w programie przedmiotów humanistycznych znalazły się również przedmioty typowe dla szkoły wojskowej, jak np.: historia wojskowości, metodyka działalności wychowawczej i szkoleniowej w wojsku, pedagogika, psychologia i socjologia wojskowa, elementy prawa, kultura języka i inne.

Budując założenia progamowe licencjatu wzięto pod uwagę potrzebę zerwania z dotychczasowym encyklopedyzmem i potrzebę wdrażania humanistycznego modelu edukacji, zakładając partnerstwo i upodmiotowienie kształcenia. Aktualnie już można obserwować pozytywny wpływ takiego podejścia. Mimo skromnej bazy, co wydaje się naturalne w obecnej sytuacji wojska i pewnych oporów rutyny wojskowej, słuchacze bardzo aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia, w zdobywaniu potrzebnej literatury itp. Tę wysoką aktywność obserwujemy również w czasie kolokwiów i egzaminów, co jest podkreślane ze zdumieniem przez nauczycieli uniwersyteckich. Świadczą o tym także wysokie oceny, często przekraczające średnią 4.50 za grupę.

Jak z powyższego wynika program studiów licencjackich na wydziale wojsk pancernych WSO im. Stefana Czarnieckiego jest bardzo bogaty i należy sądzić, iż

absolwenci tego wydziału stanowić będą zupełnie nowy, niespotykany dotychczas w historii, potencjał młodej kadry dowódczej.

Z tego, co tutaj przedstawiono nie wynikają tak smutne oceny przyszłości pedagogiki, jak się powszechnie sądzi. Jej perspektywy w wojsku obroniono i należy mieć dobrą nadzieję, iż zarysowane plany będą kontynuowane i rozszerzane o nowe formy edukacji humanistycznej.

mjr mgr inż. Marek MRÓZ

PRZYGOTOWANIE SŁUCHACZY SZKÓŁ WOJSKOWYCH DO DZIAŁALNOŚCI SZKOLENIOWO-METODYCZNEJ W OPARCIU O ZAJĘCIA INSTRUKTORSKO-METODYCZNE

Zasadniczym zadaniem niemalże każdej Szkoły wojskowej jest *kształcenie i wychowanie swoich słuchaczy ukierunkowane na wszechstronny rozwój ich cech osobowości zapewniające im właściwą pozycję społeczną. Jednocześnie, osobowość absolwentów powinna być tak ukształtowana, aby już po zakończeniu nauki w Szkole stale znajdowali w sobie motywajce do dalszego intelektualnego i zawodowego rozwoju* [1]. Zadania tak postawionego, nowoczesna szkoła szkolnictwa wojskowego na może zrealizować bez *pedagogicznego przygotowania swoich absolwentów pozwalającego im na skuteczną pracę wychowawczą i zajęcia dydaktyczne z żołnierzami* [2]. Zatem przygotowanie do działalności szkoleniowej (metodycznej), realizowane w formie zajęć instruktorsko-metodycznych, moim zdaniem, powinno odbywać się w każdej szkole obligatoryjnie, we wszystkich przedmiotach nauczania, a także w ramach samokształcenia jednak nie wcześniej, niż po pierwszym semestrze nauki. Przygotowanie dydaktyczne powinno być procesem spójnym i ciągłym realizowanym przez wielu wykładowców, według wspólnego celu i podobnego algorytmu tak, jak proces wychowania jest współtworzony i realizowany przez wszystkich nauczycieli (dowódców). Słuchacze powinni uczestniczyć w zajęciach instruktorsko-metodycznych, najpierw w ramach liniowego szkolenia programowego, następnie - szkolenia specjalistycznego. Zajęcia instruktorsko-metodyczne (liniowe) odbywają się zazwyczaj na pierwszym roku nauki, najczęściej według algorytmu czynności indentyczne-

[1] Zaczerpnięto z ramowego programu kształcenia COSSTWL, Oleśnica 1991.

[2] Tamże. Jeden z ośmiu celów głównych charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta SCh PTWL.

go jak dla dowódców drużyn (żołnierzy służby zasadniczej). Mają za zadanie przygotować słychaczy do występowania w roli isntruktora - dowódcy drużyny. Ponadto, mają nauczyć: w jaki sposób szkolić podległą drużynę, jak nauczać poszczególnych zagadnień, jak wydawać komendy i w jaki sposób występować przed drużyną.

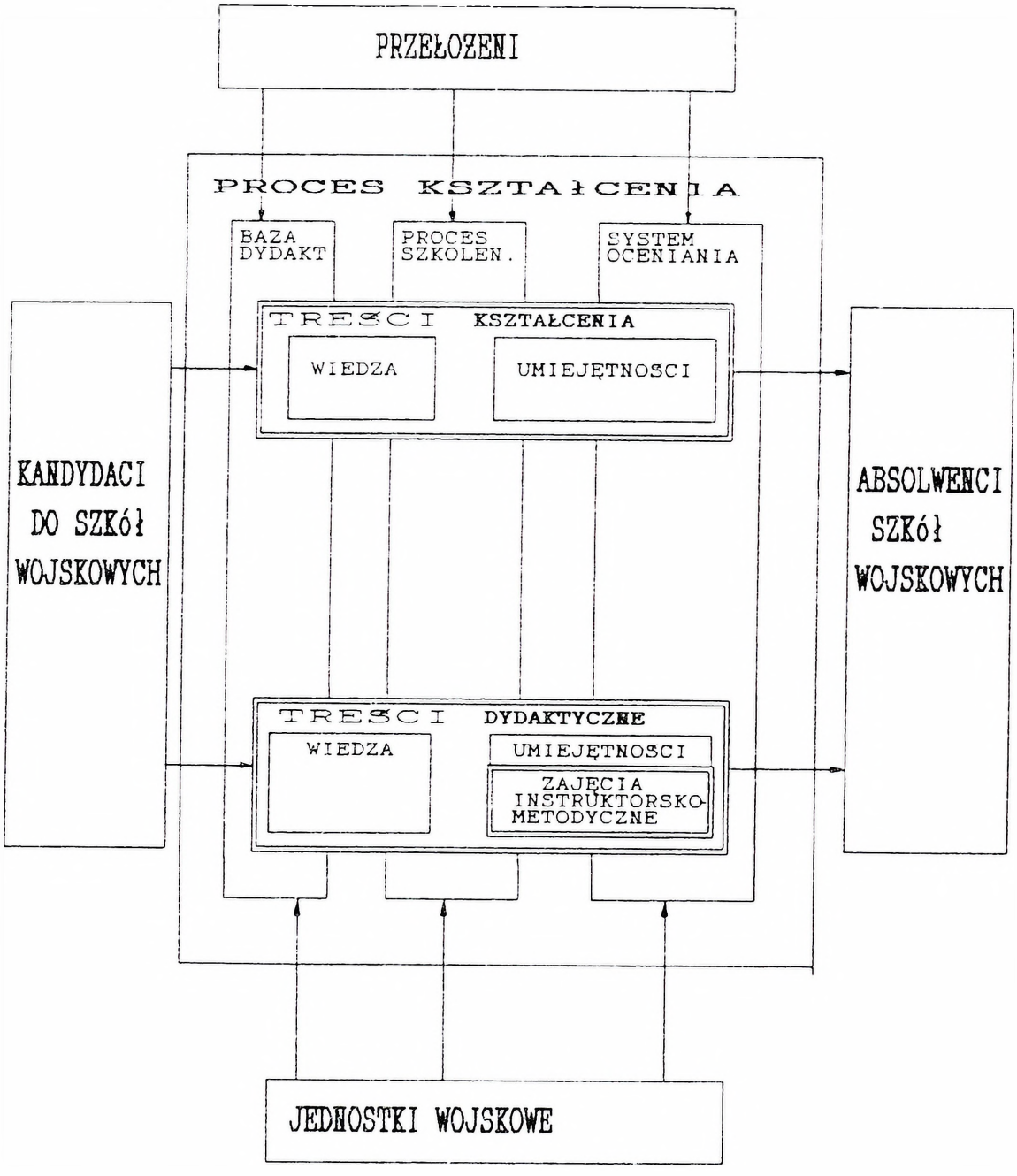
Przygotowanie dydaktyczne słuchaczy szkół wojskowych z reguły obejmują dwa główne bloki (rys. 1.):

- wiedzę i umiejętności z zakresu stanowiącego treści kształcenia;
- wiedzę i umiejętności dydaktyczne.

Wiedza i umiejętności z dziedziny stanowiącej treści kształcenia, słowem przygotowania rzeczowe to sprawa ogromnej wagi. Oficer, chorąży lub podoficer, który prowadzi szkolenie specjalistyczne z żołnierzami, musi sam być doskonałym specjalistą, aby móc szkolić innych. Jeżeli wykaże się wysokimi umiejętnościami fachowymi, żołnierze z całą powagą traktować będą jego wskazówki i zalecenia. Wiedza i umiejętności z dziedziny własnej specjalności stanowią podstawowe wyposażenie intelektualne każdego żołnierza zawodowego. Jest to jednak połowa sukcesu i nie wystarcza do dobrego nauczania. Znamy przecież ludzi wykształconych i mądrych, którzy nie potrafią wiedzy i umiejętności przekazać innym, wyłożyć w sposób klarowny i przekonujący. **Możliwość zdobycia wiedzy, a nade wszystko umiejętności dydaktycznych**, słuchacze szkół wojskowych mają, między innymi podczas zajęć instruktorsko-metodycznych. Jest to bodajże najlepsza forma zajęć, praktycznie przygotowująca do funkcji dydaktycznych.

Zatem potrzebne jest kształcenie dydaktyczne słuchaczy Szkół wojskowych, w związku z koniecznością przygotowania ich do właściwego organizowania i prowadzenia szkolenia, chociażby swoich podwładnych w miejscu przyszłej ich pracy, tj. w jednostkach wojskowych. Potrzeba taka wynika również z kilku uwarunkowań, takich jak konieczność:

- realizacji programowych celów głównych kształcenia (charakterystyki osobowo-zawodowej) absolwenta danej Szkoły;
- właściwego przygotowania do realizacji zadań wynikających z kompetencyjnego zakresu odpowiedzialności szkoleniowej;
- stosowania nowych regulaminów ogólnych Sił Zbrojnych RP, zgodnie z punktem 9 tego regulaminu: *Wobec podległych żołnierzy (osób), przełożony sprawuje funkcje dowódcze kierownicze i* ***szkoleniowo-wychowawcze.***



Rys. 1. Zajęcia instruktorsko-metodyczne w procesie kształcenia

Wydzielane w programach kształcenia tematy przewidziane do realizacji w formie zajęć instruktorsko-metodycznych mają na celu praktyczne wdrażanie słuchaczy do prowadzenia zajęć dydaktycznych, a w szczególności:

- zapoznanie z metodyką nauczania poszczególnych przedmiotów;
- wyposażenie w praktyczne umiejętności samodzielnego przygotowania się do prowadzenia zajęć, a w tym także sposobu organizowania zajęć, opracowywania konspektów, korzystania z pomocy dydaktycznych oraz obsługi środków audiowizualnych;
- kształtowanie umiejętności instruktorsko-metodycznych;
- zapoznanie się z typowymi sytuacjami szkoleniowymi, występującymi w jednostkach wojskowych.

Zajęcia instruktorsko-metodyczne mają zapewnić opanowanie wiedzy metodycznej i zdobycie podstawowych, praktycznych umiejętności instruktorskich, a ponadto przygotować słuchaczy do funkcji dydaktycznych - występowania w roli instruktora (wykładowcy) dowolnych zajęć, teoretycznych, czy też znacznie częściej - praktycznych.

Zaproponowana poniżej metodyka prowadzenia zajęć instruktorsko-metodycznych ze słuchaczami Szkół wojskowych składa się z kilku części i elementów.

Część pierwsza proponowanej metodyki obejmuje trzy elementy:

- instruktaż dydaktyczny (do tej pory nie występujący w tradycyjnej formie);
- hospitacje zalecanych zajęć dydaktycznych (rzadko dotychczas stosowane);
- instruktaż wstępny przed zajęciami (pobieżnie traktowany).

Część druga natomiast zawiera następujące przedsięwzięcia:

- prowadzenie zajęć przez wyznaczonego słuchacza (występującego w roli instruktora);
- omówienie zajęć przez samych słuchaczy (pod kątem uwag metodycznych i merytorycznych);
- podsumowanie dyskusji, udzielenie wskazówek i wytycznych oraz ocenienie zajęć przez wykładowcę;
- wyznaczenie kolejnego słuchacza do przeprowadzenia zajęć w roli instruktora (na podobnych zasadach);
- dokonanie przez wykładowcę, na zakończenie zajęć, ostatecznych ustaleń organizacyjno-metodycznych.

W trzeciej części metodyki znajdują się takie czynności, jak przeprowadzenie zajęć przez wszystkich słuchaczy w grupie w kolejnych dniach oraz podsumowanie i całościowe ocenienie przygotowania dydaktycznego (szkoleniowo-metodycznego) poszczególnych słuchaczy i całej grupy. Część pierwszą i drugą zajęć instruktorsko-metodycznych zestawiono w formie algorytmu czynności (rys. 2).

Instruktaż dydaktyczny powinien obejmować oprócz ogólnego wprowadzenia w dydaktykę, także zasady dotyczące organizacji zajęć, stosowania metod i form nauczania, zabezpieczania zajęć w środki dydaktyczne oraz kilka praktycznych wskazówek metodycznych związanych z:

1) techniką prowadzenia zajęć;

2) metodyką jednostki lekcyjnej, wykładu, zajęć praktycznych itp. (strukturą formalno-organizacyjną);

3) zasadami przygotowania i kompletowania osobistej dokumentacji szkoleniowej, np. planu-konspektu, konspektu, programu itp.;

4) kolejnością korzystania z pomocy szkoleniowej wg stopnia ważności;

5) sposobem wykorzystywania tablicy i technicznych środków dydaktycznych.

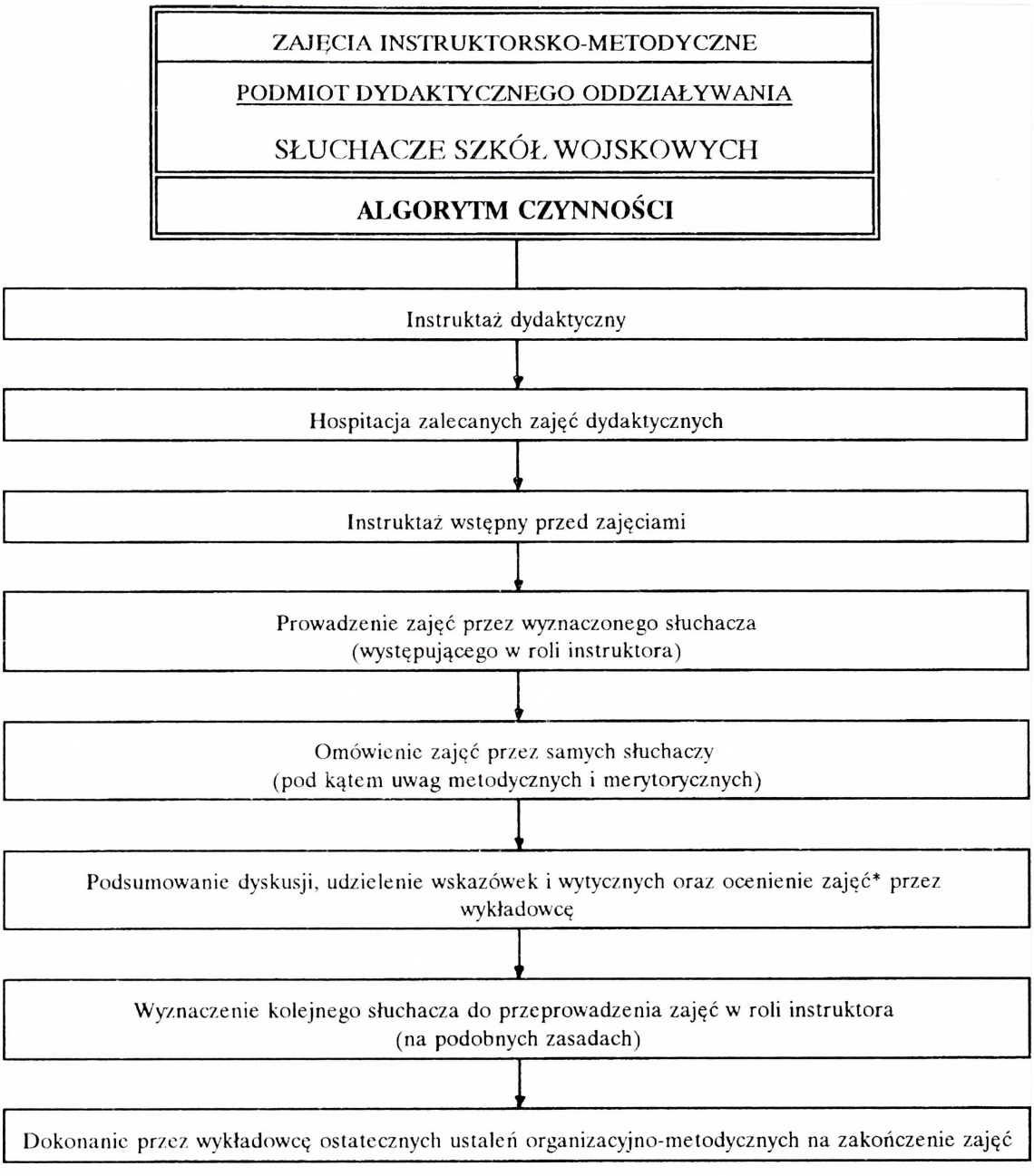
Instruktaż dydatkyczny przeprowadza się najczęściej w sytuacji, gdy słuchacze nie mają programowych zajęć z pedagogiki lub dydaktyki. A jeżeli nawet, zajęcia takie mieli, to można z instruktażu dydaktycznego nie rezygnować, ponieważ jest on bardzo dobrą formą przypomnienia i utrwalenia nabytej wiedzy dydaktycznej [3].

Hospitacja zajęć dydaktycznych powinna być przeprowadzona przez słuchaczy w wyznaczonym terminie - po instruktażu dydaktycznym, jednak przed zajęciami instruktorsko-metodycznymi. Słuchacz powinien tak być przygotowany metodycznie, aby mógł obserwując prowadzącego zajęcia wykładowcę (instruktora), wyciągać dla siebie praktyczne wnioski, wzbogacać swe umiejętności, zwłaszcza metodyczne. Obserwując hospitowane zajęcia uczy się on prowadzenia zajęć przede wszystkim przez naśladownictwo. Zatem, zajęcia te powinny stanowić wzór do naśladowania.

Po hospitacji następuje wymiana poglądów i dyskusja z prowadzącym zajęcia. Słuchacze poznają szczegółowe cele obserwowanych zajęć, ich organizację, stosowane metody nauczania, zabezpieczenia w środki dydaktyczne i sposoby ich wykorzystania. Dyskusja powinna uwypuklić stronę metodyczną zajęć.

---

[3] W. Jakubisiak, *Instruktaż dydaktyczny, zarys teorii*, ASG WP, Warszawa 1987.



* Podanie oceny do wiadomości słuchaczy powinno nastąpić podczas omówienia zajęć przez wykładowcę. Natomiast sam fakt ocenienia i wpisania do dziennika lekcyjnego oceny, powinien nastąpić przed rozpoczęciem dyskusji przez słuchaczy na temat obserwowanych zajęć. Okazuje się bowiem w praktyce, że całkiem inaczej wygląda dyskusja, gdy koledzy słuchacza prowadzącego zajęcia (występującego w roli instruktora) wiedzą, że ich uwagi nie obniżą koledze oceny wystawionej już przez wykładowcę za przeprowadzone zajęcia.

Rys. 2. Algorytm czynności podczas zajęć instruktorsko-metodycznych (propozycja)

Instruktaż wstępny przed zajęciami instruktorsko-metodycznymi może być przeprowadzony w czasie samokształcenia lub w wydzielonym czasie zajęć programowych, poprzedzających te zajęcia. Odbywać się powinien w miejsu przyszłych zajęć, jednak nie później niż na 2-3 dni przed planowanymi zajęciami instruktorsko-metodycznymi. Uczestniczy w nim cała grupa szkoleniowa, zwłaszcza słuchacze, którzy w czasie zajęć wstępują w roli instruktora. Instruktaż polega na udzieleniu konkretnych wytycznych oraz zainspirowaniu słuchaczy do samodzielnego zapoznawania się z literaturą tematu, a ponadto na podaniu:

- tematu i celu zajęć;
- zagadnień szkoleniowych (wszystkim słuchaczom tych samych lub każdemu innych);
- terminu, czasu i miejsca przeprowadzenia zajęć;
- struktury formalno-organizacyjnej planowanych zajęć;
- materiałowo-technicznych potrzeb;
- literatury oraz pomocy dydaktycznych;
- szczegółowych wytycznych do opracowania planu-konspektu na zajęcia.

W trakcie instruktażu omawia się przebieg i organizację zajęć, to znaczy: dokładnie precyzuje się cel, ustala formy i metody realizacji poszczególnych zagadnień przez słuchaczy, występujących w roli instruktorów. Ponadto podaje się sposób przygotowania i wykorzystania sprzętu oraz pomocy dydaktycznych.

Instruktaż służy również demonstrowaniu sposobów wykonywania ważniejszych czynności **(wzorowy pokaz)** oraz sprecyzowaniu zadań i wskazówek dotyczących samodzielnego przygotowania się do zajęć, sprawdzeniu wiadomości merytorycznych i metodycznych słuchaczy, umiejętności posługiwania się aparaturą (np. laboratoryjną) oraz technicznymi środkami nauczania.

Właściwie przeprowadzone instruktaże w znacznym stopniu wpływają na powodzenie realizacji całokształtu zajęć instruktorsko-metodycznych, ponadto pomagają instruowaniu w należytym przygotowaniu się do zajęć. Dlatego też, szczególnie elementy zawarte w części pierwszej proponowanego algorytmu, należy zrealizować wyjątkowo starannie. **Bez sumiennego przygotowania wstępnego słuchaczy przed zajęciami, nie można oczekiwać właściwych efektów.** Nie powinny mieć miejsca sytuacje, aby słuchacze byli dopuszczeni do samodzielnego prowadzenia zajęć bez wcześniejszego instruktażu. Wciąż bowiem aktualne jest i znajduje swoje potwierdze-

nie w praktyce następujące powiedzenie: "**jaka komenda - takie wykonanie, czyli jaki instruktaż - taka realizacja**".

Przeprowadzenie zajęć przez wyznaczonego słuchacza, na przykład lekcji z wyznaczonego tematu, powinno odbywać się kompleksowo (całościowow) tak pod względem organizacyjnym, jak i metodycznym oraz merytorycznym. Wyznaczony słuchacz powinien zachowywać się jak "prawdziwy" wykładowca (instruktor), chociażby ten, którego obserwował w czasie obligatoryjnych hospitacji przed zajęciami instruktorsko-metodycznymi. Rozpoczyna zajęcia od: przyjęcia meldunku od starszego grupy, sprawdzenia obecności, zadania pytań kontrolnych, omówienia i ocenienia odpowiedzi, podania tematu i celu zajęć, potem przystępuje do realizacji poszczególnych zagadnień tematu. Realizując całą, ustaloną w strukturze jednostki lekcyjnej, część wstępną. Następnie część główną (zasadniczą) i końcową zajęć. Na zakończenie powinno nastąpić krótkie podsumowanie zajęć, podanie tematu zajęć następnych i zadań do wykonania w czasie nauki własnej; później - udzielenie wyjaśnień i postawienie pytań sprawdzających stopień opanowania zrealizowanego materiału. Takie podejście do zajęć metodycznych nada tym zajęciom wymiar rzeczywistej praktyki. Słuchacz, występujący w roli prowadzącego zajęcia, musi wykonać w praktyce wszystko to, co na każdych zajęciach wykonuje wykładowca (instruktor) - wszystkie czynności organizacyjne, metodyczne i merytoryczne. Po tak przeprowadzonych zajęciach następuje ich **omówienie** przez samych słuchaczy (uczestników zajęć). Rola wykładowcy ogranicza się tu do podania ogólnych reguł prowadzenia dyskusji, a także do pobudzania i inspirowania. Wykładowca dopuszcza do swobodnych wypowiedzi, uwag metodycznych i merytorycznych. Słuchacze muszą wiedzieć, że ich, nawet bardzo krytyczne, uwagi na temat obserwowanych zajęć, prowadzonych przez kolegę, nie mają wpływu na ocenę, jaką zamierza wystawić wykładowca. Powinni traktować taką dyskusję i wszystkie uwagi, jako element własnego doskonalenia dydaktycznego. Nie mogą traktować uwag jak złośliwości, a zatem i uwagi nie mogą być złośliwe. Nad tym powinien czuwać wykładowca. Na koniec każdej z tych wypowiedzi, należy zażądać od dyskutanta specyzowania jego własnej liczbowej oceny zajęć. Każdy słuchacz będzie mógł wówczas porównać ocenę własną z oceną wystawioną prowadzącemu przez wykładowcę.

Ten element, umiejętności oceniania, sprawdza się w praktyce najlepiej w czasie prowadzenia zajęć instruktorsko-metodycznych w ostatnim semestrze kształcenia,

ponieważ słuchacze są już tak "doświadczeni" metodycznie, że potrafią bez trudu prawidłowo ocenić większość zajęć.

Po omówieniu zajęć przez samych słuchaczy następuje **podsumowanie dyskusji** przez wykładowcę, udzielenie wskazówek i wytycznych oraz oficjalne podanie oceny do wiadomości słuchaczy. Sam fakt wpisania oceny do dziennika lekcyjnego powinien natomiast nastąpić dużo wcześniej, już przed rozpoczęciem dyskusji. Okazuje się bowiem w praktyce, że zupełnie inna jest dyskusja wtedy, gdy koledzy słuchacza, występującego w roli wykładowcy (instruktora) wiedzą, że ich uwagi nie obniżą już wystawionej koledze oceny.

Na podobnych zasadach, następuje **wyznaczenie kolejnych słuchaczy** do przeprowadzenia zajęć. Praktyka wskazuje, że wyznaczanie słuchaczy do roli prowadzącego zajęcia (wykładowcy, instruktora) powinno rozpoczynać się od najlepszych słuchaczy oraz tych, którzy sami się zgłaszają. Najtrudniejsze są bowiem pierwsze zajęcia instruktorsko-metodyczne, wtedy nawet najlepsi popełniają stosunkowo dużo błędów. Kolejni słuchacze błędów tych popełniają coraz mniej, ucząc się na błędach swoich poprzedników oraz naśladując dobrze przeprowadzone (i ocenione) elementy zajęć.

Po przeprowadzeniu w danym dniu zaplanowanych zajęć, wykładowca na zakończenie dokonuje **ostatecznych ustaleń organizacyjno-metodycznych** pod kątem kolejnych zajęć instruktorsko-metodycznych, w celu wyeliminowania błędów, które powtarzają się najczęściej. Wnioski wyniesione przez słuchaczy, oparte na pierwszych własnych praktycznych doświadczeniach i spostrzeżeniach, zapadają im w pamięć najgłębiej. Owocują później w dalszej pracy szkoleniowo-wychowawczej, w jednostkach wojskowych.

Zakończeniem całego cyklu zajęć instruktorsko-metodycznych, w danej grupie szkoleniowej, jest podsumowanie i ocenienie poziomu dydaktycznego przygotowania poszczególnych słuchaczy oraz całej grupy do działalności szkoleniowej (dydaktycznej).

Zaprezentowana metodyka, praktycznie sprawdzona została na jednym z Cykli Przedmiotowych TSWL [4] w Zamościu w kształceniu słuchaczy (oficerów, chorążych, podoficerów i kadetów). Powinna (moim zdaniem) pomóc w uściśleniu metodycz-

[4] TSWL - Techniczna Szkoła Wojsk Lotniczych istniejąca do końca grudnia 1995 roku w Zamościu.

nych działań, na rzecz efektywnego przygotowania słuchaczy Szkół wojskowych, do pracy wychowawczej i zajęć dydaktycznych z żołnierzami.

Wadami tej metodyki, a właściwe jej niedogodnościami są: duża pracochłonność wykładowcy przygotowującego i przeprowadzającego zajęcia instruktorsko-metodyczne oraz utrudnienie polegające na tym, że realizować takie zajęcia powinien wykładowca z pewnym doświadczeniem, dorobkiem pedagogicznym. W każdym razie nie początkujący wykładowca.

Zaletą bezsporną jest stosunkowo duża efektywność praktycznego przygotowania metodycznego słuchaczy, co potwierdziło się wielokrotnie w mojej kilkunastoletniej praktyce pedagogicznej, szkoląc oficerów, chorążych, podoficerów i kadetów. Słuchacze po przeprowadzeniu co najmniej jednych zajęć z danego przedmiotu i wysłuchaniu, zaobserwowaniu wielu innych, czują się pewniejsi siebie, nie boją się, nie odczuwają strachu jak na początku. Są już bardziej samodzielni, potrafią się sami przygotować, opracować zagadnienia, dobrać i przygotować odpowiednie pomoce szkoleniowe, wyselekcjonować właściwą literaturę, opracować konspekt i plan-konspekt.

W szkoleniu wojsk, we współczesnej armii, zasadniczą rolę odgrywa i będzie odgrywać, wszechstronnie przygotowana kadra zawodowa, nie tylko pod względem specjalistycznym, ale także pod względem pedagogicznym. Ona to bowiem w codziennej praktyce, najlepiej kieruje podstawowym procesem wychowania i nauczania podwładnych. Jest organizatorem i realizatorem procesów dydaktycznych. Od tej wiedzy oraz umiejętności metodycznych i organizacyjnych zależy realny poziom wyszkolenia wojskowego i specjalistycznego wszystkich żołnierzy.

ppłk Janusz WIŚNIEWSKI

METODYKA KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO W WYŻSZEJ UCZELNI WOJSKOWEJ

(na przykładzie Katedry Nauk Humanistycznych WSO im. gen. J. Bema)

Kształcenie przyszłych żołnierzy zawodowych w zakresie nauk humanistycznych ma zasadnicze znaczenie dla konstruowania podstaw armii demokratycznego państwa. Wydaje się, że o potrzebie podjęcia tej problematyki przesądzają następujące przesłanki:

- niezbędność wyposażenia kadry zawodowej w wiedzę ogólną i humanistyczną służącą kształtowaniu morale i więzi armii ze społeczeństwem;
- porównywalność wykształcenia w wyższym szkolenictwie wojskowym i uniwersytecko-politechnicznym;
- funkcjonowanie wojska w ramach demokratycznego państwa stawia przed kadrą zawodową określone wymogi - przygotowanie ogólne i humanistyczne jest niezbędne dla korpusu oficerskiego jako reprezentanta inteligencji polskiej.

Z powyższych zadań wynikają cele kształcenia humanistycznego w Wyższej Szkole Oficerskiej (dalej WSO). Można je tu sformułować w dwóch podstawowych opcjach. Pierwsza z nich (preferowana głównie przez praktyków wojskowych) sprowadza się do tezy, iż oficer powinien być tak przygotowany do pracy, aby posiadł umiejętność wykonywania czynności zawodowych wynikających z określonej specjalności wojskowej. Zwolenników tego poglądu w nieznacznym stopniu interesuje przygotowanie ogólne absolwentów wojskowych, sytysfakcjonuje ich strona praktyczna.

Zwolennicy opcji drugiej wychodzą z założenia, iż podstawę procesu edukacyjnego w wyższym szkolenictwie wojskowym powinny stanowić kwalifikacje wielostronne, które zapewnia wykształcenie ogólne. Ich zdaniem, ten rodzaj wykształcenia określa

fundament kwafilikacji zawodowych, profesjonalnych oraz zapewnia harmonijny układ stosunków osobistych jednostki z otoczeniem, z kulturą i społeczeństwem. Wydaje się, iż ten sposób myślenia zasługuje na szczególną uwagę[1]. Zatem można tu także wysuwać tezę, że bez wiedzy humanistycznej nie można racjonalnie dowodzić (kierować) pododziałem czy oddziałem wojskowym[2].

Argumentów przemawiających za potrzebą wyposażenia absolwentów WSO w wiedzę humanistyczną jest wiele. Jednym z nich jest proces uspołecznienia wojska, a także (jak już to wcześniej wspominałem) zapewnienie tzw. porównywalności studiów cywilnych i wojskowych, otwarcie na środowisko cywilne, pokonywanie swoiście rozumianego dualizmu wyrażającego się w integracji funkcji dowódczych i wychowawczych, konieczność respektowania podpisanych przez Polskę norm prawa międzynarodowego, a także potrzeba zbliżenia naszej armii do struktur zachodnich.

Mając sformułowane cele przekazujemy wiedzę i kształtujemy postawy. Uwzględniając te parametry często buduje się charakterystyki osobowo-zawodowe absolwenta wyższej uczelni. Jednakże istnieje obecnie wiele propozycji, aby to odwrócić, czyli już na wstępie "progu" przyszłego zawodu określić, jakiego typu jednostkę należałoby kształtować lub jaki umożliwić jej rozwój. Występują również propozycje, które głoszą, że nie należy wychowanka - studenta ograniczać ramami, nawet propozycjami przyszłych postaw, jakie w późniejszym okresie powinien prezentować w danej grupie społecznej.

Poddając analizie różne teorie, mówiące o tym, jak kształtować postawy, motywacje oraz zachowania wychowanków wobec służby wojskowej, należy uwzględniać cechy i postawy przyszłych oficerów opisane (zestawione) w charakterystyce osobowo-zawodowej. W skład tego typu opracowań zaliczono również szereg postulatów określających, jakie postawy powinien prezentować oficer wyposażony w wiedzę humanistyczną. Zatem postuluje się, aby absolwent posiadł: postawy społeczne wyrażające nastawienie do rzeczywistości i zachodzących w niej przemian, wyznaczające sposób bycia i postępowania. Dlatego uważa się, że absolwentów WSO powinny charakteryzować następujące cechy i postawy: postawa obywatelska i

---

[1] S. Specjalski, *Kształcenie humanistyczne w procesie edukacji dorosłych w wojsku*, w: *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Toruń 1993, s. 51.

[2] Tamże, s. 53.

patriotyczna, etyczna, kultura osobista, humanizm, tolerancja, aktywność wyrażająca się w partycypacji na rzecz integracji i rozwoju form współżycia w zbiorowości żołnierskiej, a także w działaniu ukierunkowanym na wzbogacenie swojej wiedzy i umiejętności[3].

Spośród kolejnych postaw zawodowych mających korelację z naukami humanistycznymi można tu wymienić, takie jak: zdyscyplinowanie, odwagę, odpowiedzialność, wymagalność, inicjatywność, stanowczość i zdecydowanie, zamiłowanie i aspiracje zawodowe. Ponadto zaliczono do tego takie cechy, które decydują o roli oficera w grupie. Są to: predyspozycje dowódczo-przywódcze, walory intelektuane wyobraźnia, sprawność procesów poznawczych i decyzyjnych, zrównoważenie emocjonalne, wrażliwość estetyczno-kulturalna, a w niej: kultura bycia, wrażliwość na piękno przyrody i kulturę ojczystą i światową.

Podkreśla się także znajomość historii oraz tradycji walk o Polskę wolną i niepodległą, historii oręża polskiego, zwłaszcza reprezentowanego rodzaju broni.

Kolejnym celem nauczania uczenia się (studiowanie) stawianym przed absolwentem WSO jest znajomość podstawowych pojęć i twierdzeń psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, w tym również praktyczne opanowanie metod, form i zasad oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na podwładnych, a także umiejętność analizowania efektów własnej działalności szkoleniowo-wychowawczej oraz korygowania poczynań stosownie do uzyskiwanych wyników[4].

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące wiedzy i postaw absolwenta WSO w zakresie nauk humanistycznych można wymienić szereg cech dotyczących znajomości głównych zasad i metod wychowania, zachowań grupy społecznej w różnych warunkach, roli kierowania grupy, kryteriów racjonalności, uwarunkowań historycznych i ekonomicznych, funkcjonowania państwa i poszczególnych dziedzin życia, konfliktów w grupie społecznej ich przyczyn i sposobów rozwiązywania podstawowych zasad i treści etyki społecznej, w tym etyki zawodowej oraz umiejętnością podejmowania racjonalnych decyzji, oceny skuteczności działania, organizacji pracy, pomoc w adaptacji podwładnych, ocena ludzkich zachowań, organizowanie i prowadzenie procesu szkolenia i wychowania w wojsku.

---

[3] *Charakterystyka osobowo-zawodowa absolwentów WSO im. gen. J. Bema w Toruniu*, Toruń 1994.

[4] *Charakterystyka osobowo-zawodowa*..., op.cit.

W tym miejscu pojawia się pytanie, jakie powinny obowiązywać wymagania dydaktyczne w wyższej uczelni wojskowej uwarunkowane powyżej określonymi celami w modelowym ujęciu postaw absolwentów?

Odpowiadając, należy w pierwszym rzędzie wymienić dotychczasowe rodzaje wymagań. Są to: znajomość literatury obowiązkowej i zalecanej, opracowanie referatów i koreferatów, streszczenia, recenzje lub omówienia wybranego lub wskazanego dzieła naukowego, przejawianie krytycyzmu i samodzielności myślenia, posiadanie umiejętności wiązania wiedzy z praktyką, wykazanie się wiedzą teoretyczno-praktyczną oraz znajomością literatury podczas egzaminów. Na podstawie tego można wyróżnić następujące wymagania dydaktyczne podczas zajęć seminaryjnych i ćwiczeń.

Podczas ćwiczeń wyróżnia się: pytania problemowe, pracę z książką lub innym materiałem źródłowym, testy sprawdzające, aktywność słuchacza na zajęciach, ocenę materiału merytorycznego opracowanego przez podchorążych. Podczas seminariów można wyróżnić również wymagania dydaktyczne typu: dyskusja, referaty, zespołowe i grupowe rozwiązywanie zadań poprzez analizę problemów, formułowanie hipotez i wniosków na postawie przestudiowanej przez podchorążych literatury. Ponadto w toku ćwiczeń występują elementy egzekwowania i utrwalania wiedzy, natomiast podczas seminariów ocenia się samodzielne, twórcze podejście podchorążego do analizowanego przez niego problemu[5].

Powyższe elementy systemu wymagań w WSO ocenione zostały przez słuchaczy i kadrę wyższych szkół oficerskich w trakcie badań prowadzonych przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych (dalej WIBS).

Na podstawie wspomnianych badań[6] można stwierdzić, że im wyższy jest rok studiów badanych słuchaczy, tym częściej wyrażają oni opinię, iż poziom wymagań w uczelni jest niski. Wśród bardzo wielu uzasadnień formułowanych przez słuchaczy, dominuje teza o słabym przygotowaniu podchorążych wyniesionym ze szkoły średniej, nadmiernym i rozbudowanym programem kształcenia i dążeniu niektórych nauczycieli do "nauczania wszystkich wszystkiego".

---

[5] J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1993 oraz R. Stępień, *Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1990, s. 163.

[6] WIBS, Sprawozdanie z badań nt.: *Przemiany społecznej funkcji wyższego szkolnictwa wojskowego w opisach słuchaczy i kadry WSO*, Warszawa 1993.

Zdaniem WIBS, wojskowi nauczyciele akademiccy oceniają poziom wymagań mniej korzystnie niż ich studenci. Zdecydowana większość nauczycieli określających poziom wymagań formułuje je jako średnie i niskie, wskazuje na tę samą przyczynę (co podchorążowie) stanu rzeczy:

- braki w wykształceniu ogólnym słuchaczy oraz
- niska motywacja do służby wojskowej związana ze specyfiką kształcenia w wyższej uczelni wojskowej.

Można tu wyróżnić różnicę poglądów między kadrą a słuchaczami na temat tzw. "przejawów krytycyzmu", samodzielnego myślenia i dyskusji. Według badań WIBS ważnym elementem procesu dydaktycznego są wykłady i seminaria problemowe. Świadczy to o traktowaniu wykładu oraz seminarium jako jednego z ważnych źródeł informacyjnych obok studiów nad literaturą obowiązkową i uzupełniającą.

W tym miejscu nasuwa się kolejne pytanie, jakie powinny być wymagania dydaktyczne w danym przedmiocie nauczania? Próbą odpowiedzi na tak sformułowane pytanie jest charakterystyka organizacji oraz treści merytorycznych zajęć seminarium dyplomowego z pedagogiki.

Należy stwierdzić, że ta forma stanowi rzeczywiste ukoronowanie naszych kilkuletnich wysiłków nad kształceniem podchorążych - studentów. Podczas zajęć seminaryjnych podchorążowie stają się prawdziwymi specjalistami, zdobywają umiejętności radzenia sobie z problemami, uczą się patrzeć krytycznie i samodzielnie rozwiązywać problemy zbliżone do przyszłej pracy zawodowej.

Seminarium dyplomowe z pedagogiki, jak również z innych dziedzin wiedzy, zaczyna się w naszej uczelni na trzecim roku studiów. Zasadniczą rolą seminarium jest:

- pogłębienie wiedzy studentów w ściśle określonej wąskiej na ogół dziedzinie;
- zapoznanie uczestników z metodami i procedurami badań;
- zapoznanie słuchaczy z technikami pracy naukowej takimi, jak: korzystanie z tekstów naukowych, "fiszkowanie", przygotowanie i dobór literatury, posługiwanie się specjalistyczną aparaturą badawczą i sprzętem pomocniczym czy umiejętne wykorzystanie technik statystycznych[7];

---

[7] Cz. Plewka, E. Radecki, *Technologia pracy umysłowej*, Szczecin 1992, s. 108-110 oraz A. Gryczko, L. Kurkliński, *Rusz głową*, Warszawa 1990.

- przygotowanie podchorążych do uczestnictwa w dyskusjach naukowych i zawodowych.

Podchorążowie uczestnicząc w tych zajęciach powinni mieć świadomość, że zbliża to ich do najważniejszego etapu - seminarium dyplomowego czwartego roku i samego dyplomu.

W toku uczestnictwa w seminarium, słuchacze przygotowują pod bezpośrednim kierowanictwem promotora (kierownika pracy) pracę dyplomową. W niej to, poprzez wprowadzenie teoretyczne i metodologiczne oraz opis przebiegu badań, prezentację wyników i wnioski, należy udowodnić, że dany autor (podchorąży) osiągnął wymagany stopień wiedzy, umiejętności oraz świadomości naukowej i zawodowej artylerzysty[8].

Pierwszy okres pracy w seminarium dyplomowym pedagogiki przebiega przy bezpośrednim udziale promotora.

Realizowane są wówczas tematy o następującej problematyce:

- Filozoficzne podstawy nauk pedagogicznych;
- Proces badawczy jako proces społeczny;
- Strategia postępowania badawczego w pedagogice ogólnej i w wojsku;
- Zasady korzystania z bibliografii ogólnych i tematycznych, zapoznanie się z możliwościami korzystania ze zbiorów naukowych biblioteki głównej UMK i WSO - zasady "fiszkowania";
- Metodologia nauk pedagogicznych. Problemy i hipotezy badawcze. Etapy badań pedagogicznych;
- Warsztat naukowo-badawczy (metody, techniki badań, narzędzia badawcze);
- Analiza ważniejszych teorii pedagogicznych w zależności od sprecyzowanych tematów prac dyplomowych;
- Sporządzanie koncepcji pracy dyplomowej;
- Praktyczne przygotowanie narzędzi badawczych i ich charakterystyka.

Po zrealizowaniu powyższych propozycji tematycznych, dyplomant otrzymuje coraz większą samodzielność i przyjmuje większą odpowiedzialność za efekty własnej pracy. Kierownik pracy (promotor) staje się bardziej konsultantem, koreferentem, a w fazie ostatecznej, pierwszym recenzentem napisanej pracy. Aby osiągnąć ten

---

[8] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów,* Warszawa 1970, s. 25-139.

kolejny wyższy etap, realizowane są podczas IV roku studiów od października do marca następujące tematy problemowe:

- omówienie treści merytorycznej rozdziałów pracy dyplomowej - rozdziały teoretyczne, metodologiczne i empiryczne;
- prezentacja fragmentów rozdziałów prac;
- elementy statystyki opisowej w pracy dyplomowej;
- korekta kolejnych rozdziałów pracy i ostatecznie ich przyjęcie przez kierownika pracy;
- ogólne zasady pisania wstępu, zakończenia, wniosków i bibliografii;
- ostateczna analiza i korekta prac dyplomowych;
- przygotowanie do egzaminu dyplomowego.

Podsumowując całość tematyki seminarium dyplomowego z pedagogiki, należy stwierdzić, że tu zbiegają się wszystkie "nici", kumulując sukcesy i niepowodzenia z całego toku studiów.

Na pozytywny przebieg seminarium wpływa dwustronna (studenta i nauczyciela) szczera i bezpośrednia współpraca. Nie osiągnie się sukcesu w tym ostatnim etapie studiów bez pełnego zaangażowania, samodyscypliny i konsekwencji.

Podsumowując całość rozważań wokół metodyki kształcenia humanistycznego, można przyjrzeć się temu procesowi poprzez pryzmat nauczania przedmiotu pedagogika, a w konsekwencji seminarium dyplomowego z tego przedmiotu. Jednakże o atrakcyjności każdego zajęcia w naszej uczelni powinno decydować, oprócz doboru treści, formułowanie problemów, organizowanie sytuacji problemowych (podczas ćwiczeń i seminariów), grupowe opracowanie hipotez, następnie na podstawie wcześniej przestudiowanej literatury umiejętne wnioskowanie korygowane przez nauczyciela akademickiego.

Należy również pamiętać o motywowaniu studentów (słuchaczy - podchorążych) do systematycznej pracy, dlatego że niejednokrotnie można zaobserwować przypadki, w których dyplomanci, zaczynający pracę z werwą, dynamizmem i przekonaniem o szybkim jej zakończeniu - załamywali się. Kończyli swoje studia bliscy załamania, kiepsko dochodzący do "mety", czyli egzaminu dyplomowego. Lepiej mniej, a systematycznie, codziennie i dokładnie, mówili starożytni. I jak zawsze, również w odniesieniu do tego etapu studiów, mieli rację[9].

---

[9] Cz. Plewka, E. Radecki, *Technologia...*, op.cit., s. 108.

ppłk mgr Józef BIELECKI
ppłk dr Juliusz A. PIEŃKOWSKI

PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE STUDENTÓW WOJSKOWEJ AKADEMII MEDYCZNEJ - HISTORIA I DZIEŃ DZISIEJSZY

Wyższe wojskowe szkolnictwo medyczne w Polsce ma już ponad 70-letnią tradycję: pierwszą bowiem uczelnią wojskową tego typu kształcącą lekarzy, stomatologów i farmaceutów dla polskich sił zbrojnych, była utworzona w 1922 roku w Warszawie Wojskowa Szkoła Sanitarna. Od tego czasu, niemal nieprzerwanie - nawet w okresie II wojny światowej - funkcjonują w naszym kraju, a także poza jej granicami kolejne ośrodki naukowo-dydaktyczne, przygotowujące wyższy personel medyczny dla potrzeb służby zdrowia Wojska Polskiego.

Do powołania Wojskowej Akademii Medycznej wcześniej istniejące uczelnie medyczne w naszej armii funkcjonowały na zasadzie nauczania przedmiotów medycznych w istniejących uczelniach cywilnych (wydziały medyczne uniwersytetów), zaś przedmotów wojskowo-medycznych, ogólnowojskowych i wojskowo-specjalistycznych w oparciu o własną bazę naukowo-dydaktyczną. Historię tych ośrodków można podzielić na trzy zasadnicze okresy: międzywojenny, lata II wojny światowej oraz powojenny: 1945-1958; ten ostatni charakteryzowało konsekwentne dążenie do utworzenie samodzielnej wojskowej uczelni medycznej.

Powstanie w 1958 r. w Łodzi Wojskowej Akademii Medycznej oznaczało w historii polskiego, wyższego szkolnictwa wojskowo-medycznego zasadniczą zmianę koncepcji kształcenia kadr oficerskich wojskowej służby zdrowia. WAM - intensywnie rozwijając własne kadry naukowo-dydaktyczne oraz bazę materiałową - w ciągu pierwszego 10-lecia swego istnienia stał się w pełni samodzielną uczelnią medyczną oraz wojskową, przygotowującą wysoko kwalifikowane kadry lekarzy,

stomatologów oraz farmaceutów - oficerów wojskowej służby zdrowia. W późniejszym okresie rozpoczęto także kształcenie psychologów wojskowych.

Początki jednakże były bardzo trudne, gdyż przystępując do kształcenia podchorążych młoda łódzka uczelnia dysponowała skromnymi zasobami ludzkimi i daleko niewystarczającą infrastrukturą dydaktyczną. Wśród nauczycieli akademickich było jedynie kilku samodzielnych pracowników nauki, mających do pomocy kilkudziesięciu młodych oficerów - o niewielkim doświadczeniu w pracy pedagogicznej w wyższym szkolnictwie, a także w działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej. Stąd też w całym Wojsku Polskim prowadzono rekrutację wśród lekarzy, stomatologów i farmaceutów na stanowiska naukowo-dydaktyczne w WAM. Niezbędna też okazała się pomoc i wsparcie łódzkiego środowiska akademickiego, a szczególnie bratniej akademii cywilnej. Podpisano m.in. właśnie z łódzką Akademią Medyczną odpowiednią umowę o zatrudnieniu samodzielnych pracowników nauki w WAM z tej uczelni, jak też udostępnieniu wojskowym bazy szpitalnej i dydaktycznej akademii cywilnej.

Pod koniec tego dziesięciolecia nastąpił znaczny wzrost liczby kandydatów, zgłaszających chęć studiowania w WAM, co z kolei spowodowało zwiększenie liczby studentów naszej uczelni oraz konieczność efektywniejszego wykorzystania posiadanej bazy dydaktycznej i klinicznej. Dlatego też większość zajęć w tym okresie prowadzona była w systemie dwuzmianowym, w godzinach przed- i popołudniowych. Kadra dydaktyczno-naukowa akademii składała się już w połowie z pracowników, którzy specjalizację fachową, stopnie i tytuły naukowe zdobyli w macierzystej uczelni. Istotne znaczenie dla podwyższenia kwalifikacji wychowawczych i dydaktycznych tej kadry miały zorganizowane w WAM kursy pedagogiczne, którymi objęto zarówno kadrę dydaktyczną, jak i dowódczą uczelni.

Mimo reformy studiów metody nauczania i kształcenia były w przeważającej mierze tradycyjne: podstawę nadal stanowiły wykłady, ćwiczenia i seminaria, uzupełniane już jednak nowymi formami, zmuszającymi podchorążych do większej samodzielności w studiowaniu. Zastosowano też po raz pierwszy - wzorem uczelni cywilnych - nową formę egzekwowania wiedzy studentów, w postaci egzaminów i kolokwiów testowych - i to zarówno z przedmiotów podstawowych, jak i klinicznych. Doskonalenie procesów kształcenia ułatwiała też wciąż rozbudowywana i moder-

nizowana baza dydaktyczna WAM, także dzięki owocnej współpracy z łódzkimi uczelniami cywilnymi (AM, UŁ, PŁ, PWSFTiTV).

Poważne osiągnięcia w dziedzinie wychowania i kształcenia podchorążych uzyskiwały powołane do życia w 1964 r. - Rady Pedagogiczne poszczególnych lat studiów. Będąc organem doradczym Dziekana Wydziału Lekarskiego, podejmowały m.in. analizę postępów podchorążych w studiach, rozwiązywały występujące problemy wychowawcze wśród studentów uczestniczyły w określaniu celów, treści i metod kształcenia i wychowania w uczelni.

W roku akademickim 1965/66 poważnie rozbudowano tematycznie program kształcenia podchorążych w zakresie przedmitów humanistycznych - w tym szczególnie program pedagogiki, a także filozofii i etyki. W tym ostatnim rozbudowano i pogłębiono problematykę wychowania moralnego przyszłego oficera i lekarza o istotne kwestie współczesnej bioetyki i deontologii medycznej. Dla integracji kształcenia medycznego oraz szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego wprowadzono letnie oraz zimowe szkolenie poligonowe, co okazało się szczególnie korzystne dla rozwoju wiedzy i umiejętności podchorążych w zakresie określonego działania w warunkach ewentualnego pola walki wojskowej służby zdrowia.

Rok 1971 przyniósł kolejną reformę studiów w WAM, celem ich dostosowania do zasad i norm obowiązujących we wszystkich polskich akademiach medycznych. Poszukiwano w tym okresie możliwości dalszego usprawnienia realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni - tak siłami własnymi, jak też dzięki wykorzystaniu możliwości w tym zakresie całego, łódzkiego ośrodka akademickiego. Szczególny nacisk położono na umiejętność harmonijnego łączenia przez studentów teorii z praktyką działania wojskowej służby zdrowaia dążąc do ukształtowania modelu osobowego absolwenta WAM, odpowiadającego potrzebom jego przyszłego funkcjonowania przede wszystkim w roli lekarza jednostki (lekarza ogólnego).

W tym celu opracowano m.in. nowy program praktyk w jednostkach wojskowych, a w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym znacznie podniesiono poprzeczkę wymagań wobec studentów w zakresie tzw. uwojskowienia studiów - a więc rygorów dyscypliny studiów, porządku wojskowego, przestrzegania regulaminów i przepisów wojskowych oraz przyswajania wiedzy ogólnowojskowej i specjalistyczno-wojskowej. Podobnie też zwiększono wymagania w tym zakresie w odniesieniu do kadry dydaktycznej i dowódczej uczelni.

Sformułowano wówczas metody i formy wyłaniania oraz kształcenia studentów szczególnie uzdolnionych i utalentowanych, zapewniając pewne możliwości realizacji przez nich studiów wedle indywidualnego toku (ITS). Zwrócono większą uwagę, aby program kształcenia w uczelni zapewniał absolwentom szerszy horyzont poznawczy, obejmujący zagadnienia i kwestie wychodzące poza generalnie zakreślone ramy oddziału wojskowego.

Podjęto w owym czasie na szerszą skalę badania sondażowe postaw studentów wobec różnych aspektów kształcenia i wychowania w WAM, stanu stosunków międzyludzkich w uczelni oraz innych kwestii istotnych dla klimatu i nastrojów wojskowej społeczności akademickiej. Ponieważ efektywność kształcenia w akademii zawsze zależała od określonych postaw studentów, ich aktywności w życiu naukowym i społecznym, zainteresowań i pasji poznawczych, badania tego typu stwarzały możliwość doskonalenia różnych elementów struktury procesu kształcenia i wychowania w akademii, czemu podmiotowe traktowanie studentów zawsze służyło jak najlepiej.

Opisując swój stosunek do różnych aspektów kształcenia wojskowo-medycznego w WAM podchorążowie wielokrotnie podkreślali, iż do najważniejszych czynników wpływających na efektywność tego kształcenia należą przede wszystkim:

- zainteresowanie zawodem lekarza wojskowego oraz jego rangą i znaczeniem w środowisku;
- stopień i stan świadomości potrzeby opanowania szerokiej wiedzy wojskowo-medycznej i hunamistycznej;
- poziom wymagań stawianych podchorążym w uczelni, obciążeń ilością zajęć dydaktycznych, służbowych i obowiązków społecznych w porównaniu z obciążeniami studentów akademii cywilnej;
- szeroko pojmowane warunki kształcenia oraz życia służbowego i pozasłużbowego (odpoczynku, czasu wolnego, rozrywki itp.).

Często wyrażano przy tym pogląd, iż uczelnia powinna przede wszytkim wykształcić dobrego lekarza ogólnego, a dopiero w dalszej kolejności typ lekarza przygotowanego do działań organizatorskich, pracy dowódczo-wychowawczej itp. Akcentowali tę kwestię także lekarze - absolwenci WAM, badani po 1-2 latach od ukończenia akademii. Ich zdaniem wśród cech osobowych mających największe

znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania lekarza w jednostce wojskowej należy wymienić przede wszystkim:

- intuicję i zdrowy rozsądek;
- wiedzę wojskowo-medyczną;
- wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną;
- wiedzę dowódczą.

Kładziono przy tym nacisk na takie cechy osobowości lekarza wojskowego - bardzo przydatne w pełnieniu funkcji lekarza jednostki - jak odporność psychiczna, sumienność, umiejętności organizacyjne, wysoka inteligencja, umiejętność pracy w zespole, chęć ciągłego zdobywania i aktualizowania posiadanej wiedzy, odporność fizyczna oraz zamiłowanie do nauk przyrodniczych (w kolejności od najczęściej do najrzadziej wymienianych - przyp. autor).

Charakterystyczną cechą systemu wychowawczego WAM do 1989 roku było przywiązywanie przez kadrę dydaktyczną i dowódczą akademii dużej uwagi i znaczenia do działalności społecznej podchorążych oraz kształtowania prospołecznych postaw przyszłych lekarzy wojskowych. Znajdowało to wyraz m.in. w:

- akcjach oświatowych z zakresu wychowania zdrowotnego, a także patriotyczno-obronnego w środowisku cywilnym;
- akcjach profilaktycznych, takich jak np. okresowe badania dzieci w szkołach oraz ludności wiejskiej ("białe soboty");
- akcjach opiekuńczych w ramach Sądów dla Nieletnich oraz PCK;
- honorowym dawstwie krwi;
- działalności Wojskowego Kręgu Instruktorskiego ZHP i jego udziału w organizowaniu letnich obozów zdrowotno-leczniczych dla dzieci i młodzieży z regionów zagrożonych ekologicznie (Łódź, Zgierz, Bełchatów i in.).

Wielokierunkowa i bogata merytorycznie i metodycznie działalność dydaktyczno-naukowa, wychowawcza i kulturalno-oświatowa Akademii wyposażała lekarza wojskowego w rzetelną wiedzę i umiejętności zarówno medyczne, jak też ogólnowojskowe oraz humanistyczne, zmierzając do wykształcenia absolwenta zdolnego do sprostania trudnym wyzwaniom naszej współczesnej cywilizacji i kultury. Doświadczona kadra dydaktyczno-naukowa, wychowawcza i dowódcza spełniała dobrze swą rolę przewodnika i doradcy, wyzwalając u podchorążych dążenie do samodoskonalenia się oraz sprzyjając przyjmowaniu przez wychowanków postulowanego systemu

wartości, jak też pozytywnego stosunku do przyszłych powinności zawodowych, służbowych i społecznych.

Dzisiaj, patrząc z perspektywy minionych siedmiu lat od tamtego - przełomowego momentu w dziejach powojennej Rzeczypospolitej, widzimy szereg mankamentów, słabości i braków ówczesnego systemu dydaktyczno-wychowawczego Akademii, nadal jednak doceniając jego osiągnięcia, pozytywy, dokonania. Z pewnością do największych mankamentów tamtego systemu należało jego nadmierne upolitycznienie, uzależnienie od założeń ideologicznych i programowych ówczesnej "kierowniczej siły narodu" - PZPR. Wprawdzie wśród innych uczelni i szkół wojskowych tamtych czasów nasza uczelnia wyróżniała się zdecydowanie na korzyść, np. ze względu na najniższy stopień "upartyjnienia" szereg podchorążackich czy też ich "umłodzieżowienia" - przynależności studentów do ZSMP, to jednak niekorzystne wpływy tej sytuacji na postawy i zachowania kadry czy studentów dało się łatwo obserwować i ocenić. Tym bardziej więc doceniamy dziś swoisty luksus wyprowadzenia organizacji partyjnych czy młodzieżowych - oczywiście tych o wyraźnym profilu ideologicznym i politycznym! - za mury naszych koszar i uczelni wojskowych. I naprawdę jest nam dziś z tym bardzo dobrze!

Podobnie negatywnie oceniamy dziś przesycenie programów nauczania uczelni w zakresie problematyki humanistycznej - w tym przede wszystkim pedagogicznej i filozoficzno-etycznej - a także ogólnowojskowej treściami ideologicznymi, nachalnie często uprawianą frazeologią marksistowską czy też propagandą "naukowego komunizmu" - nijak nie przystającą do otaczającej nas wówczas rzeczywistości. Tragicznym błędem tak uprawianej indoktrynacji ideologicznej było upowszechnianie się postaw konformistycznych, dwulicowych - tak kadry, jak i studentów - szczególnie w odniesieniu do szeroko pojmowanej problematyki światopoglądowej, a przede wszystkim stosunku do religii i Kościoła. Prowadzona wiele lat polityka upowszechniania postaw laickich - najchętniej ateistycznych! - oraz "naukowego światopoglądu" uderzała w najbardziej czułe strony osobowości wychowanków, w ich sferę emocjonalną i wolicjonalną oraz ukształtowany wcześniej system i hierarchię wartości, co niekorzystnie oddziaływało na ich późniejsze postawy i zachowania w dorosłym już życiu zawodowym i osobistym.

Wreszcie nie sposób nie wspomnieć o niskim poziomie wiedzy ekonomicznej, wynoszonej z uczelni przez absolwentów - o marnej znajomości problematyki

gospodarki wolnorynkowej, ekonomii i ekonomiki wojskowej służby zdrowia, zasad zarządzania, marketingu itp. Stało się to szczególnie widocznie w momencie radykalnego przejścia polskiej gospodarki w latach 90. na tory wolnorynkowe, kiedy to nagle okazało się, jak bardzo tej wiedzy potrzebują nasi absolwenci funkcjonujący w dotychczasowych strukturach wojskowej służby zdrowia, ale w zupełnie nowych uwarunkowaniach ekonomicznych naszych czasów!

A jak jest dziś? Jak wygląda przygotowanie pedagogiczne studentów WAM A.D. 1996? Generalnie można stwierdzić, iż staramy się w miarę możliwości kontynuować wszystkie te cele, zasady i kierunki działalności naukowo-dydaktycznej i wychowawczej uczelni, które pomyślnie przebyły próbę czasu, nowego ustroju społeczno-ekonomicznego naszego kraju, nowych uwarunkowań kulturowo-cywilizacyjnych naszej epoki. To, co przestarzałe, nieadekwatne, niepotrzebne, co się przyżyło i nie spełnia już należycie swej roli i funkcji - zostało odrzucone, radykalnie zredukowane bądź też zmienione. Program naukowo-dydaktyczny akademii dostosowano do wymogów ogólnoeuropejskiego standardu "Medycyna - 2000", zaś baza dydaktyczna i kliniczna WAM w coraz większym stopniu odpowiada już wymogom tego standardu.

W zakresie nauk humanistycznych nastąpiły chyba zmiany najbardziej radykalne, czego wyrazem jest prawie całkowite odideologizowanie oraz odpolitycznienie treści i celów programowych. Oczywiście, tak do końca prawdopodobnie nigdy się to - i nikomu - nie uda, ze względu na specyfikę takich nauk społecznych, jak pedagogika, filozofia, psychologia, socjologia czy ekonomia, których główne założenia czy treści wyznacza często bieżąca polityka władz aktualnie rządzących państwem w zakresie edukacji, służby zdrowia, polityki społecznej czy kulturalnej, obronności kraju...

Czasami też dochodzą do głosu tendencje odwrotne, kiedy to niektórzy zbyt gorliwi decydenci - tak wojskowi, jak i cywilni - chcąc odrobić wielokrotne zaniedbania poprzedniego okresu, próbują na gruncie nauk humanistycznych realizować swą politykę nowej indokrtynacji ideologicznej i politycznej.

Jeśli zachowane zostają właściwe propozycje i należny umiar w tym względzie, wszystko jest OK; wszelka jednak manifestacja i przesada w tej kwestii, brak swoistej pokory wobec nowej rzeczywistości społeczno-politycznej w naszym kraju mogą przynieść w efekcie bardzo opłakane skutki. Polacy bowiem to taki bardzo "dziwny" naród: nie bardzo lubią, jak się im coś nadmiernie nakazuje, do czegoś ich przesad-

nie zmusza, czegoś za bardzo im zabrania. Już to przyżyli, "zaliczyli" i na ogół nie pragną powrotu podobnych praktyk w przyszłości.

Zerwawszy ze starym, socjalistycznym ustrojem zmierza Polska do struktur kapitalistycznych, zachodnioeuropejskich, natowskich. Czyni to jednak w warunkach społeczno-ekonomicznych dalekich jeszcze od standardów tamtych społeczeństw i państw, bowiem naszą sytuację charakteryzuje dziś np. poziom dochodu narodowego na osobę czy też stopy życiowej ok. 8-10 razy niższy od nich, przeciętny czas życia około 10 i więcej lat krótszy, b. niski procent ludzi z wyższym wykształceniem (około 7-8%) itp., wreszcie - co przede wszystkim daje się odczuć - chroniczny brak kapitału, pieniędzy na takie ważne dziedziny życia społecznego, jak edukacja, nauka, służba zdrowia czy obronność kraju. W hierarchii wydatków państwa są one spychane często na dalsze pozycje, redukowane i marginalizowane.

Widać to najlepiej na przykładzie pedagogiki i innych nauk humanistycznych w uczelniach wojskowych, które poddano najdalej idącym działaniom redukcyjnym, marginalizacji i deprecjacji. Tak np. w WAM jeszcze niedawno przeznaczano na realizację programu z pedagogiki na Wydziale Lekarskim 90 godz. dydaktycznych, parę lat temu było ich jeszcze 60, obecnie zas pozostało ich zaledwie 31. I jak w takiej sytuacji mówić o jakiejkolwiek efektywności czy skuteczności pedagogicznego przygotowania studentów do przyszłej działalności dydaktycznej czy wychowawczej w wojsku czy też środowisku cywilnym? I jak to robić, nie narażając się na powierzchowność, bylejakość czy akcyjność w tego rodzaju działalności?

Pomimo prawie 100% zmniejszenia stanu osobowego naszej armii nie maleje, a wręcz rośnie liczba zjawisk patologicznych występujących w wojsku, i to zarówno wśród kadry, jak i kandydatów na żołnierzy zawodowych oraz żołnierzy służby zasadniczej. Pomimo to drastycznie zredukowano liczbę etatów oficerów wychowawczych w wojsku, poważnie obniżono prestiż tego korpusu oficerskiego (niskie etaty i grupy uposażenia, brak możliwości i perspektyw rozwojowych itp.), brak też jasnego, logicznego systemu uzupełniania braków kadrowych w tej dziedzinie po odejściu do rezerwy starszych oficerów wychowawczych. Wreszcie od wielu już lat nie kształcimy w naszej akademii psychologów wojskowych, a jakże bardzo ich brak dziś w naszej sfrustrowanej i zestresowanej armii! Czy ktoś sądzi może, że luki te - tak dotkliwe - będą mogli i są w ogóle w stanie wypełnić nasi księża kapelani w liczbie około 200?

Chroniczny brak pieniędzy na sprawy oświaty i kultury w wojsku, na realizację programu wychowania estetycznego i fizycznego w WAM daje o sobie znać coraz wyraźniej w postawach i zachowaniach podchorążych, w ich malejącej aktywności w tych dziedzinach życia akademickiego.

Słabnie działalność klubowa - przede wszystkim artystyczna, amatorska odeszły w cień i zapomnienie wspaniałe niegdyś tradycje turystyczne uczelni i coraz mniej młodzieży garnie się do sportu. Coraz też mniej chętnych do działalności społecznej, honorowego krwiodawstwa, ba! - nawet studencki ruch naukowy - działa dziś o wiele mniej prężnie niż kiedyś.

Można w tym miejscu pokusić się o jedną, generalną refleksję: o ile dzięki radykalnie zmniejszonej liczbie studiujących znacznie poprawiły się warunki studiowania - panuje mniejszy tłok w laboratoriach czy klinikach, na ogół też mniej studentów przypada na jednego pracownika nauki - o tyle zdecydowanie pogorszyły się w akademii warunki realizacji procesu wychowania podchorążych. Jest więc dziś tak: kształcimy naszych wychowanków coraz lepiej, nowocześniej - przede wszystkim w zakresie wiedzy specjalistycznej, medycznej, natomiast coraz gorzej, niestety, w dziedzinie wiedzy humanistycznej i społecznej, a także - znów ze względu na koszta prawdopodobnie w zakresie wiedzy wojskowej. I co w tym wszystkim najbardziej chyba tragiczne: coraz gorzej wywiązujemy się na najważniejszej naszej powinności, jaką z całą pewnością jest kształtowanie pełnej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości naszych wychowanków - studentów podchorążych. Grozi nam taka sytuacja, że "wypuścimy w świat" wysoko kwalifikowanych lekarzy - ale o niskim poziomie kultury i inteligencji, ludzi mało aktywnych społecznie, niedokształconych humanistycznie i wojskowo, skupionych "na sobie" i zajętych jedynie pogonią za własną karierą zawodową i finansową.

W dokumencie obowiązujących w naszej uczelni pt.: *Model kształcenia lekarza wojskowego* czytamy m.in. *(...) Przygotowanie do pełnienia zawodu lekarza wojskowego w SZ RP obejmuje (...) ukształtowanie wysokich wartości moralno-etycznych i humanitarnych. Wymagania ogólne dotyczące cech osobowości żołnierza zawodowego: 1) patriotyzm; 2) postawa etyczno-moralna (poczucie godności, honor, odwaga, uczciwość, rzetelność, prawdomówność, przestrzeganie zasad współżycia społecznego); 3) wartości dowódczo-bojowe (...) lojalność i koleżeństwo, konsekwencja i sprawiedliwość, ofiarność...; 4) społeczna aktywność (działalność wychowawcza i oświatowa,*

świadczenia i akcje ratownicze); w innym zaś miejscu cytowanego dokumentu dodaje się jeszcze: *(...) zdolność empatycznego zachowania się współczucie, dobroć, komunikatywność, siła oddziaływania oraz takt i dyskrecja jako wyraz szacunku dla osobowości chorego...* .

W świetle wcześniej przedstawionych ocen, poglądów i opinii wyrażamy ogromną obawę o to, że tak piękne idee i założenia zapisane w cytowanym dokumencie pozostaną jedynie zwykłym świstkiem zadrukowanego papieru, pamiątką dla potomnych, bardzo szczytnych, ale niezrealizowanych marzeń i ambicji garstki ostatnich romantyków wojskowych. Tych, którzy pragną w swej działalności dydaktyczno-naukowej i wychowawczej w wojsku harmonijnie wykorzystywać i łączyć najwspanialsze osiągnięcia humanistycznej myśli ludzkiej, naszej cywilizacji i kultury.

płk dr Andrzej PODKOWSKI

WYBRANE REFLEKSJE O SZKOLENIU I WYCHOWANIU ŻOŁNIERZY BUNDESWEHRY

Siły zbrojne spełniają w demokratycznym państwie specyficzną, odmienną od innych instytucji funkcję. W odróżnieniu od struktur państwa, które są przeznaczone, ukształtowane i przygotowane pod wzlędem prawnoorganizacyjnym do funkcjonowania zarówno w czasie pokoju, jak i podczas ewentualnej wojny, siły zbrojne tworzy się oraz utrzymuje zwłaszcza na wypadek zagrożenia i sytuacji wyjątkowej (konfliktu zbrojnego o różnej skali intensywności). Wynika stąd, że w okresie trwania stanu tzw. normalności, jeden z elementów państwa, jakim jest armia, przygotowuje się oraz sprawdza formy działania w hipotetycznej sytuacji wyjątkowej, której z politycznego punktu widzenia należy za wszelką ceną uniknąć. Większość nowoczesnych państw za podstawową funkcję sił zbrojnych przyjmuje zapobieganie wojnie przez utrzymywanie armii. Ta funkcja, znajdująca swój wyraz w rozmaitych dokumentach i instrukcjach wielu państw, stanowi uzasadnienie paradoksu istnienia nowoczesnych sił zbrojnych: czyni się wszystko, by siły zbrojne były gotowe do walki, przy czym nikt rozsądny nie życzy sobie wypróbowania ich podczas wojny. Generał de Maiziere, były inspektor generalny Bundeswehry nazwał to *absurdalnością bycia nowoczesnym żołnierzem*[1].

Postawy i przekonania kadry zawodowej, żołnierzy zasadniczej służby wojskowej oraz rezerwistów nie są obojętne żadnemu kierownictwu sił zbrojnych w Europie i na świecie. Umiejętności techniczno-bojowe żołnierzy mają wartość tylko wówczas, gdy występują w ścisłym związku z cechami moralnymi, trwałymi przekonaniami, zaangażowaniem i świadomą dyscypliną. Z zasady każda armia przyjmuje w swoje

---

[1] U. De Maiziere, *In der Pflicht. Lebensbericht eines deutschen Soldaten im 20. Jahrhundert*, Herfort 1989, s. 69.

szeregi mężczyzn ukształtowanych fizycznie i psychicznie, a jednak mimo to żadna nie rezygnuje ze świadomego i planowego procesu kształcenia i wychowania. Wieloletnia analiza teoretycznych założeń dowodzenia i kierowania, kształcenia i wychowania kadry i żołnierzy Republiki Federalnej Niemiec oraz doświadczenia i obserwacje z praktyki w Koblencji w Centrum Innere Führung oraz wizyty w różnych jednostkach i instytucjach Bundeswehry inspirują mnie do podzielenia się kilkoma refleksjami o tej armii[2].

Odmiennie niż Republika Weimarska po I wojnie światowej, Republika Federalna Niemiec z chwilą powstania w 1949 roku nie przejęła żadnych oddziałów i jednostek wojskowych od swej porzedniczki - Niemiec faszystowskich. Szeroko zakrojony pacyfizm społeczny, wręcz wrogość dużej części społeczeństwa niemieckiego do idei militarnych były m.in. jedną z przyczyn, że problematyka wojskowa była poruszona w nowo uchwalonej konstytucji jedynie zdawkowo. Dopiero w latach 50. wprowadzono do konstytucji prawne zasady obronności. Rozwiązanie, które wówczas przyjęto, stanowiło swoistą odpowiedź na niemiecką przeszłość. Jego myślą przewodnią była i nadal pozostaje aktualna teza, że siły zbrojne muszą być w taki sposób powiązane z fundamentalnymi zasadami państwa, aby szkolenie, wychowanie i wykonywanie przez armię zadań służbowych nie naruszało podstaw systemu demokratycznego w RFN.

Pierwsze założenia dotyczące utworzenia armii całkowicie odmiennej od Reichswehry i Wehrmachtu opracowane zostały podczas tajnego spotkania byłych oficerów niemieckich w klasztorze Himmerod w Eifel w 1950 r. W wyniku tego spotkania powstał *Memoriał w sprawie wystawienia niemieckiego kontygentu w ramach ponadnarodowych sił obrony Europy*, krótko zwany *Projektem himmerodzkim*. Piąty rozdział tego dokumentu pt. *Wewnętrzne struktury* zawierał ustalenia o konieczności uwzględnienia przesłanek politycznych, prawnych i etycznych w procesie tworzenia nowej armii[3]. Według gen. Gerharda Graf von Schwerina (od 24 maja 1950 roku doradcy ds. bezpieczeństwa kanclerza Konrada Adenauera) należało *stworzyć coś fundamentalnie nowego, bez zapożyczeń form dawnego Wehrmachtu*. Konieczne było ponadto

---

[2] Szerzej problematykę Innere Führung przedstawiłem w: 1. *Kształcenie i wychowanie w siłach zbrojnych RFN*, AON, Warszawa 1992; 2. *Innere Führung w Bundeswehrze*, "Wojsko i wychowanie", 1991, nr 10.

[3] H. Rautenberg, H. Wiggershaus, *Die Himmeroder Denkschrift vom Oktober 1950*, Karlsruhe 1977.

uwzględnienie negatywnych, antymilitarystycznych nastrojów społeczeństwa zachodnioeuropejskiego, wyrażających się wsród młodszego pokolenia postawą "ohne mich" (beze mnie), a wśród starszych wiekiem hasłem "einmal und nie wieder" (jeden raz i nigdy więcej)[4]. Od stycznia 1951 roku w Urzędzie Teodora Blanka, pełnomocnika kanclerza do spraw wojskowych, rozpoczyna działalność grupa robocza, do zadań której należało rozwiązanie trzech węzłowych kwestii:

- włączenia przyszłej, nowej niemieckiej armii, opartej na powszechnym obowiązku służby wojskowej, w struktury demokratycznego państwa;
- ukształtowania wewnętrzengo porządku i struktury Bundeswehry zgodnie z zawartym w konstytucji modelem człowieka;
- zintegrowania niemieckich sił zbrojnych w sojuszu demokratycznych narodów Europy Zachodniej i USA[5].

Dyskusje i rozważania w okresie między historycznym spotkaniem w Himmerod w listopadzie 1950 roku do 1955 r. tj. do chwili powstania armii zachodnioniemieckiej skupiały się wokół tezy, że przyszłe siły zbrojne Niemiec nie mogą przyjąć ani tradycji armii pruskiej (w której żołnierz bardziej bał się własnego kaprala niż wroga), ani Reichswehry okresu Republiki Weimarskiej (armii zamkniętej, wyizolowanej ze społeczeństwa), ani tym bardziej hitlerowskiego Wehrmachtu (armii służącej ideologii pozostającej poza wszelką kontrolą parlamentarną)[6]. Teodr Blank, pierwszy minister obrony Republiki Federalnej Niemiec, nawiązując do podstawowej idei, jaka przyświecała budowie Bundeswehry, powiedział: *Chcemy sił zbrojnych, które uznawać będą prymat polityki, będą szanować zasady państwa prawa, będą traktować serio podstawowe obowiązki i uznawać godność człowieka. Chcemy więc, by siły zbrojne wbudowały się w porządek prawny wolnej demokracji, w której żyjemy*[7]. By zrealizować ten postulat należało, zdaniem prawników niemieckich, uczynić wszystko, by kadrę i żołnierzy włączyć w życie społeczeństwa, łącząc ściśle sprawy obronności z narodem. Został wyznaczony cel dla ustawodawstwa wojskowego: uczynienie zawartego w konstytucji wizerunku człowieka, jako najwyższej wartości, obowiązującą wytyczną także w odniesieniu do żołnierzy. Efektem kilkuletniej pracy

---

[4] B. C. Hesslein, *Die unbewältigte Vergangenheit der Bundeswehr,* Hamburg 1977.

[5] Wg. *Dienststelle Blank: Vom künftigen deutschen Soldaten. Gedanken und Planungen,* Bonn 1955.

[6] Wg. *Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung der Begriffe*, Bonn 1957.

[7] C.G. Ilsemann, *Die Innere Führung in den Streitkräften,* Regensburg 1981, s. 109.

była koncepcja Innere Führung[8], której ideą przewijającą się przez wszystkie propozycje i rozwiązania jest treść arykułu 1 ustęp 1 konstytucji RFN: *Godność człowieka jest nienaruszalna. Jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem wszelkiej władzy państwowej.* W związku z powyższym przyjęto i zawarto w 6 paragrafie *Ustawy Żołnierskiej,* że żołnierz ma takie same prawa jak każdy inny obywatel, a ograniczenie ich w koszarach może nastąpić wyłącznie wtedy, gdy będzie to niezbędne koniecznością utrzymania funkcji sił zbrojnych. Zrodzone w ten sposób pojęcie "Obywatel w mundurze" (Staatsbürger in Uniform) oznacza jednocześnie, że żołnierze nie odgrywają żadnej szczególnej roli w państwie, nie są uprzywilejowani pod żadnym względem i mają te same prawa, ale i obowiązki w społeczeństwie, jak każdy obywatel[9].

Teoretycznym fundamentem systemu kształcenia i wychowania w siłach zbrojnych Niemiec są treści konstytucji. Jej założenia prawno-polityczne, zwłaszcza prezentowany w niej system wartości oraz prawa i obowiązki obywatelskie określają i ukierunkowują charakter oraz treści innych aktów i dokumentów normatywnych w państwie. Także tych, które dotyczą bezpieczeństwa i służby wojskowej. Wszystkie przedsięwzięcia organizacyjne, kadrowe, szkoleniowe i wychowawcze od szczebla Ministerstwa Obrony do dowódcy pododdziału ukierunkowane są na takie przygotowanie armii, by była ona zdolna, zgodnie z pkt. 87 konstytucji, do:

1) ochrony Niemiec i ich obywateli przed politycznym szantażem i zewnętrznym zagrożeniem;

2) utrzymania światowego pokoju i międzynarodowego bezpieczeństwa zgodnie z kartą Narodów Zjednoczonych;

3) udzielenia pomocy w wypadku katastrof i wsparcia akcji humanitarnych;

4) utrzymania militarnej stabilności i integracji Europy[10].

---

[8] W dosłowym tłumaczeniu Innere Führung znaczy "wewnętrzne kierowanie", "dowodzenie wewnętrzne", "struktura wewnętrzna". W praktyce Bundeswehry znaczenie tego pojęcia jest szersze i obejmuje kształcenie pedagogiczne, prawne, polityczne i psychologiczne kadry i żołnierzy, humanizację życia wojskowego, opiekę socjalną, wychowanie obywatelskie i wojskowe. Innere Führung jest koncepcją stale doskonaloną w zależności od zmian wewnętrznych i zewnętrznych, która wychodząc z obrazu człowieka zawartego w konstytucji i ustawie żołnierskiej reguluje stosunki między żołnierzami, motywuje ich do rzetelnej służby, definiuje rolę i miejsce armii w systemie politycznym i społecznym RFN.

[9] Por. E. Barth, *Der Soldat im Rechtsstaat. Das heutige Wehrrecht: Entstehungsgeschichgte - Grundzüge - Reformgedanden,* Hamburg 1976.

[10] H.J. Reeb, P. Többicke, *Innere Führung von A Z. Lexikon für militärische Führer,* Regensburg - Berlin - Bonn 1991.

Powyższe zadania armia jest w stanie zrealizować, gdy po pierwsze - żołnierze mają czym walczyć, tzn. armia jest nowocześnie uzbrojona i wyposażona, po drugie - żołnierze potrafią walczyć i posługiwać się posiadaną techniką i uzbrojeniem, po trzecie wreszcie - żołnierze są gotowi, zgodnie ze swoimi przekonaniami, wykonywać swój żołnierski obowiązek i bronić z pełnym oddaniem niepodległości państwa. *Siła bojowa Bundeswehry zależy od stopnia przekonania żołnierzy o wartościach tego, czego mają bronić. Każdy myślący obywatel, zdolny do wyobrażenia sobie obrazu ewentualnej wojny, zdaje sobie sprawę, jakie decydujące znaczenie podczas konfliktu mieć będzie przekonanie żołnierzy o słuszności sprawy, której służą. W piekle wojny ani dyscyplina, ani kary nie będą w stanie zapewnić pełnego poświęcenia. Każda armia musi posiadać silne podstawy moralne w postaci przekonujących motywów obronnych, wynikających ze zrozumienia konieczności służby na rzecz ogółu*[11].

Zawód oficera armii niemieckiej wiąże się z wysokimi wymaganiami. Stwierdza się nawet, że w porównaniu z innymi zawodami obciążenie to ma rangę szczególną. I chodzi tu nie tylko o stałą dyspozycyjność, lecz o szczególną odpowiedzialność przełożonych za podległych żołnierzy zarówno w służbie, jak i poza nią, cechą szczególną tej odpowiedzialności jest jej moralny aspekt.

Oficer jest urzędnikiem państwowym, stąd jego obowiązkiem jest stałe potwierdzanie oddania państwu, gotowości do poświęcenia życia w sytuacji koniecznej. Uważa się w Niemczech, że polityczne kierownictwo państwa nie powinno mieć nigdy wątpliwości, czy siły zbrojne wypełnią każde postawione przed nimi zadanie. To przekonanie i zaufanie rządu wobec armii jest zobowiązujące dla każdego żołnierza, a najbardziej dla oficerów. Świadomość ta jest fundamentem etosu oficerskiego i zarazem myślą przewodnią dowodzenia i kierowania ludźmi, szkolenia i wychowania żołnierzy.

Według obowiązujących dokumentów służba wojskowa powinna się opierać na połączeniu wymagalności przełożonego z szacunkiem wobec podwładnego. Poszanowanie godności żołnierzy podczas dowodzenia i szkolenia oraz sprawowanie nad nimi opieki przyczynia się bezpośrednio do rozwoju ich osobliwości, co z kolei ma wpływ na gotowość bojową armii. Celem tak pojmowanego dowodzenia i kierowania jest żołnierskie posłuszeństwo z rozsądku (Gehorsam aus Einsicht). Szczególną rolę

---

[11] H. Karst, *Das Bild der Soldaten. Versuch eines Umrisses*, Boppard 1964, s. 54.

przełożonych w tym zakresie określa koncepcja Innere Führung. Jest ona do dziś tą teorią, która w stopniu zdecydowanym określa charakter i oblicze armii, także zachowanie się żołnierzy wobec siebie w czasie służbowym i prywatnym. Obowiązuje wszystkich żołnierzy na wszystkich szczeblach dowodzenia i wpływa na ich kulturę oraz stosunki interpersonalne w siłach zbrojnych. Uważa się, że dowodzenie i kierowanie ludźmi jest skuteczne zwłaszcza wtedy, kiedy przełożony, dzięki swojej gotowości do podejmowania rozmów, zainteresowaniu sprawami podwładnych, przykładnemu wykonywaniu obowiązków oraz kompetencjom zawodowym, chce i potrafi wyjaśnić żołnierzom sens stawianych im zadań i ich znaczenie dla funkcjonowania armii. Kto chce dowodzić i kierować, musi lubić ludzi, a dowodząc nie powinien unikać dwóch - według koncepcji wewnętrznego dowodzenia - najważniejszych metod pracy z ludźmi: wzajemnych rozmów i otwartości wobec innych. Dopiero w takich warunkach możliwe jest dowodzenia skierowane na wykonanie zadania. Oznacza ono najwyższy stopień zaangażowania żołnierzy, wyzwolenie ich inicjatywy i sił twórczych. Takie dowodzenie jest kluczem do osiągania optymalnej wydajności żołnierzy, sprzyja zarazem wytwarzaniu się między nimi więzi koleżeńskiej i pomaga w identyfikowaniu się z oddziałem, w którym służą. Dowódców Bundeswehry uczy się, że ich władza nad żołnierzami może być sprawowana jedynie w ramach konieczność służbowych.

Imperatywem generalnym koncepcji Innere Führung była od początku zasada ograniczania swobody działań kadry i żołnierzy tylko do takiego stopnia, by nie odczuwali oni przepaści między życiem i porządkiem wojskowym w ramach którego służą, a warunkami życia cywilnego w państwie, którego mają bronić. Dotyczy to także czasu wolnego, zwłaszcza w soboty i niedziele, kiedy to koszary wyludniają się całkowicie.

Właściwe wewnętrzne dowodzenia w armii występuje wówczas, gdy udaje się rozładować i pogodzić ze sobą dwie płaszczyzny napięć: pierwszą tworzy przypisana każdej armii koncentracja władzy i ograniczające ją jednocześnie instytucje kontroli demokratycznej, druga występuje między indywidualną wolnością każdego obywatela, jego zagwarantowanymi w konstytucji prawami a wymogami dyscypliny wojskowej i ograniczeniami służbowymi. Jest to konflikt znany we wszystkich armiach świata. Bundeswehra nie ma regulaminu, który ustalałby, która z wartości ma pierwszeństwo i jak modelowo konflikt ten rozwiązywać. Dowódcy wszystkich szczebli muszą

osądzić i zadecydować sami, co w danym momencie jest najważniejsze[12]. Zgodnie z wymogami obowiązującymi w armii niemieckiej dobrym dowódcą jest oficer lub podoficer łączący zaangażowanie w obronę państwa z wiedzą ogólną i techniczną oraz umiejętnościami kierowania ludźmi. Ministerstwo Obrony Niemiec przywiązuje szczególną uwagę do przykładu osobistego generałów i oficerów, co znajduje odbicie m.in. w wytycznych do pracy wychowawczej w Bundeswehrze: *Przełożony umacnia swój autorytet przykładem i wykonywaniem obowiązków.* Jeszcze dobitniej brzmią słowa byłych dowódców Bundeswehry, gen. Brandta: *Jeżeli żołnierz nie uznaje swego przełożonego za człowieka, to daleka jest droga, by go przekonać, że nasz kraj jest wartością godną obrony...* i gen. Ilsemanna: *Tylko ten żołnierz będzie się pozwalał prowadzić, który doświadczy, że wpajane mu zasady działania obowiązują także jego przełożonych*[13].

Zaufanie żołnierzy do swego dowódcy zapewnia psychologiczną stabilność podwładnych oraz umożliwia wykonanie przez zespół wszystkich, nawet najbardziej niebezpiecznych zadań. Stan taki przełożony ma szansę osiągnąć, gdy podczas dowodzenia i kierowania ludźmi będzie pamiętać o umacnianiu swojego autorytetu własnym zachowaniem i odpowiedzialną postawą (znaczenie ma tu siła przekonywania, fachowość, inicjatywa i życzliwy stosunek do podwładnych), wyjaśnianiu swoim żołnierzom sensu i uwarunkowań otrzymanych zadań (chodzi tu o zdobycie takiego zaufania podwładnych już w okresie pokoju, by także w warunkach uniemożliwiających informowanie i wyjaśnianie rozkaz był wykonywany sprawnie i bez dyskusji), dążeniu do samokontroli (jest udowodnione, że przyznanie się do własnych błędów nie szkodzi autorytetowi), udzielaniu pochwał i wyrazów uznania (chwalenie żołnierzy przy nawet niewielkich postępach umacnia ich zainteresowanie i poczucie odpowiedzialności), poszanowaniu poglądów politycznych oraz przekonań religijnych żołnierzy i ich rodzin.

Bardzo ważną płaszczyzną kształtowania partnerskich i zintegrowanych "zespołów walki" (Kampfteams) jest wg niemieckiego Ministerstwa Obrony szkolenie taktyczne, ogólnowojskowe i specjalistyczne. Podczas tych zajęć występują w najwyższym stopniu warunki do bezpośredniego kontaktu między przełożonym a podwładnym.

---

[12] P.E. Wullich, *Das Konzept der Inneren Führung als Grundlage einer Allgemeinen Wehrpädagogik*, Regensburg 1981.

[13] Wg. D.Waltz, *Drei Jahrzehnte Innere Führung. Grundlagen, Entwicklung, Perspektiven*, Baden - Baden 1987.

Istnieją więc najlepsze możliwości kształcenia i wychowania poprzez styl dowodzenia i stosunek do żołnierzy. W instrukcji *Kierowanie w walce* podkreśla się, iż *cnoty żołnierskie rozwijają się najszybciej w małych zespołach i pododdziałach. W nich rodzi się wzajemna przyjaźń, tak niezbędna w trudnych i niebezpiecznych sytuacjach. Koleżeństwo powinno łączyć przełożonego i podwładnego w każdej sytuacji, daje ono bowiem poczucie spójności i siły zarówno w czasie pokoju, jak i w trakcie działań bojowych*[14].

Szczególnym polem sprawdzania się kadry i żołnierzy Bundeswehry jest szkolenie bojowe, zwłaszcza w postaci ćwiczeń taktycznych na poligonie. *Intensywne i w miarę zbliżone do warunków pola walki szkolenie bojowe stymuluje pożądaną motywację. Wspólne doświaczenia i przyżycia kadry i żołnierzy podczas wielodniowych ćwiczeń na poligonie każdorazowo dostarczają jednym i drugim kolejnego bodźca do dobrego wykonywania kolejnego zadania*[15]. Stwierdza się, że dzięki takim formom szkolenia żołnierz może poznać granice swych możliwości psychicznych i fizycznych, a także przekonać się co znaczy partnerstwo, zaufanie i wzajemna pomoc w ekstremalnych warunkach. Celem dowodzenia i kierowania ludźmi powinno być dla dowódców takie ukształtowanie osobowości żołnierzy, by ci z wewnętrzego przekonania chcieli walczyć, a dzięki odpowiedniemu szkoleniu umieli działać w każdej sytuacji[16].

Jeden z twórców koncepcji Innere Führung, gen. U. von Maiziere, jest autorem słów wypowiedzianych 6 kwietnia 1984 roku podczas uroczystości związanych z 25 rocznicą powołania Urzędu Pełnomocnika Bundestagu ds. Bundeswehry: *Odstraszać to umieć walczyć, a nie musieć. Do "umieć walczyć" należy bliskość i serdeczność osobistych stosunków między przełożonym a podwładnym. Formalne przestrzeganie praw i obowiązków przez jednostkę nie wystarcza. Ludzki klimat, rola pododdziału jako wojskowej rodziny dla żołnierza, poczucie współzależności od małej wspólnoty, przykład i zaufanie, są w działaniu ważniejsze niż funkcyjna doskonałość. Uświadomienie tego i stosowanie - w tym widzę ważne zadanie Innere Führung*[17].

---

[14] *HDv 100/100, Führung im Gefecht*, Bonn 1984.

[15] A. Steer (Hrsg), *Menschen füuhren im Heer*, Frankfurt/Main 1989.

[16] Wg "Heer" 1980, Ausgabe III Korps, H. 5, s. 13.

[17] Wg W. Baudissin, *Innere Führung in der Bundeswehr*, "Europäische Wehrkunde", 1984, nr 2, s. 95.

ppłk dr Jerzy BIEŃKOWSKI

UMIEJĘTNOŚCI PEDAGOGICZNE KOMPONENTEM WYKSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DOWÓDCY

Tworzenie lepszego jakościowo szkolenia i wychowania wojsk zależy w dużym stopniu od dowódców, od ich wiedzy i umiejętności zawodowych. Waga i znaczenie pracy oficera w całokształcie funkcjonowania systemu szkolenia zasadza się na tym, że to właśnie on na co dzień operacjonalizuje ogólne cele zajęć dydaktycznych, dobiera adekwatne do nich treści i metody. Oficerowie sprawujący funkcje dowódcze i sztabowe na wyższych stanowiskach służbowych, pomimo większego stopnia identyfikacji z celami (także szkoleniowymi) wojska jako instytucji, zmieniają niejako obiektywnie na niekorzyść formę stosunku wychowawczego. Jest to spowowodowane coraz mniejszą stycznością społeczną i bezosobowością kontaktów[1]. Jednocześnie efektywnemu dowódcy nie mogą wystarczyć atrybuty formalnego zwierzchnictwa (stopień, stanowisko służbowe); powinien też kształtować u siebie cechy dobrego przywódcy, przejawiające się między innymi w umiejętnościach zawodowych i ogólnych.

Umiejętności kierowniczych można się nauczyć. Najkosztowniejszym sposobem jest jednak metoda prób i błędów. Eksponowanie umiejętności jest pochodną uznania, że są one celem edukacji zawodowej. Jednocześnie umiejętności należą do kategorii podstawowych pojęć pedagogicznych. Wymienia się je w literaturze prawie nierozdzielnie, jako ciąg: "wiadomości, umiejętności i wartości"[2]. "Teoretycy" często krytykują instytucje kształcące za to, że zbyt wiele uwagi poświęcają wiadomościom

---

[1] T. Jemioło, *Doskonalenie systemu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej*, AON, Warszawa 1994; B. Szulc, P. Zaczyński, J. Zakrzewski (red.), *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, AON-UW, Warszawa 1991.

[2] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.

a zaniedbują kształtowanie wartości. "Praktycy" z kolei uważają, iż kształcenie jest mało pragamtyczne co pośrednio ma świadczyć o zaniedbywaniu umiejętności. Nie jest chyba najważniejsze rozstrzyganie w jakiej kolejności będą zapisywane wymienione pojęcia. O wiele bardziej istotne jest podkreślanie jedności kształcenia (szkolenia) i wychowania. Właśnie na podstawie wiadomości (nazwy, fakty, pojęcia, zasady, hipotezy) budowane są umiejętności postępowania z nimi (odbiór, selekcja, synteza - umiejętności teoretyczne, wykonywanie czynności - umiejętności praktyczne), jednocześnie kształtuje się system wartości. Inaczej można powiedzieć, że wiadomości funkcjonują w umiejętnościach i wartościach[3]. W tym kontekście stwierdzenia typu, że podstawowym zadaniem wojska jest szkolić, a nie wychowywać świadczą o ignorancji ich autorów. Przecież im samym zależy na tym aby podwładni przykładali się do nauki, aby dobrze wywiązywali się z nakładanych obowiązków służbowych, aby byli punktualni, zdyscyplinowani, szanowali przełożonych - to są właśnie kategorie postaw opisujące wychowanie. Nie chodzi tutaj o jakieś specjalne zajęcia wychowawcze. Z drugiej jednak strony nie każde zajęcia dydaktyczne (szkoleniowe) są zarazem wychowującymi.

Umiejętności pedagogiczne kadry zawodowej są przejawem kompetencji zawodowych, potwierdzeniem posiadania wiedzy operatywnej, korzystania z wiedzy i doświadczenia[4]. Jeżeli mowa o umiejętnościach kluczowych to nie chodzi tutaj przede wszystkim o jakąś listę czynności zawodowych jak ma to miejsce w przypadku operatora określonego sprzętu a bardziej o ich struktury, te w zasadzie przesądzają o specyfice kluczowych umiejętności zawodowych. Umiejętności pedagogiczne z całą pewnością są ich nieodzownym komponentem. Kształtowanie umiejętności pedagogicznych wymaga wiedzy (najlepsze w ich kształtowaniu są metody gier dydaktycznych) o sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, także odnoszącej się do oddziaływania na duże zespoły, kadrę zawodową, grupy specjalistów (sztaby)[5]. Podstawą są sytuacje problemowe, niestereotypowe - wymagające umiejętności generowania

---

[3] K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.

[4] M. Kucharski (red.), *Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP*, AON, Warszawa 1995.

[5] R. Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Bellona, Warszawa 1993.

nowej wiedzy, pozwalającej na wypracowanie własnego stylu kierowania, optymalnego w danym zespole i w określonej sytuacji[6].

Pomimo znaczących rygorów organizacyjnych, dowódca nie sprawuje roli wyłącznego wychowawcy-nauczyciela, a żołnierz roli wyłącznego podwładnego (wychowanka). Aspiracje podwładnych kształtowane są w znacznym stopniu pod wpływem czynników środowiskowych (wojskowych i pozawojskowych). Standardy grupowe (oczekiwane przez grupę zachowania) stanowią swoisty punkt odniesienia dla funkcjonalności umiejętności pedagogicznych oficera.

Stosowane w wojsku metody kształcenia (szkolenia), w szczególności instruktaż niesie ze sobą niebezpieczeństwo formalizmu. Inne metody kształcenia w uczelniach wojskowych, zwłaszcza w dalszych latach studiów sprzyjają tworzeniu sytuacji ukierunkowanych na identyfikację studentów z przyszłą rolą zawodową. Nabywanie umiejętności pedagogicznych następuje nie tylko w procesie realizacji programu kształcenia ale również poza nim. Czego wyrazem są programy ukryte, funkcjonujące równolegle do oficjalnie stanowionych celów i treści studiów.

Dokonując hierarchizacji umiejętności pedagogicznych oficera należy zgodzić się z poglądami między innymi Kazimierza Denka, iż umiejętność określania celów oraz umiejętności kontroli i oceny są najważniejszymi umiejętnościami pedagagicznymi. Analizując umiejętności kierownicze zauważamy, iż kategorie celów oraz kontroli i oceny są niezbywalnymi atrybutami kierownika. Zakres profesjonalnej autonomii oficera zależy w znacznej mierze od jego kwalifikacji, zdatności zawodowej, obejmujących zwłaszcza metody nauczania, sposoby oceniania podwładnych, organizację zajęć. W innym ujęciu miarą kwalifikacji pedagogicznych jest zakres poddawania się ogólnie panującym obyczajom. Często wprowadzane modyfikacje - wyraz twórczej postawy - są postrzegane w aspekcie negatywnym, jako odstępstwo od przyjętych (obowiązujących) norm; co zniechęca do podejmowania działań innowacyjnych i co z tym związane - ryzyka[7].

Charakter zawodowej służby wojskowej oficera potencjalnie (uwarunkowania instytucjonalne) sprzyja raczej postawom biernym, konserwatyzm w myśleniu i działaniu, schematyzm, rutyna (ćwiczenia, trening, instruowanie), bądź naśladow-

---

[6] J. Bieńkowski, *Wychowanie dla współodpowiedzialności,* "Wojsko i Wychowanie" 12/95.

[7] Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa 1991.

czym. Tymczasem najbardziej wartościowa jest postawa twórcza, wyrażająca się w niekonwencjonalnym stosunku do pracy pedagogicznej, poszukiwaniu niepowtarzalnych rozwiązań, inwencji i pomysłowości. Co wpływa na styl oddziaływań (dowodzenia) na zespoły[8].

Pojęcie "wykształcenie" może sugerować, że chodzi o zakończony proces. Zdobywanie doświadczenia podczas pierwszych lat służby zawodowej pozwala oficerowi na uświadomienie sobie własnych braków i trudności, ale i na kształtowanie, doskonalenie umiejętności pedagogicznych. Obowiązek doskonalenia, dokształcania się przez cały czas służby zawodowej na zinstytucjonalizowanych kursach ogólnych i specjalistycznych oraz poprzez samokształcenie, jest koniecznością cywilizacyjną.

Profesjonalna działalność oficera zależy od bardzo wielu czynnikow, wśród których umiejętności pedagogiczne odgrywają niemałe znaczenie. Różnego rodzaju kursy pedagogizacji nie powinny być skupione przede wszystkim na wymogach programowych, ale muszą one też spełniać oczekiwania ich uczestników. Należy tak konstruować programy, aby spełniając wymogi studium podyplomowego, jednocześnie nie były ogólnikowe i formalne. Uwzględniać w większym wymiarze treści instrumentalno-utylitarne. Jednak uczestnicy różnego rodzaju kursów pedagogizacji nie powinni z założenia oczekiwać na otrzymanie konkretnych i jednoznacznych wskazań zapewniających skuteczne działanie dydaktyczno-wychowawcze.

W warunkach pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi (kadra zawodowa, żołnierze służby zasadniczej) ważną umiejętnością pedagogiczną jest postrzeganie roli przełożonego w innym wymiarze; na ile może być wzorem do naśladowania a w jakim stopniu współpracownikiem przygotowującym, w szczególności kadrę zawodową do samodzielności[9]. Umiejętności pedagogiczne nie odnoszą się wyłącznie do samego wąsko rozumianego procesu szkolenia (kształcenia). Oficer, oprócz koniecznego przygotowania pedagogicznego w zakresie stosowania w praktyce szkoleniowej celów, doboru treści, zasad, metod, różnych form organizacyjnych, środków i materiałów dydaktycznych, umiejętności kontroli i oceny - musi być także przygotowany metodycznie i psychologicznie do służby w jednostce wojskowej, instytucji[10].

---

[8] J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1983.

[9] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.

[10] J. Kunikowski, *Dowodzenie i wychowanie*, AON, Warszawa 1993.

Współczesne pedagogiczne rozumienie roli dowódcy koncentruje się na wywołaniu przez niego świadomej, twórczej działalności podwładnych, co jest ważne zwłaszcza w odniesieniu do kadry zawodowej. Pedagogiczne umiejętności dowódcy pozwalają więc na aktywizację podwładnych poprzez organizację ich służby (dowodzenia przez cele) co sprawia, iż biorą oni większy udział w procesie wypracowania decyzji, natomiast przełożony pozostaje w roli organizatora i kierującego tym procesem. Toteż w kształceniu zawodowym przyszłych dowódców powinno się w jeszcze większym stopniu stwarzać okazje do samodzielnego myślenia i dochodzenia do rozwiązań. Czemu najlepiej służy praca dydaktyczna realizowana różnymi metodami problemowymi: grami dydaktycznymi, metodami symulacyjnymi, sytuacyjnymi, metoda przypadku. Metody te służą samodzielnemu zdobywaniu przez studiujących wiadomości i operatywnemu posługiwaniu się nimi w praktyce - wyrażane umiejętnościami. W uczeniu się przez działanie tkwi wiele walorów istotnych z punktu widzenia kształtowania umiejętności i nawyków (zasada łączenia teorii z praktyką). Efekty uczenia się za pomocą działania nie ograniczają się tylko do sprawności instrumentalnych. W odniesieniu do umiejętności pedagogicznych jest to instrumentarium pedagogiczne dowódcy. To dowódca inspiruje i kieruje działaniami podwładnych. To, jakie one będą w sensie jakości, rodzaju, treści i struktury, do kształtowania jakich cech i dyspozycji będą prowadzić, zależy od działań, jakie podejmuje dowódca.

Analizując umiejętności pedagogiczne dowódcy nie sposób pominąć zagadnienie autorytetu, który jest jednym z czynników efektywnej realizacji zadań kierowniczych. Można mówić o nim wtedy, gdy podwładni wykazują tendencję do podporządkowania się z własnej woli decyzjom przełożonego. Współczesne trendy w pojmowaniu procesów zwierzchnictwa i przywództwa wskazują na znaczenie współwystępowania u efektywnego kierownika atrybutów formalnego zwierzchnictwa (stanowisko, stopień wojskowy) z cechami dobrego przywódcy[11].

Umiejętności pedagogiczne dowódcy - kierownika przejawiają się w efektywnej działalności kierowniczej, współwyznaczanej przez wielopoziomowy kompleks czynników osobowościowych, sytuacyjnych i procesualnych. Specyfika i zmienność

[11] L. Kanarski, J. Świniarski, *Wizja przywództwa w wojsku*, "Wojsko i Wychowanie", 12/95; K. Kołodziejczyk, *Czy przywództwa można nauczyć*, "Wojsko i Wychowanie", 11/95.

sytuacji kierowniczych sprawiają, że nie istnieje żaden uniwersalny styl dowodzenia. Umiejętności pedagogiczne - kierownicze oddziaływanie kształcące i wychowawcze wymagają posiadania wiedzy o dużej funkcjonalności oraz umiejętności generowania wiedzy nowej. Przełożony realizuje swoją kierowniczą funkcję za pomocą różnych zachowań, nie ograniczonych wyłącznie do reakcji na zastane sytuacje ale poprzez kreowanie nowej rzeczywistości szkoleniowo-wychowawczej.

Każdy przyszły oficer uczestniczy w nabywaniu umiejętności pedagogicznych w indywidualny sposób, dopracowuje się swoistych sposobów własnego postępowania. Jednocześnie proces ten ma charakter społeczny. Jego efektywność zależy od procesu komunikajci i kooperacji dydaktycznej, a zwłaszcza wychowawczej. Niedostatek umiejętności pedagogicznych w tej sferze kształtowania osobowości łatwo może przekształcić wychowanie w manipulację.

ppłk dr Józef HALIK

PRZYGOTOWANIE ORGANIZACYJNO-SZKOLENIOWE I METODYCZNE STUDENTÓW WSO W ASPEKCIE FUNKCJONUJĄCEGO SYSTEMU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO

Przemiany społeczno-ustrojowe jakie dokonały się w ostatnich latach w naszym kraju, spowodowały znaczące zmiany również w strukturach oraz systemie szkolenia Sił Zbrojnych RP.

W konsekwencji tych przemian przewartościowaniu uległy poglądy dotyczące zagrożenia militarnego w Europie, charakteru i sposobu prowadzenie współczesnej wojny, a także wizja przyszłościowego systemu obronnego państwa.

Przemiany polityczne, doktrynalne i strukturalne w naszych siłach zbrojnych implikują również zmiany w systemie szkolnictwa wojskowego. Dzisiaj bezspornym wydaje się być pogląd, że o jakości i skuteczności działania naszej armii decyduje system przygotowania profesjonalnego kadry, w którym istotną rolę odgrywają przede wszystkim akademie i WSO wraz z instytucjonalnym systemem ustawicznego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Uczelnie tej jako ważne ogniwa w systemie edukacyjnym przygotowują kadry oficerskie do pełnienia funkcji na stanowiskach dowódczo-sztabowych i specjalistycznych praktycznie od szczebla plutonu do brygady.

Każda AW i WSO odpowiada za profesjonalne i metodyczne oraz ogólne wykształcenie kadry oficerskiej zdolnej do sprawnego działania na szczeblach taktycznych, zarówno w walce zbrojnej jak i w czasie pokojowego szkolenia wojsk, To wszechstronne wykształcenie można osiągnąć jedynie poprzez właściwie zorganizowany i efektywnie funkcjonujący system dydaktyczno-wychowawczy, który powi-

nien sprzyjać profesjonalnemu i metodycznemu przygotowaniu absolwentów do czekających ich zadań w jednostkach (instytucjach) wojskowych.

Wieloletnie doświadczenie i praktyka dydaktyczna w szkolnictwie wojskowym upoważniają autora referatu do stwierdzenia, że **główny wysiłek edukacyjny był zawsze kierowany na przygotowanie absolwentów do działalności wojennej.** Docelowo przygotowanie to wymagało opanowania określonej wiedzy, umiejętności i nawyków dotyczących organizowania i prowadzenia walki oraz dowodzenia dowództwami, sztabami i pododdziałami w walce. Nie negując takiego podejścia nie można jednak nie doceniać znacznego wachlarza zadań jakie realizuje dowódca w czasie pokoju. Jest sprawą oczywistą, że aby przygotować dowództwa, sztaby i wojska do działań bojowych trzeba je wcześniej wyszkolić w warunkach żmudnych, często bardzo kosztownych przedsięwzięć szkoleniowych. Te przedsięwzięcia dowódcy (kadra) muszą wcześniej zaplanować, zorganizować i przeprowadzić (zrealizować) na wysokim poziomie merytorycznym i metodycznym.

Dlatego bardzo **ważnym staje się przygotowanie oficerów od strony metodycznej i organizacyjno-szkoleniowej** polegające na przekazaniu im określonych wiadomości i umiejętności (nawyków) dydaktycznych i metodycznych w ramach określonych przedmiotów (problematyki) szkolenia.

Uważa się powszechnie, że współczesny oficer bez względu na swoją profesję oraz zajmowane stanowisko powinien być pedagogiem, dobrym dydaktykiem i wreszcie wytrawnym metodykiem. Problem przygotowania metodycznego kadry uczelni wojskowych jest dostrzegany chociaż nie zawsze właściwie rozwiązywany. Często jest tak, że prowadzone różnego rodzaju przedsięwzięcia doskonalenia metodycznego jak narady, konferencje, a nawet kursy metodyczne nie odpowiadają potrzebom kadry. Prowadzący (odpowiedzialny) za przedsięwzięcie metodyczne nie zawsze zdaje sobie sprawę, że owe przedsięwzięcia nie są wzorcem postępowania dydaktycznego i metodycznego. A przecież to jest podstawą działalności metodycznej, bo skąd podwładny ma się tego nauczyć, skąd ma czerpać wzorce postępowania metodycznego. Nie wystarczy znać teorię jeśli się jej nie potrafi spożytkować w praktycznym działaniu. Praktyka dydaktyczna dostarcza dowodów na to, że teoria dotycząca problematyki dydaktycznej i metodycznej też nie jest znana. Często wśród studentów, a także młodszych stażem wykładowców czy dowódców można dostrzec braki wiedzy i umiejętności wyrażające się w niewłaściwej interpretacji podstawowych

określeń dydaktycznych, a także sposobie postępowania dydaktycznego (prowadzenie zajęć, ćwiczeń itp.). Te negatywne zjawiska przytoczyłem po to, aby pokazać, że obok teoretycznego przygotowania do profesji dowódcy, przywódcy, nauczyciela, wychowawcy, organizatora szkolenia potrzebne są przede wszystkim umiejętności postępowania (zachowań) pedagogicznego i metodycznego.

Potwierdzeniem przytoczonych wyżej uchybień i braków w zakresie przygotowania organizacyjno-szkoleniowego i metodycznego niech będą wyniki (wnioski) z badań sondażowych przeprowadzonych w WSO im. T. Kościuszki we Wrocławiu i WSO im. S. Czarnieckiego w Poznaniu. Wyniki tych badań dotyczą przygotowania metodycznego studentów widziane przez pryzmat funkcjonującego systemu dydaktyczno-wychowawczego tychże uczelni.

Badaniu poddano zasadnicze elementy (czynniki) systemu dydaktyczno-wychowawczego tzn. realizację celów jako podstawowy warunek przygotowania merytorycznego i metodycznego; treści kształcenia (zawarte w edycji programów kształcenia '91 i najnowszej '95); formy i metody kształcenia metodycznego; przygotowania oraz działalność studentów i kadry dydaktyczno-wychowawczej; bazę szkoleniową oraz potrzeby i możliwości samodzielnego studiowania. W badaniach posłużono się głównie metodą badania opinii (sądów) i badania dokumentów normatywnych i szkoleniowych.

Generalnie poziom przygotowania metodycznego i organizacyjno-szkoleniowego oceniono na podstawie realizacji celów oraz treści, które zostały przewidziane do realizacji, aby osiągnąć te cele. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że poziom przygotowania metodycznego i organizacyjno-szkoleniowego jest średni i niski. Tak oceniał co drugi student (64,4%), co trzeci absolwent (ok. 44%) i prawie każdy nauczyciel (ok. 80,3%). Kadra jednostek bardzo surowo oceniła poziom przygotowania absolwentów, bo jako średni poziom przygotowania uznał co trzeci oficer (dowódca oddziału, związku taktycznego - ok. 30%), jako niski co drugi (ok. 55%) i bardzo niski co szósty oficer (ok. 15%).

Oceny celów zajęć przedmiotów przygotowania metodycznego[1] dokonano na podstawie opinii, spostrzeżeń i ocen wyrażanych przez studentów, absolwentów i kadrę uczelni.

Przedstawieni wyżej respondenci uważali, że cele oraz treści są dobrane właściwie i należy je realizować. Takie zdanie wyraziło odpowiednio 38,0%; 32,0% i 37,8%. Wśród respondentów były też opinie i postulaty, że cele kształcenia powinny dokładnie określać co student (absolwent) w wyniku realizacji przedmiotów ma: umieć; znać i z czym ma się zapoznać (czyli dyspozycje instrumentalne) oraz, że cele powinny być sprecyzowane jasno, tak aby dały się przetransponować na określone czynności zarówno studenta jak i nauczyciela.

Natomiast na pytanie: *Jakie główne cele kształcenia powinny być osiągane w trakcie realizacji przedmiotów przygotowania metodycznego?* uzyskano następujące opinie. Studenci uważają, że powinny być realizowane w kolejności następujące cele: nauczające (69,8%); kształtujące (61,3%); zapoznawcze (58,9%) i doskonalące (55,6%) wypowiedzi. Absolwenci natomiast hierarchię celów określili następująco: nauczające (72,8%); zapoznawcze (60,8%); doskonalące (56,8%) i kształtujące (50,0%) wypowiedzi. Kadra dydaktyczno-wychowawcza natomiast uważa, że najważniejszym celem kształcenia metodycznego jest cel nauczający (83,0%), następnie w kolejności zapoznawczy (52,8%); kształtujący (49,7%) i następnie doskonalący (47,7%).

Kolejnym elementem systemu dydaktyczno-wychowawczego, który poddano badaniom były **treści kształcenia metodycznego.** Z analizy programów wynika, że na ogólną liczbę - 40 przedmiotów (dane dotyczą obu uczelni), aż 11 zawiera treści dotyczące problematyki szkoleniowej i metodycznej. Treści tych przedmiotów realizowane są w czasie 1730 godzin dydaktycznych, co stanowi około 41% ogółu godzin przeznaczonych na realizację wszystkich przedmiotów nauczania (4100 godzin). Z tych 1730 godz. około 1200 godz. to zajęcia praktyczne (75%) i około 400 godz. (25%) to zajęcia teoretyczne. Ponadto w ramach godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne realizowane są z niektórych przedmiotów zajęcia instruktorsko-metodyczne (w szczególności dotyczy to przedmiotów: teoria i praktyka

[1] Do przedmiotów przygotowania metodycznego zaliczono wszystkie te, które zawierają takie treści, które przygotowują studentów do planowania organizowania i prowadzenia działalności szkoleniowej i metodycznej np. dydaktyka wojskowa, zasady szkolenia i wychowania w wojsku itp.

strzelań, działania taktyczne wojsk, pedagogika, kultura fizyczna), które stanowią około 12% ogółu godz. przeznaczonych na te przedmioty.

Treści kształcenia metodycznego w aspekcie przydatności (funkcjonalności) zawodowej oceniono na podstawie samooceny studentów i absolwentów WSO oraz oceny kadry dydaktyczno-wychowawczej i dowódców oddziałów (związków taktycznych) przygotowania do realizacji przedsięwzięć organizacyjno-szkoleniowych i metodycznych na szczeblu plutonu (kompanii)[2]. W ocenie studentów i absolwentów ów stopień przygotowania oscyluje w granicach oceny 3 i 4. Generalnie absolwenci oceniają swoje przygotowanie bardziej surowo - przeważają oceny dostateczne (konfrontacja wiedzy i umiejętności zdobytych w uczelni z praktyką szkoleniową). W ocenie kadry dydaktyczno-wychowawczej studenci do wykonywania przyszłych zadań również są przygotowani w stopniu dobrym i dostatecznym. Bardzo nisko oceniała kadra umiejętności studentów dotyczące planowania, rozliczania z zadań oraz prowadzenia zajęć i ćwiczeń taktycznych.

Dowódcy oddziałów (związków taktycznych) ocenili przygotowanie teoretyczne i praktyczne do realizacji przedsięwzięć organizacyjno-szkoleniowych i metodycznych. Ocena dowódców jest bardziej powściągliwa, znacznie niższa w zakresie przygotowania praktycznego co sugeruje pewne przewartościowania w zakresie form i metod realizacji zajęć. Generalnie należy stwierdzić, że obecne programy kształcenia odpowiadają zasadniczym kryteriom i teoriom doboru treści kształcenia i budowy programów[3].

Formy i metody kształcenia metodycznego to kolejny element systemu dydaktyczno-wychowawczego, który poddano badaniom. O ocenę aktualnie stosowanych form i metod oraz potrzebę ich dalszego stosowania poproszono studentów, absolwentów i kadrę dydaktyczno-wychowawczą.

---

[2] Do analizy brano pod uwagę te wiadomości i umiejętności, które dotyczą podstawowych obowiązków i zadań dowódcy plutonu (kompanii), a mianowicie kierowanie szkoleniem plutonu (kompanii); organizowania i prowadzenia zajęć i ćwiczeń; organizowania i prowadzenia zajęć instruktorsko-metodycznych; instruktaży, opracowanie dokumentów metodycznych i szkoleniowych; planowania szkolenia w plutonie i kompanii; organizowania szkolenia w warunkach garnizonowych i na poligonie; rozliczania z zadań szkoleniowych i metodycznych.

[3] Zasadnicze teorie na których zbudowano programy kształcenia to teoria materializmu funkcjonalnego i strukturalizmu.

Oceniając istniejące formy i metody respondenci zdecydowanie opowiedzieli się za zwiększeniem liczby zajęć praktycznych (ok. 70%) oraz zajęć instruktorsko-metodycznych i instruktażowo-metodycznych, a także pokazów. W opinii respondentów najbardziej przydatnymi formami szkolenia w przedmiotach przygotowania metodycznego są w kolejności: zajęcia instruktorsko-metodyczne, zajęcia (ćwiczenia) instruktażowo-metodyczne oraz metodyczne ćwiczenia grupowe (ok. 70-80% wypowiedzi). Z kolei na pytanie zadane respondentom: Jakie metody powinny być stosowane w kształceniu z przedmiotów przygotowania organizacyjno-szkoleniowego i metodycznego? opinie sugerują następującą ich hierarchię; a mianowicie: działanie praktyczne; pokaz; demonstracja czynności; metoda sytuacyjna; metoda inscenizacji oraz wykład, dyskusja i trening.

Prowadząc badania opinii dotyczące procesu nauczania nie pominięto oczywiście problemów dotyczących **samodzielnego studiowania**. W świetle opinii studentów, kadry dydaktyczno-wychowawczej, a także absolwentów można stwierdzić, że najefektywniejszą formą uczenia się studentów WSO jest uczenie się w małej 3-4 osobowej grupie odznaczającej się spontanicznością. Jeżeli chodzi o wykorzystanie czasu przeznaczonego na samodzielne studiowanie i naukę własną (w godzinach popołudniowych) to zdaniem studentów tylko 20% tego czasu przeznaczają oni na studiowanie literatury dydaktycznej i szkoleniowej, zaś 80% na opracowywanie dokumentów szkoleniowych (konspektów do zajęć).

Następnymi elementami systemu dydaktyczno-wychowawczego WSO, które poddano badaniom byli szkoleni oraz kadra dydaktyczno-wychowawcza.

Na podstawie badań ankietowych oraz wywiadów ze studentami i kadrą można uznać, że rekrutacja na studia jest właściwa i zapewnia właściwy dobór studentów.

Wśród czynników motywujących wybór poszczególnych uczelni (WSO) na pierwszym miejscu odnotowano: zamiłowanie do służby (ok. 35%); następnie możliwość usamodzielnienia się (ok. 17%); chęć dalszego kształcenia; kariera wojskowa oraz tradycje rodzinne.

Przygotowanie oraz pracę na zajęciach metodycznych oceniono na podstawie wywiadów prowadzonych z kadrą katedr przedmiotowych i kompanii podchorążych.

W świetle opinii kadry wychowawczej i kadry dówódczej studenci słabo przygotowują się do zajęć instruktorsko-metodycznych. Mają poważne trudności z analizą sytuacji szkoleniowej, wyciąganiem wniosków, dość słabo orientują się w realiach

szkoleniowych jednostek wojskowych, brak im umiejętności wyrażania swoich myśli w mowie i na piśmie.

Znaczne trudności posiadają studenci w zakresie prowadzenia zajęć zarówno audytoryjnych w sali jak i praktycznych w terenie. Badani studenci oraz kadra sugerują, że należałoby zwiększyć czas praktyki dowódczej i specjalistycznej (obecnie wynosi ona 80-120 dni na cały okres studiów). Generalnie postulaty badanych respondentów zmierzają do tego aby w ramach zajęć programowych, a w szczególności praktyk doskonalić umiejętności instruktorsko-metodyczne studentów.

Kadra dydaktyczno-wychowawcza i dowódcza WSO stanowi jeden z najważniejszych (obok studentów) element systemu dydaktyczno-wychowawczego. Uważa się, iż kadra dydaktyczno-wychowawcza i dowódcza powinna gwarantować osiąganie założonych celów szkoleniowych[4].

Z badań sondażowych prowadzonych z wybraną losowo populacją kadry wynika, że najbardziej znamiennymi motywami podjęcia pracy jako nauczyciel akademicki WSO jest: zamiłowanie do zawodu: możliwość podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych i naukowych; unormowany czas pracy; ucieczka od trudów i obowiązków w jednostce liniowej; mała zaradność życiowa itp.

Na podstawie wywiadów z kierownikami katedr (wydziałów), a także na podstawie dokumentacji szkoleniowo-personalnej dokonano następującej charakterystyki kadry dydaktyczno-wychowawczej. Określono procentowo aktualnie zajmowane stanowiska dydaktyczne, rodzaj ukończonej uczelni wojskowej (cywilnej), studiów podyplomowych, staż w służbie czynnej i dydaktycznej, wiek kadry oraz stanowisko służbowe przed podjęciem pracy jako nauczyciel akademicki WSO. W świetle dokonanych analiz okazuje się, że aż 54,6% kadry zajmuje stanowiska wykładowcy; 21% stanowiska starszego wykładowcy; 8,2% asystenta; 6% adiunkta, zaledwie 2,4% profesora pozostałe 10,8% to instruktorzy, laboranci. Z powyższego zestawienia wynika, że kadra w małym stopniu podwyższa swoje kwalifikacje i uzyskuje stopnie i tytuły naukowe. Jeżeli idzie o rodzaj uczelni jakie kończy kadra dydaktyczno-wychowawcza, to należy stwierdzić, że największy procent stanowią absolwenci ASG (AON) ok. 70%; absolwenci WAT (politechnika) 18%; absolwenci akademii wojskowych

[4] Zob. *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w wyższej szkole wojskowej*, Szt. Gen. WP, Warszawa 1995.

innych państwa ok. 12%. Z tej liczby bardzo niewielki procent kadry podejmuje studia podyplomowe (ok. 12,6%) oraz doktoranckie (ok. 4,2%). Staż pracy w służbie czynnej jest następujący: ok. 30% kadry zalicza się do grupy wiekowej w przedziale 11-15 lat; ok. 42% do grupy w przedziele 16-25 lat; ok. 21% do grupy w przedziele 26-35 lat i pozostałe 7% to kadra o stażu powyżej 35 lat. Staż dydaktyczny przedstawia się następująco: do 5 lat - 36% kadry; do 15 lat - 28% kadry i powyżej 15 lat - 36% kadry. Z powyższej analizy wynika, że kadra WSO posiada znaczne doświadczenie szkoleniowe wyniesione z jednostek wojskowych i również bogaty staż dydaktyczny w uczelni.

Analiza wieku kadry upoważnia do stwierdzenia, iż największa liczba kadry (ok. 63%) to oficerowie w wieku 40-45 lat, co oznacza, że kadra dydaktyczna za niedługi okres czasu osiągnie wiek umożliwiający jej odejście do rezerwy. Jest to dość poważny problem jeśli zważymy, iż tylko 21% kadry nie osiągnęło wieku 40 lat. Nasuwa się generalny wniosek, iż odmłodzenie kadry jest problemem bardzo poważnym i decydującym o obliczu szkolenictwa w początkach XXI wieku.

Kolejnym niepokojącym zjawiskiem jest fakt, iż aż 54% kadry dydaktyczno-wychowawczej WSO, obejmuje stanowiska wykładowców bezpośrednio po ukończeniu AON (WSO). Świadczy to o niepełnym jej przygotowaniu praktycznym do realizacji problematyki organizacyjno-szkoleniowej i metodycznej.

Przeprowadzone badania opinii wśród studentów, absolwentów i kadry na temat cech (predyspozycji) dobrego nauczyciela (wykładowcy) pozwalają stwierdzić, iż najwyżej cenione są przez studentów, absolwentów oraz kadrę następujące cechy: poziom wiedzy i umiejętności metodycznych (ok. 55%); umiejętność przekazywania wiedzy (ok. 50%); umiejętność aktywizowania studentów (ok. 28%) oraz przykład osobisty (ok. 30%).

Natomiast na zadane pytanie kadrze dydaktyczno-wychowawczej: *Jakie przedsięwzięcia (formy) doskonalenia metodycznego najbardziej sprzyjają jej przygotowaniu metodycznemu?* otrzymano następujące odpowiedzi: kursy pedagogiczne - ok. 33,3%; studia podyplomowe (pedagogiczne) - ok. 41%; zajęcia metodyczne realizowane w katedrze (zakładzie) - ok. 50% i wreszcie studia podyplomowe (zaoczne) - 66,7%.

Konstatując powyższe wyniki można wysnuć wniosek, iż kadra widzi potrzebę doskonalenia pedagogicznego i metodycznego co zresztą jest ocenione jako jej najwyższa cecha (predyspozycja).

Ostatnim elementem, który poddano badaniom była **baza szkoleniowa** szeroko pojęta, dotycząca bazy gabinetowej, terenowej (poligonowej) i materiałów dydaktycznych.

W świetle opinii studentów, absolwentów oraz kadry dydaktyczno-wychowawczej można wysnuć następujące wnioski: baza gabinetowa tylko częściowo zabezpiecza potrzeby kształcenia organizacyjno-szkoleniowego i metodycznego, podobnie jest z bazą terenową i materiałami dydaktycznymi.

Reasumując prowadzone badania oraz wnioski, które tutaj tylko częściowo zostały przedstawione należy stwierdzić, iż taka konkretna analiza i ocena najważniejszych elementów systemu pozwala z dużym prawdopodobieństwem określić, który z elementów jest najsłabszy, gdzie występują niedomagania i od czego one zależą.

Generalnie nieprawidłowościami, które zakłócają (utrudniają) realizację procesu dydaktycznego, a zarazem funkcjonowanie elementów systemu jest:

- nie zawsze właściwe planowanie zajęć z przedmiotów przygotowania metodycznego;
- zbyt krótki czas na realizację tych przedmiotów;
- brak atmosfery nauki;
- brak szkolenia praktycznego w stosownym do celów wymiarze;
- niezbyt właściwe przygotowanie kadry i brak motywacji do podejmowania przez nią studiów pedagogicznych i doktoranckich.

płk dr Kazimierz KOŁODZIEJCZYK

WYBRANE PROBLEMY WYCHOWANIA MORALNEGO W WSO

Wychowanie moralne jest jedną z dziedzin wychowania w ogóle i zmierza do przygotowania jednostki do konstruktywnego udziału w życiu społecznym. Jego istotą jest ogół oddziaływań wychowawczych i działań własnych wychowanka, których celem jest ukształtowanie dyspozycji psychicznych określających zachowanie moralne jednostki, jako członka zbiorowości ludzkiej[1]. Do dyspozycji tych zaliczamy wrażliwość na wartości moralne i wynikające z tego postawy i zachowania, które respektują formułowane na podstawie tych wartości wzorce osobowe i normy moralne.

Wychowanie moralne od innych form wychowania (technicznego, umysłowego, estetycznego, fizycznego) wyróżnia to, że nie może być ono ani na moment zaniechane. Tę szczególną właściwość wychowania moralnego podkreślał Jacek Woroniecki pisząc: *Można długi czas nie wykonywać jakiegoś rzemiosła lub sztuki i nie używać jakiejś umiejętności, można ich nawet zupełnie zaniechać, ale cnót moralnych nawet na chwilę zaniedbać nie można wciąż bowiem trzeba nimi regulować postępowanie*[2].

Zagadnienie wychowania moralnego dotyczy również środowiska wojskowego, w tym szczególnie wyższej szkoły oficerskiej, przygotowującej podchorążych do roli dowódcy. Właśnie pozycja dowódcy w środowisku wojskowym, specyficzny rodzaj więzi i zależności oraz relacji osobowych czyni problematykę moralną niezmiernie ważną płaszczyzną współżycia społecznego. Bez względu na rodzaj zadań realizowanych przez pododdział (oddział), podstawową relacją jest odniesienie człowiek - człowiek, a dopiero na dalszej pozycji znajduje się związek człowieka z techniką bojową. Ze względu na to, że sprawa ta jest czasami inaczej postrzegana, przeto istnieje potrzeba uświadomienia tego przyszłym oficerom, również w procesie kształtowania postaw moralnych.

---

[1] I Zob., W.Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s.334.
[2] J.Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t.I, Lublin 1986, s. 343.

Istotą moralności jest przecież ochrona podmiotowości człowieka, którego pod żadnym pozorem nie można traktować jako dodatku do rzeczy, a więc i sprzętu.

Jeśli rozważamy problem wychowania moralnego musimy zapytać o to:

- jakie zależności zachodzą między moralnością żołnierza a moralnością obywatela?
- jak zorganizować środowisko wychowawcze, aby w całokształcie życia szkoły (jednostki wojskowej) potęgowała się internalizacja społecznie uznanych wartości moralnych?
- co czynić by naszemu postępowaniu na co dzień towarzyszyła refleksja etyczna, pozwalająca uświadamiać sobie wartość moralną podejmowanych działań?

Wartości moralne

Ważnym elementem wychowania moralnego są wartości moralne, przez które należy rozumieć wszelkie dobro moralne powodujące pozytywne zachowania ludzi. Wskazują one ludziom cele godne pożądania, nadają sens działaniu[3]. Są też funkcją potrzeb człowieka, swoistymi dobrami użytecznymi dla jego życia i rozwoju. Wartości moralne w znaczeniu ogólnym są konstrukcjami arbitralnymi, wskazującymi to, co nadrzędne, czemu podporządkować wszelkie wybory i stawiane sobie cele. Ukierunkowują one autonomię jednostki, wskazując cele wyższego i niższego rzędu. Można zatem powiedzieć, że wartości mają charakter obiektywny i subiektywny. Obiektywne to takie, które uznane są przez większe zbiorowości, które są dziedzictwem kulturowym w znaczeniu uniwersalnym. Subiektywizm wartości polega zaś na tym, że poszczególni ludzie budują na własny użytek swój „partykularny świat wartości" i z niego wyprowadzają cele życiowe. Mówiąc o wartościach mamy cały czas na uwadze to, że służą one realizacji dobra, gdyż w przeciwnym przypadku mielibyśmy do czynienia z antywartościami.

Odnosząc problematykę wartości do potrzeb wychowania moralnego w wojsku, jak w każdym innym przypadku, zapytać należy jaką wartość, jakie wartości uznać za nadrzędne, jakim wartościom podporządkować wszelkie wybory, cele i działania własne oraz grupowe. W tym przypadku idzie z reguły o stworzenie pewnej hierarchii wartości, o wskazanie które z nich uznać za dominujące, a które pochodne.

Ze względu na to, że służba wojskowa to przede wszystkim służba społeczeństwu i państwu za nadrzędne uznać należy dwie wartości: człowieka i państwo.

---

[3] Zob., S.Jedynak (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990, s.259.

Człowiek jako wartość moralna

Człowiek - jak twierdził Protagoras - *jest miarą wszystkich rzeczy*. To szczególne miejsce człowieka w świecie wartości było również akcentowane przez stoików, dla których naczelnym aksjomatem było stwierdzenie: *człowiek jest rzeczą świętą dla człowieka*. Na szczególną pozycję człowieka wśród wartości wskazywał również Immanuel Kant w imperatywie kategorycznym: *działaj tak, abyś posługiwał się człowieczeństwem zarówno w twojej osobie, jak i w osobie kogokolwiek innego, zawsze jako celem, a nigdy jako środkiem*. Na to szczególne usytuowanie człowieka wskazuje również współczesny personalizm chrześcijański[4]. Człowiek jest bowiem taką rzeczywistością, która przekracza wszelkie inwencje ideologiczne. Dane różnych nauk - jak na przykład: psychologia, biologia, socjologia, filozofia - pozwalają na zbudowanie integralnej wizji człowieka, jako bytu o szczególnym statusie. *Afirmacja człowieka jako rzeczywistości trwałej samej przez się oraz jako centrum i źródła wszelkiej rzeczywistości prowadzi do ujęcia jako podmiotowości*[5].

Organizując działalność wychowawczą w ogóle - nie tylko w zakresie wychowania moralnego - musimy mieć zawsze na uwadze to, że również żołnierz, bez względu na stopień i zajmowane stanowisko służbowe, jest również naczelną wartością moralną. Zatem w każdej sytuacji musi być zachowana jego podmiotowość, wyrażająca się w dążeniu do kompleksowego rozwoju jego osobowości. Pamiętać o tym musi każdy dowódca (przełożony), a w warunkach szkoły oficerskiej każdy wykładowca. Nie można pod jakimkolwiek pozorem naruszać godności osobistej człowieka.

Dążenie do poszanowania człowieczeństwa ze względu na nie właśnie, nie oznacza nieuzasadnionego znoszenia uciążliwości służby wojskowej, gdyż ta zawsze wiąże się ze wzmożonym wysiłkiem, działaniem w trudnych warunkach terenowych i atmosferycznych, z ograniczeniem pewnych swobód osobistych itp. Rzecz tylko w tym, żeby te uciążliwości służyły realizacji celów wychowawczo - szkoleniowych, prowadzących do jak najlepszego opanowania umiejętności obsługi i wykorzystania walorów bojowych sprzętu i właściwości taktycznych terenu. Dobre wyszkolenie żołnierza w warunkach pokojowych to de facto ochrona jego człowieczeństwa w przypadku działań bojowych, to minimalizacja potencjalnych zagrożeń, w tym również zagrożenia utraty życia. Mo-

[4] Zob., M. Vidal, *Absolutna wartość osoby miejscem spotkania i zespolenia etyki świeckiej z moralnością religijną*, w: *Moralność chrześcijańska*, Poznań - Warszawa 1987, s.130 - 131.

[5] Tamże, s.131.

żemy zatem z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że organizowanie nawet najbardziej uciążliwych zajęć szkoleniowych nie jest godzeniem w wartość, jaką jest człowiek, ale jest ochroną tej wartości. Uświadomienie na czym polega podmiotowość człowieka musi dotyczyć również żołnierzy będących podwładnymi, gdyż ich przełożonym należy się również szacunek nie tylko dlatego, że są przełożonymi, ale w pierwszej kolejności dlatego, że ich człowieczeństwo jest również taką samą naczelną wartością moralną.

Realizowanie człowieczeństwa jako wartości odbywa się także poprzez wzajemne poznanie żołnierzy, poprzez życzliwość, chęć służenia pomocą oraz przez napiętnowanie tych, którzy instrumentalnie traktują innych żołnierzy, próbując ich kosztem wygrywać swoje partykularne interesy. Wszelka bowiem próba wykorzystania innego człowieka dla zaspokojenia swoich potrzeb jego kosztem, uznana musi być za postępowanie niegodziwe.

Podmiotowość żołnierza realizuje się również poprzez zapewnienie nie urągających człowieczeństwu warunków bytowych, poprzez godziwą rozrywkę i możliwość regeneracji sił fizycznych i psychicznych.

Próba określenia wszystkich sytuacji, w których realizuje się nadrzędna wartość moralna, jaką jest człowiek, oraz tych w których jest ona negowana, skazana musi być z góry na niepowodzenie. Nie można bowiem przewidzieć i opisać wszystkich możliwych zdarzeń oraz wskazać sposoby ich rozwiązania. Dlatego należy się ograniczyć do ogólnych stwierdzeń, pozostawiając wybór stronom procesu wychowawczego. W związku z tym w wychowaniu moralnym w wojsku (w kształtowaniu postaw moralnych wszystkich korpusów osobowych i funkcjonalnych) należy szczególnie mocno uzasadniać aksjologiczną istotę człowieka i na tej podstawie budować wrażliwość moralną społeczności żołnierskiej. Bez podjęcia tego wysiłku, trudno oczekiwać ograniczenia zjawisk patologicznych w stosunkach społecznych w wojsku. Większość z nich ma właśnie swe źródło w świadomym lub niezamierzonym poniżaniu godności ludzkiej. Równolegle z tym należałoby ukazywać służbę wojskową jako spełnienie powinności moralnej wobec państwa i społeczeństwa i uzasadniać na czym polega moralna wartość państwa.

Państwo jako wartość moralna

Państwo jest wspólnotą polityczno - terytorialną ludzi, którzy posiadają jego obywatelstwo. Jest ono wyrazem suwerenności i spuścizny historyczno - kulturowej. To okre-

śla wartość moralną państwa, gdyż jest ono swoistym dobrem wspólnym obywateli. Dlatego umacnianie autorytetu państwa, jego suwerenności politycznej i nienaruszalności terytorialnej pomnażanie bogactwa materialnego i kulturalnego jest obowiązkiem obywatelskim, ale jednocześnie powinnością moralną.

Zorganizowane na „zdrowych" zasadach państwo powinno reprezentować wszystkich obywateli, bez faworyzowania jakiejkolwiek grupy. Obywatele powinni też mieć możliwość wpływania na procesy gospodarcze i społeczne przebiegające w państwie. Spełnienie tych warunków jest kolejnym źródłem moralnej wartości państwa. Można zatem stwierdzić, że posiadanie obywatelstwa zobowiązuje do świadczenia swoją osobą na rzecz państwa i współobywateli. Zobowiązania te można rozpatrywać w aspekcie prawnym, a także w perspektywie moralnej. Zatem obywatel państwa uchylający się od spełnienia powinności wobec państwa (a więc i współobywateli) zasługuje na sankcję prawną i napiętnowanie moralne.

Wskazywanie na państwo jako wartość moralną jest jednym z zadań wychowania w ogóle, w tym również wychowania moralnego w wojsku. Wydaje się, że ukazywanie moralnej wartości państwa nie jest do tej pory dostateczne. Kształtując postawy patriotyczne lub obywatelskie, odwoływano się do tej pory do argumentacji patetycznej, a poprzez to abstrakcyjnej, nie trafiającej do świadomości tych, do których była ona kierowana. W związku z tym wskazane jest, organizując proces wychowania, określając jego cele i treści, aby wywodzić potrzebę służby państwu ze wspólnoty interesów obywatelskich i osobistych. Nie można tego czynić odwołując się li tylko do teraźniejszości. Właściwie zorganizowany i realizowany proces wychowania powinien jednocześnie odwoływać się do przeszłości i kreować przyszłość. Tej zasadzie podporządkowane musi być wychowanie moralne, które powinno:

a) uczyć poszanowania tradycji i dorobku kulturowego poprzednich pokoleń;

b) kształtować twórczy stosunek do teraźniejszości;

c) wskazywać potrzebę kreowania przyszłości.

Jeśli to uznamy, to na negatywną ocenę moralną zasługiwać będzie każdy kto postponuje tradycje i dorobek poprzednich pokoleń, kto uchyla się od realizacji bieżących zadań obronnych, kto świadomie usiłuje korzystać z większych uprawnień niż mu przysługują, kto skoncentrowany na celach doraźnych nie chce dostrzec potrzeby działania promującego przyszłość.

Dlatego w wychowaniu wojskowym musi znaleźć się odwołanie do przeszłości, na podstawie którego należy kształtować takie postawy obywatelskie, które będą współtworzyć to, co dziś i to, co będzie jutro.

Uwzględniając przemiany społeczne, polityczne i gospodarcze jakie dokonały się i jakie dalej zachodzą po roku 1989, każdy organizator i realizator procesu wychowania musi być świadom, że jego powinnością moralną jest przygotowanie osób, na które wychowawczo oddziałuje, do stawienia czoła możliwym konfliktom wartości. Powstają one i będą zawsze występować w społeczeństwie pluralistycznym. Będą one ujawniać się z różnym nasileniem i w różnym stopniu w wojsku.

Służba wojskowa jako powinność moralna

Rozważania na temat moralnego aspektu służby wojskowej wiążą się z problemem kształtowania pozytywnych postaw wobec służby wojskowej. Można to czynić już to odwołując się do przeszłości (tradycji), już to szukając argumentacji współczesnej. Wydaje się, że w chwili obecnej, zachowując cały szacunek do spuścizny historycznej, należy znacznie więcej miejsca poświęcić wypracowaniu pozytywnej wizji przyszłości. Dlatego kształtując postawy wobec służby wojskowej oraz problemów obronności państwa należy odwoływać się do innej niż do tej pory argumentacji. Dzisiaj trzeba sięgać do tego co bliższe i poprzez to bardziej przekonujące. Nie jest to łatwe, gdyż trudno w warunkach pluralizmu ideologiczno - politycznego i światopoglądowego wskazać, że ta i tylko ta koncepcja jest jedynie słuszna.

Problem choć trudny, wydaje się możliwy do rozwiązania, a zarazem konieczny do podjęcia. Uzasadniając konieczność odbywania służby wojskowej należy odwoływać się do solidaryzmu społecznego. Określa on konieczne relacje jakie muszą zachodzić między elementami pewnej większej całości. Tym co spaja, jednoczy części (jednostki, grupy społeczne) i ukierunkowuje je na realizowanie wspólnych wartości i celów jest dobro wspólne, które uznane zostaje za wartość nadrzędną wobec wszelkich dążeń partykularnych.

Taką wartością (wspólnym dobrem) dla obywateli jest ich państwo. Państwo organizuje wewnętrznie społeczeństwo, zabezpiecza jego interesy na zewnątrz, dysponując do tego odpowiednimi instytucjami i urzędami, do których należy również wojsko.

Solidaryzm społeczny zobowiązuje wszystkie człony społeczności obywatelskiej do świadczeń osobistych na rzecz realizacji wspólnego dobra. Świadczenia te są nie tylko obowiązkiem obywatelskim, ale także powinnością moralną. Powinność ta wynika z normy moralnej, która informuje: dobro państwa, jako reprezentanta interesów wszystkich obywateli, jest w każdej sytuacji wartością najwyższą i wymaga aktywnego uczestnictwa w jego urzeczywistnianiu.

W tym kontekście służba wojskowa - rozumiana:

a) w czasie pokoju - jako zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do efektywnego prowadzenia walki zbrojnej;

b) podczas konfliktu zbrojnego - jako spożytkowanie zdobytych umiejętności w celu odparcia agresywnych poczynań przeciwnika i gotowość (gdy zajdzie potrzeba) złożenia najwyższej ofiary (życia) - jest powinnością moralną szczególnego rodzaju.

Swoistość ta wynika ze wskazanej gotowości do złożenia ofiar z życia, gdy zajdzie potrzeba obrony niepodległości i suwerenności państwa oraz wolności jego obywateli. Niepodległość i suwerenność oraz wolność obywateli są dla państwa wartościami podstawowymi, gdyż one gwarantują realizację uprawnień obywatelskich.

Między uprawnieniami i obowiązkami obywatelskimi zachodzą proste zależności: każdy ma prawo egzekwowania swoich praw od państwa, i każdy ma obowiązek współtworzyć państwo tak, by rozszerzać możliwość korzystania z praw. W tym kontekście zamiar korzystania wyłącznie z praw bez świadczenia osobistego na rzecz wspólnego dobra nosi znamiona pasożytnictwa i jako taki zasługuje na napiętnowanie, nie tylko moralne.

Podkreślanie moralnego wymiaru służby wojskowej, jak i kształtowanie pozytywnych postaw wobec niej, nie jest wyłącznie sprawą wojska. Wysiłek ten musi być podjęty również przez środowisko cywilne, w którym nie ma w tej sprawie jednomyślności. Jeśli już, to nagłośnia się negatywne oceny wojska oraz poradnictwo, które ma zapobiec powołaniu do odbycia służby wojskowej. Brak natomiast upowszechniania motywacji pozytywnych nakłaniających do podejmowania trudu służby w wojsku. Mimo jednoznacznie pozytywnej oceny służby wojskowej w dokumentach Kościoła rzymskokatolickiego i wypowiedziach jego hierarchów[6], nie jest ona powszechnie znana i respektowana wśród jego wyznawców.

---

[6] Zob., *Konstytucja o Kościele w świecie współczesnym Soboru Watykańskiego II*, n.79; Jan Paweł II, *Pokój - dar Boga powierzony ludziom (Orędzie na XV Światowy Dzień Pokoju)*, n.12; J.Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t.2, cz.2, Lublin 1986, s.92-93, 160.

Etyka żołnierska i obywatelska

Ważnym problemem w rozważaniach nad moralnością określonej grupy społecznej (zawodowej) jest określenie relacji jakie zachodzą między preferowanymi przez nią wartościami i wynikającymi z nich normami moralnymi, a tymi samymi elementami właściwymi dla moralności całego społeczeństwa. Problem ten rozwiązywany jest przy okazji rozważań deontologicznych, z podkreśleniem, że żadna z etyk zawodowych nie może być sprzeczna z preferencjami ogólnospołecznymi. Nie wyklucza to tego, że hierarchizacja wartości w poszczególnych grupach zawodowych jest różna. W każdym przypadku uporządkowanie wartości odbywa się dwutorowo:

1) poprzez naciski zewnętrzne w formie preferencji społecznych, które informują, że społeczeństwo uznaje, iż przedstawiciele danego zawodu powinni posiadać takie, to a takie cechy;

2) poprzez autokrację grupy zawodowej, która określa sama cechy i tworzy na swój wewnętrzny użytek wzorzec osobowy sobie właściwy.

Dotyczy to także żołnierzy, jako specyficznej grupy społecznej i grupy zawodowej. Dlatego dobierając treści, formy i metody wychowania moralnego w wojsku należy koniecznie uwzględniać postulaty zewnętrzne oraz wewnętrzne preferencje, ściśle związane z tradycją służby wojskowej. Eksponowanie tradycji ma w tym przypadku szczególne znaczenie, gdyż dzięki nim wpaja się te cechy, które są najbardziej chlubne, które stanowią swoisty wyróżnik społeczny. Dodatkowymi wyróżnikami bywają też kodeksy honorowe posiadane przez pewne grupy zawodowe. Społeczność żołnierzy zawodowych należy do tej zbiorowości, które oprócz odpowiednich kwalifikacji fachowych preferują także wartości etyczne. *Służba związana z tym zawodem* - jak napisano w Kodeksie honorowym oficera Wojska Polskiego - *jest powszechnie utożsamiana z umiłowaniem Polski, poszanowaniem tradycji oręża polskiego oraz honorowym postępowaniem. Postępowanie honorowe natomiast wiąże się z poczuciem godności i obowiązkiem kierowania się uznanym przez oficera i akceptowanym społecznie systemem wartości*[7].

Właśnie kodeks honorowy jest dokumentem, który w procesie kształtowania osobowości podchorążych ma istotne znaczenie. Pozwala on przyszłym oficerom poznać i

[7] *Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego*, Warszawa 1985, s.5.

przyswoić sobie wszystkie pozytywne wartości, które związane są z zawodową służbą wojskową.

Środowisko wychowawcze

Wychowanie, w tym wychowanie moralne, jest zjawiskiem społecznym, a jego efekt wypadkową oddziaływań społeczeństwa i jednostki. Wychowanie zapewnia ciągłość kulturową istnienia grupy, tak jak przyrost naturalny ciągłość biologiczną[8]. W każdej grupie funkcjonują wzory dobrego członka grupy, do którego przymierza się przede wszystkim zachowania osobników dopiero dorastających. Są oni poddani przez grupę specjalnej kontroli i podlegają wpływom określonego rodzaju, w wyniku tego następuje proces stopniowego kształtowania osobowości według przyjętych wzorów i obowiązujących norm. W ten sposób adept, zanim stanie się pełnoprawnym i dojrzałym członkiem grupy, przechodzi pewien okres przygotowania. Grupa dąży do tego, by to przygotowanie odpowiadało jej potrzebom, aby ukształtowani przez nią nowi członkowie, mogli przyczynić się do realizacji i kontynuowania tych wartości, które cieszą się jej uznaniem.

Środowisko wychowawcze jest złożonym zjawiskiem społecznym *materialnych i duchowych, samoistnych i zorganizowanych wpływów i bodźców oddziałujących na człowieka*[9].

Odnosząc to do wojska, przez wojskowe środowisko wychowawcze będziemy rozumieli zespół złożonych i względnie trwałych bodźców materialnych i niematerialnych, które oddziałują na osobowość żołnierza w czasie służby wojskowej. Dotyczy to w równym stopniu żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, słuchaczy szkół wojskowych różnego rodzaju oraz żołnierzy zawodowych. Niematerialnymi bodźcami wojskowego środowiska wychowawczego w wyższej szkole oficerskiej są: regulaminy, *Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego*, proces kształcenia i szkolenia, stosunki społeczne w uczelni (szkole) i jej pododdziałach, styl dowodzenia, system oceny podchorążych itp. Bodźce materialne to: koszary, uzbrojenie, poligonowa, terenowa i gabinetowa baza dydaktyczna zaplecze socjalne (stołówki, kluby, świetlice itp.). Wskazane elementy wojskowego środowiska wychowawczego mają bardzo istotny wpływ na

[8] F.Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1975, t.1, s.11 i nast.
[9] T.Wujek, *Pojęcie pedagogiki: Pedagogika*, Warszawa 1974, s.49.

kształtowanie osobowości podchorążych (żołnierz zasadniczej służby wojskowej i zawodowych, kadetów, elewów), ich sylwetki moralnej oraz stosunku do zjawisk zachodzących w środowisku cywilnym.

Treści i cele wychowania są określone w dokumentach normatywnych, którymi dla wyższej szkoły oficerskiej są: charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta, statut wyższej szkoły oficerskiej, regulamin studiów, ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego. Tę formalną stronę procesu wychowania uzupełniają system nagród i kar, awansów i wyróżnień honorowych oraz inne sposoby satysfakcjonowania lub upominania.

Oprócz tego istnieją wpływy nieformalne, które nie zawsze współrealizują cele wychowania określone w dokumentach normatywnych. Tę nieformalną stronę wychowania tworzą stosunki między różnymi grupami osobowymi kadry, między podchorążymi poszczególnych lat studiów (żołnierzami różnych wcieleń), osobowości przełożonych i wykładowców, akceptowane przez środowisko: wzory osobowe, stosunek do przełożonych, kadry dydaktycznej i obowiązków służbowych oraz wywiązywania się z rygorów dydaktycznych.

W wyższej szkole oficerskiej w sposób istotny na jakość i efektywność oddziaływania wychowawczego wpływają stosunki między kadrą dowódczą i dydaktyczną oraz wewnątrz tych grup, spójność przedsięwzięć wychowawczych realizowanych w pododdziałach podchorążych oraz w poszczególnych katedrach i zakładach. Podkreślenia wymaga również potrzeba ścisłej korelacji wpływania na osobowość podchorążych przez poszczególne grupy nauczycieli akademickich. Idzie o to, by w poszczególnych ogniwach dydaktycznych nie preferować sprzecznych wartości, w tym wartości moralnych.

Upowszechniane wzorce i ideały powinny kształtować równość, partnerstwo oraz poszanowanie godności uczestników procesu wychowania. Wymaga to przestrzegania wartości i norm moralnych. Jeśli będzie to respektowane, nie może być mowy o uchybieniu czyjemukolwiek „ego" lub o dehumanizacji jednostki.

W środowisku wychowawczym zarówno element osobowy, jak i rzeczowy powinny gwarantować nawiązanie kontaktów i współdziałanie, tych którzy organizują pracę wychowawczą, z tymi którzy oddziaływaniu wychowawczemu podlegają. Prawidłowo zorganizowane środowisko wychowawcze powinno charakteryzować się:

a) posiadaniem centrum koordynacyjnego;

b) zespołem dostatecznie silnych bodźców wzmacniających zjawiska dodatnie i niwelujących niepożądane;

c) stabilnym systemem egzekwowania zadań i obowiązków wobec wszystkich stron uczestniczących w procesie wychowania;

d) istnieniem starannie dobranych wzorców osobowych, z którymi wychowankowie mieliby stałą styczność, spełniających funkcję regulatorów postępowania;

e) odpowiednią bazę rzeczową wspomagającą osiąganie założonych celów wychowania.

Kreowanie środowiska wychowawczego nie może być działaniem skończonym, powinien to być proces ciągły, mobilny, pozwalający na korygowanie struktur organizacyjnych, treści oddziaływań, systemu bodźców, mechanizmów projektowania i kontroli. Organizowanie środowiska wychowawczego musi realizować generalną i niepodważalną zasadę, którą jest troska o jednostkę, o jej człowieczeństwo. Stąd wychowanie nie może być procesem anonimowym, ale zawsze skierowane być musi na konkretną osobę.

Elementami środowiska wychowawczego są kolegialne instytucje podchorążych działające w Szkole. Taką instytucją jest Korporacja Podchorążych, mająca charakter samorządu studenckiego. Jednym z zadań Korporacji jest kształtowanie sylwetki osobowej podchorążych, czemu ma służyć *Kodeks honorowy podchorążego*. Zawiera on szereg wskazań określających stosunek podchorążych do Ojczyzny, munduru, tradycji Wojska Polskiego i uczelni, studiów, kolegów, przełożonych i otoczenia społecznego.

Problematyka moralna w programie kształcenia

Mając świadomość roli korpusu oficerskiego w siłach zbrojnych oraz miejsca i zadań wyższej szkoły oficerskiej w systemie kształcenia i wychowania nowych zastępów oficerów, w Wyższej Szkole Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki, postanowiono wspomóc proces wychowania, w tym wychowania moralnego, poprzez wyodrębnienie w programie kształcenia przedmiotu pod nazwą „etyka oficerska".

Do tej pory problematyka etyczna wykładana była wspólnie z historią filozofii. Wydzielenie etyki, jako odrębnego przedmiotu, spowodowane zostało dwoma najmniej przyczynami. Po pierwsze w miarę wzrostu wpływu mechanizmów rynkowych na życie społeczne, coraz częściej zgłaszane są postulaty podnoszenia roli etyki, wartości i norm

moralnych w celu ochrony stosunków społecznych przed reifikacją człowieka i zachowania należnej mu podmiotowości. Dotyczy to również środowiska wojskowego, które w warunkach otwartości wojska, jest również zagrożone tymi tendencjami. Po drugie historia filozofii, w ramach której do tej pory wykładano problematykę etyczną, według najnowszego rozwiązania programowego, stała się przedmiotem fakultatywnym. Z tego powodu część podchorążych nie studiuje tego przedmiotu, a więc nie miałaby okazji zapoznania się z wybranymi zagadnieniami etyki i znaczeniem regulatorów moralnych w życiu społecznym, w tym z ich wpływem na stosunki wewnętrzne w wojsku.

Program etyki oficerskiej obejmuje 28 godzin, przeznaczonych na realizację 14 tematów. W czasie zajęć podchorążowie zapoznawani są z: przedmiotem, dziedzinami i kierunkami etycznymi; moralnymi problemami współczesnego świata, współczesną myślą etyczną w Polsce; wpływem transformacji ustrojowej na procesy moralne, problematyką moralną w tradycji oręża polskiego; moralnym sensem służby wojskowej; etyką oficerską jako specyficzną odmianą etyki zawodowej; moralnymi problemami dowodzenia i walki zbrojnej.

Zamysł wprowadzenia tego przedmiotu wynikał z przekonania, że wiedza etyczna, mimo iż nie jest czynnikiem decydującym, wpływa również na codzienne postępowanie, na wzajemne odnoszenie się podchorążych do siebie, do przełożonych i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej.

Realizując zadania wychowawcze w Szkole należy zawsze odnosić je do charakterystyki osobowo-zawodowej, jako zapisu wzorca osobowego absolwenta wyższej szkoły oficerskiej. Podejmując ten trud w zakresie wychowania moralnego trzeba dążyć do kształtowania świadomości i wrażliwości moralnej, opartej na przekonaniu, że służba wojskowa, choć przygotowuje do walki zbrojnej, nie kłóci się z uszanowaniem podmiotowości człowieka, jego szczególnego miejsca w systemie wartości.

ppłk dr Tadeusz KARDAŚ

PRZYGOTOWANIE PODCHORĄŻYCH DO PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W JEDNOSTKACH WOJSKOWYCH

Problem wyrażony w treści tematu, jak sądzę, nie może umykać z pola widzenia instytucji edukacyjnych w sytuacji, kiedy wdrażany jest w siłach zbrojnych jakościowo nowy model szkolenia wojsk lądowych. Znamienny jest tu fakt, iż model ten będzie w ostatecznym rezultacie wdrażany przez absolwentów uczelni i szkół wojskowych. Zostało zatem wytyczone pole do dyskusji i działań twórczych. Obserwacja funkcjonowania szkolnictwa wojskowego pozwala sądzić, iż główną przyczyną jego niedomagań wydaje się być wybiórczość i akcyjność w podejmowaniu problemów edukacji. Przykładem tego są choćby częste zmiany programów kształcenia w wyższych szkołach oficerskich, które jak sądzę, zostały wymuszone nie tyle zmianą formuły pedagogicznej, czy potrzebą uwzględnienia rezultatów badań empirycznych, co potrzebują uwzględnienia wymagań edukacji narodowej.

Nie ma potrzeby udowadniać, iż uczelnie i wyższe szkoły wojskowe dysponują autorską koncepcją przygotowania kadr wojskowych. Myśl przewodnia tych koncepcji opiera się na opracowanym centralnie modelu absolwenta - oficera nowoczesnej armii obronnej, który napełniany jest za pomocą zróżnicowanych form, metod i treści kształcenia. W tym kontekście dopiero staje się zrozumiała indywidualna gra sprzecznych interesów, obaw, kalkulacji czy przepychanek kompetencyjnych. Trudno to zrozumieć, zwłaszcza w sytuacji, gdy cele i zadania wyższej szkoły wojskowej są ukierunkowane na formowanie wartości uniwersalnych, albowiem:

Po pierwsze powodują zamierzone zmiany w osobowości zawodowej podchorążych.

Po drugie zapewniają podchorążym uporządkowaną wiedzę i sprawności zawodowe stosownie do potrzeb przewidywanej dla nich funkcji dowódczej (równorzędnej).

Po trzecie umożliwiają podchorążym skuteczne działanie w rzeczywistych i przewidywanych sytuacjach pola walki i pokojowego funkcjonowania jednostek wojskowych.

Oczywiste, iż podchorąży jest przygotowany w wyższej szkole oficerskiej do pełnienia szeregu formalnych ról zawodowych i społecznych, m.in. **dowódcy** o kwalifikacjach zapewniających skuteczne dowodzenie podwładnymi na polu walki oraz w warunkach pokojowego funkcjonowania wojsk; **przywódcy**, który potrafi przekonać podwładnych do uznawanego przez siebie systemu wartości i pokierować nimi, nie z racji pełnionej funkcji, lecz z racji swej osobowości, **specjalisty wojskowego**, który zna i umie korzystać z możliwości techniczno-taktycznych sprzętu wojskowego; **absolwenta wyższej szkoły wojskowej**, który posiada kompetencje do zajmowania stanowisk służbowych, na których wymagane jest wyższe wykształcenia; **obywatela Rzeczypospolitej**, który jest świadomy swej powinności wobec obronności państwa, a w razie potrzeby zdolnego do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny[1].

Nikt zapewne nie ma najmniejszej wątpliwości, iż absolwenci wyższych szkół oficerskich pełnić będą szereg ról nieformalnych. Na tą kwestię zwraca uwagę M. Łoś, pisząc iż *otoczenie narzuca lub przypisuje jednostce pewne role nieformalne - na przykład zwracając się do niej po opinie czy informacje, oczekując z jej strony pomocy, traktując ją podejrzliwie, lekceważąc ją itp.*[2] Także absolwent wyższej szkoły oficerskiej pełnić będzie szereg ról nieformalnych, m.in. autorytetu moralnego; przewodnika po obszarze obronności państwa, kultury, sportu; rzecznika praw żołnierskich; opiekuna; kolegi itp. Powszechne jest mniemanie, iż poszczególne role (formalne i nieformalne) nie zderzają się ze sobą, gdyż aktywizują się w różnym czasie i są ze sobą zsynchronizowane treściowo. Jedne ustępują miejsca innym z tendencją do wysuwania się na czoło lub odejścia w cień, a nawet zanikania. Otóż jeśli trzymać się przedstawionej klasyfikacji ról to w procesie przygotowania

---

[1] *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej kształcącej kandydatów na oficerów służby stałej*, Warszawa 1995, Sygn. Szkol. 773/95, s. 10.

[2] M. Łoś, *Role społeczne w nowej roli*, w: *O społeczeństwie i teorii społecznej*, (praca zbiorowa pod red. E. Mokrzyckiego, M. Ofierskiej, J. Szackiego), Warszawa 1985, s. 123.

podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej należałoby wypełnić cały ten obszar odpowiednimi treściami. Istotne jest, aby podchorąży umiał wybrać z wielości ról jedną kluczową w jego działaniu. W tej kwestii swój pogląd wyraził R.J. Habighurst - i to w istocie wydaje się najważniejsze - pisząc, iż *każda jednostka dysponuje ograniczonym guantum czasu i energii. Angażują się w jedną rolę, musi ona relatywnie ograniczać poziom swojej aktywności w innych rolach*[3]. W rzeczy samej powinna to być rola dowódcy, albowiem ona wyróżnia oficera z otoczenia zawodowego, a to z racji posiadanych kompetencji i poczucia własnej wartości. Z niej także czerpać on będzie przywileje.

Nie będę odsłaniał obszarów dysfunkcyjnych występujących w procesie szeroko rozumianego przygotowania pedagogicznego podchorążych. Dokonano już tego na łamach literatury pedagogicznej. Zastanawiać może jedynie fakt, że przedstawione tam analizy, oceny i propozycje napotykają z reguły na barierę obojętności decyzyjnej.

Zastanawiałem się, jak to się dzieje, że realizacji zadań edukacyjnych wyższej szkoły oficerskiej w obszarze przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej w jednostkach wojskowych spotyka się z krytyką na łamach prasy i periodyków wojskowych. Moim zdaniem, takie opinie nie są do końca trafne, niemniej inspirują do refleksji. Zasadne zatem byłoby podjęcie problemu badawczego wyrażonego w pytaniu: Czy dokonywać zmian z procesie przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej w jednostkach wojskowych, a jeżeli tak, to w jakim zakresie treściowym?

Niezbędna zatem jest rzeczowa dyskusja i śmiała koncepcja edukacyjna. Utwierdzają mnie w tym przekonaniu m.in. wyniki badań sondażowych przeprowadzonych na grupie 129 podchorążych IV roku Wydziału Inżynierii Wojskowej po ich powrocie z dwumiesięcznej praktyki dowódczej w jednostkach wojskowych oraz wnioski z analizy dokumentów normatywnych[4]. Ciekawy - aczkolwiek dyskusyjny jest, moim zdaniem, rezultat końcowy praktyki wyrażony średnią oceną końcową 4.85. Zdecydowana większość podchorążych (85,3%) uzyskała z praktyki ocenę bardzo dobrą, 14% dobrą, zaś jeden podchorąży (0,7%) otrzymał ocenę dostateczną.

---

[3] Podaję za M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Warszawa 1991, s. 122.

[4] Opinie podchorążych IV roku WIW za okres I-II 1996, (materiał archiwalny).

Oceny i opinie zawarte w analizowanych dokumentach ograniczają się z reguły do następujących kategorii ewaluacyjnych, takich jak: dyspozycje metodyczne, dyspozycje specjalistyczne, samodzielność i aktywnosc zadaniowa, zaangażowanie, kultura zachowania. Można zatem śmiało stwierdzić, zresztą nie bez racji, iż podchorążowie są bardzo dobrze (62%) i dobrze (18,6%) przygotowani w zakresie wiedzy oraz umiejętności do szkolenia i wychowywania żołnierzy. Nie do końca, rzecz jasna, ponieważ trzech podchorążych (2,3%) otrzymało za wymienione cechy ocenę dostateczną. W logicznej konsekwencji powyższego, aż 43,4% podchorążych wykazało się aktywnością w zakresie poszukiwania twórczych rozwiązań w obszarze metodyki szkolenia programowego wychodząc często z inicjatywą zmian w przyjętej organizacji zajęć. Oznacza to mniej więcej tyle, że starali się przenosić na grunt jednostek wojskowych, własne pomysły oraz rozwiązania zaobserwowane w Wydziale Inżynierii Wojskowej WSO im. T. Kościuszki. Szczególnie interesujący jest zapis w opinii u 57,4% podchorążych, iż są samodzielni podczas przygotowania i prowadzenia zajęć programowych. Według S. Szumana o samodzielnym działaniu można mówić wówczas, gdy, *jest podejmowane z własnej inicjatywy; zmierza do określonego celu; jest wykonywane na własną odpowiedzialność; służy do realizacji własnych poczynań, a nie uzyskania czyjejś aprobaty*[5]. Mówiąc krótko, samodzielny jest ten, kto dysponuje wiedzą i umiejętnościami w zakresie dostrzegania problemów, planowania, organizowania, stymulowania, kontrolowania i oceniania czynności i działań własnych oraz podwładnych. W tej kwestii dodam, że tylko w trzech opiniach (co stanowi 2,3%) spotkałem zapis, iż opiniowani wymagają nadzoru ze strony przełożonych.

Wyniki kontroli i sprawdzianów, prowadzone w jednostakch wojskowych, zwłaszcza w pododdziałach nowowcielonych, potwierdzają bardzo dobre i dobre przygotowanie podchorążych do szkolenia i wychowywania podwładnych. Z zadowoleniem można przyjąć fakt, iż 55 podchorążych (co stanowi 42,6%) uzyskało z kontroli ocenę bardzo dobrą, a kolejnych 35 podchorążych (27,2%) ocenę dobrą. Ponadto stwierdziłem w opiniach zapisy wskazujące, iż podchorążowie są m.in. odpowiedzialni (w 6 opiniach, co stanowi 4,6%); dobrze organizują pracę wychowawczą (w 11

[5] S. Szuman, *Aktywnosc własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7-14*, "Nowa Szkoła" 1956, nr 6, s. 564.

opiniach, co stanowi 8,5%); stanowią wzór do naśladowania dla żołnierzy (w 13 opiniach, co stanowi 9,3%); wykazują cechy przywódcze (w 6 opiniach co stanowi 4,6%); pogłębiają wiedzę (w 4 opiniach, co stanowi 3,1%).

Skuteczność dydaktyczno-wychowawcza podchorążych stanowi składnik ich efektywności zadaniowej podczas praktyki. Oznacza rezultat czynności i działań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez nich w celu usunięcia rozbieżności między zastanym poziomem wyszkolenia i wychowania podwładnych a stanem określonym w dokumentach normatywnych. Według W. Szewczuka, *(...) przebieg i skuteczność działania zależy od stopnia sprawności wykonywania poszczególnych czynności i od stopnia sprawności w wykonywaniu ich jako zorganizowanej całości*[6].

Można zatem sądzić, iż podchorążowie dążąc do stanu kompetencji dydaktyczno-wychowawczej *zaspakaja imanentną potrzebę wpływania na zewnętrzną rzeczywistość w zakładanym (...) kierunku. Wywołanie (...) pożądanych zmian w otoczeniu owocuje poczuciem skuteczności (feeling of efficacy), które z kolei, stymuluje (ich - T.K.) do dalszego ćwiczenia i rozwijania własnych sprawności motorycznych i poznawczych*[7]. Każdy sukces w działaniu dydaktyczno-wychowawczym podchorążych w pewien sposób modyfikuje ich działanie, jakie następuje po nim.

Wyniki badań własnych pozwalają wyróżnić następujące wskaźniki skuteczności dydaktyczno-wychowawczej podchorążych, mianowicie: wiedza ogólna, pedagogiczno-psychologiczna i przedmiotowa; umiejętności pedagogiczno-psychologiczne i dydaktyczne; predyspozycje dydaktyczno-wychowawcze; postawa zawodowa, cechy charakteru. Wymienione wskaźniki nie powstają samoistnie; lecz są wykształcalne i podatne na formowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym wyższej szkoły oficerskiej. Oznaczają one dojrzałość i gotowość do dostrzegania, podejmowania i rozwiązywania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz współdecydują o skuteczności zadaniowej.

Zdaniem respondentów, wiedzę i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze zapewniają im treści z następujących przedmiotów nauczania: pedagogika (62 godziny, co stanowi 1,5% ogólnego czasu kształcenia); metodyka szkolenia przedmiotowego (184 godziny, co stanowi 4,5% ogólnego czasu kształcenia); komunikacja

---

[6] W. Szewczuk, *Psychologia*, Warszawa 1990, s. 213.

[7] D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993, s. 18.

społeczna (48 godzin, co stanowi 1,2% ogólnego czasu kształcenia); organizacja działalności kulturalnej i wychowawczej w wojsku (72 godziny, co stanowi 1,7% ogólnego czasu kształcenia) oraz praktyki dowódcze w wymiarze 82 dni.

Sens przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej jawi się jako wielostronny, interdyscyplinarny oraz dynamiczny w formach i metodach proces kształcenia. Aczkolwiek, wśród podchorążych dominuje opinia, że oferowane im za pomocą tradycyjnych metod treści są zbyt statyczne. Nic zatem dziwnego, że powoduje to u części podchorążych spadek zainteresowania treściami pedagogicznymi. Warto w tym momencie zwrócić uwagę na charakterystyczny rys naszej edukacji, mianowicie nieporadność w stosowaniu aktywizujących metod nauczania. Budzić może to niepokój, zwłaszcza w sytuacji, gdy nauczyciele akademiccy mają do dyspozycji 28 metod nauczania, które opisanao w literaturze, z tego: 9 podających, 5 poszukujących, 8 podająco-poszukujących i 6 aktywizujących[8]. Wymóg normatywnych, by nauczać podchorążych za pomocą alternatywnych treści i dostosowanych do nich metod nauczania, w swej istocie jest martwy. Zrozumiałe, aczkolwiek błędne jest zbytnie przywiązywanie się do rozwiązywania problemów rzeczywistości wojskowej, ponieważ stąd już blisko do schematyzmu.

W badaniach stwierdzono, że na wzrost lub spadek zainteresowania podchorążych treściami pedagogiczno-psychologicznymi ma wpływ m.in. natężenie i częstotliwość zajęć programowych; wartość użytkowa treści przedmiotowych; formy i metody nauczania; osobowość nauczycieli akademickich; indywidualne potrzeby podchorążych związane z ich przyszłą pracą; zbliżające się kolokwia, zaliczenia i egzaminy, profil i kierunek studiów.

Na podstawie analizy danych empirycznych można postawić w miarę rzetelną tezę, iż generalnie najsłabszym ogniwem procesu przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej jest układ przedmiotowo-treściowy. Przedmioty kształcenia wydają się funkcjonować w enklawie niezależności korelacyjnej. Ponadto stwierdza się ich wewnętrzną sprzeczność, co pozwala sądzić, iż nie mają one charakteru systemowego. Nie ulega zatem wątpliwości, iż te niedociągnięcia wpływają na poziom dyspozycji dydaktyczno-wychowawczych podchorążych.

---

[8] J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 261-280.

Z jednej strony, jak sądzę, dobrze się stało, że program kształcenia podchorążych jest programem autorskim. Z drugiej jednak strony można mieć uzasadnione obawy, czy aby program ten opracowano na miarę wyzwań edukacji obronnej jutra.

Istotą pracy dydaktyczno-wychowawczej absolwentów wyższych szkół oficerskich w jednostce wojskowej jest umiejętność radzenia sobie z podwładnymi. Przywódcą jest ten, kto posiada umiejętność radzenia sobie z podwładnymi. Wyniki badań własnych wskazują, iż z tą problematyką podchorążowie zapoznawani są zbyt powierzchownie. Pytani o metody radzenia sobie z podwładnymi z reguły wymieniają w zdecydowanej większości trzy z nich tj. prośbę, wyróżnienie i karanie. Ta grupa podchorążych może zatem być bezradna w razie potrzeby mobilizowania podwładnych do trudnych i uciążliwych zadań, zwłaszcza wówczas, gdy staną się one przedmiotem rozważań, refleksji, uogólnień i uczenia się.

Krótko mówiąc, należy wykształcić u podchorążych potrzebę oraz umiejętności podejowania działań refleksyjnych i dokonywania samooceny własnych działań, a w konsekwencji podejmowania zadań ukierunkowanych na świadome przejmowanie odpowidzialności za jakość własnych dyspozycji dydaktyczno-wychowawczych.

R. Schulz trafnie ujął istotę pracy dydaktyczno-wychowawczej, przyrównując ją do pracy trenerskiej pisząc, iż *na sztukę trenerską składa się kilka zasad, a cała reszta to jedna improwizacja. Ale istotne są te właśnie zasady, zmniejszające margines nieokreśloności, celowości i bezwładu. To w nich utrwala się pedagogiczne doświadczenie, kultura pedagogicznego działania, wiedza. To w nich zostają zapisane efekty pedagogicznego uczenia sie, to dzięki nim możliwe jest zaspokojenie potrzeb społecznych, lepsze sprostowanie wyzwaniom przyszłości, wyższa sprawność adaptacyjna*[9]. W ten oto sposób zbliżyłem się w swoim wystąpieniu do problemu swobody wyboru. Wyniki badań sondażowych wskazują, iż dla swobody dydaktycznej, jak dotąd, nie zniesiono bariery adaptacyjnej. Podchorążym nadal oferuje się gotowe recepty, rozwiązania i zachowania pedagogiczne. Część nauczycieli akademickich nie dostrzega bowiem różnic indywidualnych w obszarze osobowości, zainteresowań, motywów i potrzeb podchorążych, a co gorsze nie dostrzega faktu, iż nie mogą oni wykonać zadań dydaktycznych w sposób identyczny i ściśle opisany metodycznie. Również sama wiedza i umiejętności nie zapewnią pełnej swobody działania. Pełną swobodę

[9] R. Schulz, *Procesy interpretacji*, "Kultura i Edukacja" 1995, nr 3, s. 13.

działania, jak pisze J. Kozielecki, osiągnie się wówczas, gdy będzie istnieć jawna swoboda wyboru[10]. Zatem im większym zakresem swobody dysponować będzie podchorąży w procesie kształcenia w WSO, tym na większą swobodę pozwoli on swoim podwładnym. Swoboda dydaktyczno-wychowawcza budowana jest na odpowiedzialności. Skoro człowiek samodzielny staje się człowiekiem odpowiedzialnym za własne czyny, w tym za czyny transgresyjne[11], jak słusznie zauważa J. Kozielecki, to w obszarze przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej należałoby określić zestaw cech i umiejętności niezbędnych każdemu absolwentowi wyższej szkoły oficerskiej.

Obserwacja procesu kształcenia w WSO pozwala stwierdzić, iż przygotowaniem podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno się zajmować jak najwięcej nauczycieli akademickich o zróżnicowanych kompetencjach osobowościowo-zawodowych. To, w jaki sposób podchorążowie nabywają dyspozycje dydaktyczno-wychowawcze zależy niewątpliwie od ich charakteru, zdolności poznawczych, motywacji, dojrzałości moralnej i kultury ogólnej, a przede wszystkim od dojrzałości dydaktycznej nauczycieli akademickich. Aż 49% badanych przyznaje, iż niektórych problemów dydaktycznych nie rozumieją z powodu ich pobieżnego wyjaśnienia i różnej ich interpretacji przez nauczycieli akademickich. I tu tkwi, jak sądzę, pewne nieporozumienie. Nauczycielom akademickim nie można odbierać prawa do własnego stylu nauczania, wypracowanego w praktyce dydaktycznej. To właśnie styl nauczania stanowi o nauczycielu akademickim. Upoważnia go do posiadania i wypowiadania własnych sądów i opinii w ramach przekazywanych treści. Ten nauczyciel akademicki, który myśli inaczej, mówi inaczej i postępuje inaczej, w zależności od sytuacji, staje się bezkrytycznym wykonawcą czyichś zadań i powielaczem czyichś opinii. Bezkrytyczny wykonawca zadań instytucjonalnych nie zachęci i nie zainteresuje podchorążych przekazywanymi treściami.

Podchorążowie preferują te dyspozycje nauczycieli akademickich, które pozwalają im projektować i organizować działania twórcze. Chcą bowiem stać się partnerem dla nauczycieli akademickich. Jednak suche treści nie poparte przykładami, schematyzm w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych, skłanianie do faktografii treści i

---

[10] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 249.

[11] Tamże, s. 16.

naśladownictwa, ciągłe sterowanie podchorążymi, statyczne i ciągle te same metody nauczania budzą zrozumiały sprzeciw. Warte zastanowienia jest to, iż podchorążowie dostrzegają u części nauczycieli akademickich bezradność w korzystaniu z aktywizujących metod nauczania. Sądzę, iż nauczyciele akademiccy powinni odwołać się w pracy dydaktycznej do osiągnięć współczesnych paradygmatów pedagogiki, m.in. do teorii wielostronnego nauczania - uczenia się (W. Okoń), kształcenia innowacyjnego i kreatywnego (Cz. Kupisiewicz, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, W.P. Zaczyński).

Zbyt ogólnie, moim zdaniem, podchodzimy do metodyki szkolenia przedmiotowego. Jest to obszar zainteresowania katedry i zakładu przedmiotowego. Na płaszczyźnie metodyki szkolenia przedmiotowego można, jak sądzę, spełnić większość oczekiwań kierowanych pod adresem organizatorów procesu przygotowania podchorążych. Na tym bowiem poziomie nauczania podchorążych dopuszczalna jest wszelka różnorodność organizacyjna i treściowa, jak również pełna swoboda dla działań twórczych i alternatywnych.

Konstatacje i uogólnienia

Proces przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej w jednostkach wojskowych oznacza zespół nakładających się na siebie i wzajemnie powiązanych treści przedmiotowych ujmowanych jako całość, które poprzez swoistość celów, form, metod i narzędzi dydaktycznych ukierunkowane są na utrwalanie, nabywanie i poszerzanie kompetencji realizacyjnych zapewniających im pełnienie ról zawodowych.

Dobrze się stało, że proces przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej został zróżnicowany na płaszczyźnie treści, form i metod. Pozwala to na wykorzystanie ich w ujęciu dynamicznym. Płaszczyzna celów i zadań powinna pozostać względnie stała, aczkolwiek gotowa na poddanie się dynamice zmian eduakcyjnych.

Zasięg oddziaływania treści przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej ograniczony jest zakresem kompetencji, stosownie do przewidywanych dla nich funkcji w jednostce wojskowej. W aspekcie powyższej tezy należałoby dla nich opracować wykaz dyspozycji dydaktyczno-wychowawczych, pod kątem umiejętności oddziaływania na podwładnych, zwłaszcza w sytuacji, kiedy są to osoby

zróżnicowane pod kątem względem wieku, doświadczenia, wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji itp. Jednak w żadnym razie, absolwent wyższej szkoły oficerskiej nie powinien zajmować się resocjacją osób o niskiej moralności (alkoholicy, złodzieje, narkomani, dewiaci seksualni) jak również osób które są upośledzone intelektualnie lub mają zaburzenia charakterologiczne, a to z tego powodu, iż wojsko tej grupy osób nie powołuje do odbycia zasadniczej służby wojskowej. Resocjajca jest co prawda procesem wychowawczym ukierunkowanym na przygotowanie osoby nieprzystosowanej społecznie do uczestnictwa w życiu społecznym lecz zajmuje się tym pedagogika resocjacji (eliminuje niewłaściwe, utrwalone postawy i formuje nowe).

W aspekcie przedstawionych wyników badań sondażowych, można zauważyć, iż w procesie przygotowania podchorążych dominuje teoria. W sferze teorii żyje się wygodniej. Jednak należy zdobyć się na wysiłek i zasypać przepaść dzielącą teorię od praktyki. Absolwent wyższej szkoły oficerskiej powinien *wiedzieć to, co powinien wiedzieć oraz umieć to, co powinien umieć, a wszystko to wynikać powinno z perspektywy konkretnych potrzeb, zainteresowań i rzeczywistości szkoleniowo-wychowawczej*. W procesie nabywania przez podchorążych wiedzy i umiejętności pedagogicznych nie chodzi o przetrwanie, wyuczenie schematów działania, jednolitość treściową i metodyczną. Tu chodzi o coś więcej, mianowicie o formowanie jednostki transgresyjnej, która podoła wyzwaniom w dynamicznych i alternatywnych sytuacjach.

Nie sposób zauważyć, iż edukacja wojskowa zmierza w kierunku specjalizacji. Specjalizacja to *nabyta umiejętność swobodnego i logicznego, opartego na rzeczywistej kompetencji poruszania się w wielości problemów*[12]. Moim zdaniem, specjalizacja w istocie dzieli ludzi na profesjonalistów i innych, wyodrębnia potrzebne nielicznym osobom treści przedmiotowe rozpatrując je w izolacji sytuacyjnej, zmusza do wgłębiania się w szczegóły. Konsekwencję specjalizacji w przygotowaniu zawodowym trafnie ilustruje Ch. Horace pisząc, iż *Specjalista to człowiek, który wie coraz to więcej o coraz to mniejszym zakresie, aż do momentu, gdy wie wszystko o niczym. Ogólny praktyk to ten, który wie, coraz to mniej o coraz to większym zakresie, aż nic nie wie o*

[12] H. Kurczab, *Model zawodowy nauczyciela i jego postawa*, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982 nr 3, s. 113.

wszystkim[13]. Aczkolwiek zbytnie odejście od specjalizacji prowadzi do niekompetencji.

Należałoby podjąć działania umożliwiające adaptacje na gruncie wyższej szkoły oficerskiej tych form i metod, które są właściwe dla andragogiki wojskowej. Andragogika[14] zajmuje się eksploracją innej rzeczywistości edukacyjnej, niż pedagogika, gdyż odzwierciedla rzeczywistość właściwą dla dorosłych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego. Słuszne zatem wydają się argumenty podchorążych, by w procesie dydaktyczno-wychowawczym w wyższej szkole oficerskiej m.in. zrezygnować z przekazywania im wiedzy i umiejętności na wyrost w sytuacji, gdy brakuje czasu na samokształcenie; dostosować treści nauczania do ich zainteresowań, efektywniej wykorzystywać czas przeznaczony na zajęcia; przedstawiać nowe wzory rozwiązań dydaktycznych.

Wobec powyższego nauczyciele akademiccy powinni: przyjąć istnienie u podchorążych zainteresowań i zamiłowań pedagogicznych i naukowych; postrzegać ich jako partnerów, o określonym doświadczeniu, które może wzbogacać proces uczenia się; w procesie dydaktycznym rozwiązywać rzeczywiste problemy dydaktyczno-wychowawcze jednostek wojskowych; zabezpieczyć im serwis konsultacyjny oraz literaturę pedagogiczno-psychologiczną. Dalsze działania powinny zmierzać w kierunku adaptacji, form, metod i narzędzi, które są właściwe dla andragogiki.

Proces przygotowania pedagogicznego podchorążych należałoby raczej ukierunkować na poznawanie problemów dydaktyczno-wychowawczych przez ich odkrywanie. To z kolei wymagać będzie od podchorążych nabywania dyspozycji do prowadzenia obserwacji, analizy, syntezy, refleksji i samodoskonalenia. W tym ujęciu zasadne byłoby rozwijanie u podchorążych przede wszystkim dyspozycji interpretacyjnych, realizacyjnych i komunikacyjnych.

Zasadne jest, by program kształcenia podchorążych poszerzyć o szereg problemów pedagogicznch, psychologicznych, socjologicznych, między innymi o: strategię szkoleniowo-wychowawczą w SZ RP; style dydaktyczno-wychowawcze w wojsku; kierowanie i organizowanie zespołów ludzkich; psychosocjalny klimat dydaktyczno-wychowawczy w wojsku; diagnostykę pedagogiczno-psychologiczną; wytrenowanie i

---

[13] Zob. R. Wójcik, *Metodologia formalna nauk empirycznych*, Ossolineum, Warszawa 1974.

[14] M. Malewski, *Andragogika*, wyd. cyt., s. 71-73.

zmęczenie w szkoleniu wojskowym; pamięć, uwagę i wyobraźnię w szkoleniu wojskowym; asertywność, emocje, motywacje i postawy; komunikację społeczną; prowadzenie obserwacji i rozpoznanie zainteresowań, uzdolnień, planów i możliwości psycho-fizycznych u podwładnych; teorię i mechanizmy przywództwa; biomedyczne podstawy rozwoju człowieka.

Wnioski

1. Dyspozycje dydaktyczno-wychowawcze podchorążych stanowią obiektywnie niezbędny, wręcz konieczny, składnik ich kwalifikacji zawodowych. W tym celu należałoby podjąć badania empiryczne w celu określenia dla podchorążych minimum programowego. Zasadne jest poddanie pod rozwagę propozycji, aby formować dyspozycje dydaktyczno-wychowawcze podchorążych przede wszystkim na bazie treści metodyk przedmiotowych.

2. Świadomość ról i wynikająca z nich odpowiedzialność kompetencyjna wymaga kształtowania u podchorążych zainteresowań, zamiłowań, postaw i motywacji ukierunkowanych na problematykę dydaktyczno-wychowawczą.

3. System przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej należałoby ukierunkować na jednolitość w obszarze celów i struktury kształcenia, a zróżnicować w obszarze treści, form, metod i narzędzi dydaktycznych. Program kształcenia wymagać będzie zmiany ustawienia kolejności przedmiotowej nauczania, zaczynając od: psychologii, pedagogiki, metodyki przedmiotowej, które to przedmioty poprzedzić należy egzaminem z filozofii.

4. System powinien uwzględniać etapowość przygotowania podchorążych: wyższa szkoła oficerska - jednostka wojskowa - Akademia Obrony Narodowej.

5. W przygotowaniu podchorążych należałoby korzystać z nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych m.in. utrwalać na filamach video i analizować przebieg zajęć instruktorsko-metodycznych, seminariów i innych form zajęć w których występują podchorążowie w roli prowadzącego lub referującego problem dydaktycznym ("co mówi", "jak mówi", "jak się porusza", jak reaguje").

6. Ograniczyć ilość wykładów na rzecz metod aktywizujących (inscenizacji, sytuacyjna, problemowa, dyskusja, praca w grupach, seminaria, ćwiczenia, gry

dydaktyczne itp.). W zajęciach programowych należałoby uwzględnić innowacje dydaktyczne.

7. Aktywizować podchorążych w ramach przygotowania materiałów na seminaria, sympozja, konferencje.

8. Przyjąć, iż nabywanie kompetencji dydaktyczno-wychowawczych przez podchorążych jest procesem otwartym i ukierunkowanym na aktywność w zmienianiu siebie na płaszczyźnie refleksji i samodoskonalenia.

9. W procesie przygotowania podchorążych do pracy dydaktyczno-wychowawczej mamy do czynienia z syndromem zawodu wojskowego. Wyraża się on w nierozdzielności funkcji i ról. W tym aspekcie należałoby odejść od autonomicznego postrzegania ról, a co za tym idzie, i autonomicznego ujmowania przedmiotów oraz treści kształcenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż podchorąży powinien myśleć kategoriami etycznymi, taktycznymi, dydaktycznymi, wychowawczymi oraz dysponować rzeczywistymi kompetencjami z obszaru treściowego, przewidzianej dla niego funkcji.

10. Opracować mobilne programy kształcenia, w których stałym elementem byłby cel, temat, forma zajęć i liczba godzin, natomiast zmiennym elementem byłaby: treść zajęć i metoda nauczania, które to elementy wypełniałby nauczyciel akademicki stosownie do własnych przemyśleń i refleksji z poprzednich zajęć oraz zapotrzebowań podchorążych.

11. Wzorem uczelni cywilnych wprowadzić Międzywydziałowe Studia Pedagogiczno-Psychologiczne, które umożliwiają podchorążym uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole podstawowej lub średniej.

ppłk dr Józef BEDNAREK

UMIEJĘTNOŚCI KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH A NOWOCZESNE TECHNOLOGIE INFORMACJI

Dynamiczny rozwój i doskonalenie nowych technologii informacji i kształcenia, doprowadził do istotnych przeobrażeń ilościowych i jakościowych. Informatyzacja wielu różnorodnych procesów związanych z życiem i pracą stała się ogólnoświatowym zjawiskiem. Jej ekspansja wymusiła nawet prawo decydowania o losach świata, przy jednoczesnej utracie dominacji przez przemysł. Informatyka agresywnie zdobywa nowe pola wpływów i zaczyna przewodzić we wszystkich dziedzinach życia. Zapewniła technologiczne i informatyczne „otwarcie się" na świat. Technologie umożliwiają wymianę informacji nie bacząc na granice naturalne, geograficzne i polityczne. Nie ma obecnie ograniczeń kulturowo-cywilizacyjnych w korzystaniu z jakichkolwiek informacji. Pojawienie się „cywilizacji wizualnej", której istotą jest prezentacja ikoniczno-symboliczna, pozwalająca modyfikować realizację dotychczasowego procesu transmisji informacji, (jej trzech podstawowych form: dźwięku, obrazu, pisma) zarówno od ich powstawania, poprzez generowanie, przechowywanie, selekcję, dostęp do nich jak i użytkowanie. Nie bez powodu J. Fundai stwierdza, iż *racjonalne korzystanie z bogatych i bardzo urozmaiconych źródeł informacji funkcjonujących w krajach wysoko rozwiniętych jest obecnie jednym z pierwszo-planowych wyzwań cywilizacyjnych*[1].

Współcześnie mamy do czynienia z rewolucją informatyczną, która zdaniem Piotra Sienkiewicza, *staje się zjawiskiem globalnym, wywierającym wpływ na wszystkie sfery życia społecznego*[2]. Jeden z jej etapów polega na „informatyzacji" podstawowych użytkowników nowych technologii, w tym także nauki i oświaty. Swym zasięgiem objęła

---

[1] J. Fundai, *Możliwości wzbogacenia systemu wychowania humanistycznego*, Wyd. U. Łódzkiego, Łódź 1995, s. 161.

[2] P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa procesów komunikowania i sterowania w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Lublin-Warszawa 1992.

ona również siły zbrojne, zwłaszcza system dowodzenia wojskami, do którego należy w toku studiów przygotować kadry dowódczo-sztabowe[3].

O randze tych problemów świadczy fakt, że rozwój nowych technologii, zwłaszcza informatycznych, staje się jednym z problemów globalnych współczesnej cywilizacji. Autorzy licznych prac, zwłaszcza naukowcy działający w Klubie Rzymskim zwracają uwagę, że technologie te stanowią nie tylko szanse, ale i zagrożenie. Sam człowiek jest nie tylko sprawcą, ale i ofiarą. Tworząc nowoczesne systemy telekomunikacyjne, zwłaszcza sieci informatyczne pozwalające na edukację globalną, może być zbawicielem tej dramatycznej, a w niektórych wypadkach nawet tragicznej, sytuacji świata, w jakiej się znalazł pod koniec XX wieku[4].

Następujące zmiany pod wpływem nowych technologii dotyczą zarówno aspektów społecznych, ekonomicznych, jak i kulturalnych. Podlega im również oświata i nauka, a w ich ramach - szkolnictwo, w tym także kształcenie studentów w uczelniach wojskowych. Nowe technologie, ze względu na wszechstronne zastosowanie wymuszają potrzebę zdobywania przez kadrę zawodową nowych kwalifikacji, a w ich ramach - umiejętności racjonalnego korzystania z urządzeń informatycznych przez absolwentów Akademii Obrony Narodowej.

Wyróżnienie najważniejszych umiejętności technologicznych kadry zawodowej jest zabiegiem niezwykle złożonym. Trudności wynikają z problemów, jakie pojawiają się przy rozpatrywaniu związków nowych technologii z innymi dyscyplinami naukowymi, zwłaszcza humanistycznymi, a w ich ramach także - z naukami wojskowymi. Kłopoty rodzą także przemiany społeczne, powodujące, że zmienia się w istotny sposób rola i miejsce człowieka w nowoczesnym, automatyzującym się świecie. Ponadto trudności uwarunkowane są informatycznymi przemianami procesów edukacyjnych.

W ujęciu pedagogicznym różnorodne zastosowania nowych technologii można rozpatrywać w trzech płaszczyznach. Pierwsza z nich to płaszczyzna mająca wymiar uniwersalny, druga - najważniejsza - dotyczy bezpośrednio kwalifikacji specjalistycznych kadr dowódczo-sztabowych, trzecia - wiąże się z pedagogicznymi implikacjami dla kształcenia w AON. Ich analiza, ze względu na szeroki zakres poruszanych problemów, będzie dokonana w sposób syntetyczny. Poprzedzą ją ustalenia terminologiczne doty-

---

[3] Zob. P. Sienkiewicz, *Zastosowanie techniki komputerowej w dowodzeniu wojskami*, Warszawa 1993.

[4] Zob. *Społeczeństwo informatyczne, Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, (pod red. L. Zachera), Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania i Administracji UMCS, Lublin-Warszawa. 1992.

czące zarówno nowoczesnych technologii, jak i nowych możliwości kształcenia, głównie w kontekście opanowania umiejętności ich zastosowania.

Istota nowoczesnych technologii

Przez nowoczesne technologie informatyczne należy rozumieć ogół metod i technik komunikowania się ludzi w zakresie tworzenia, przechowywania, selekcji, transmisji i udostępniania informacji. Zgodnie z Raportem dla Klubu Rzymskiego obejmują one *... tak różne dziedziny, jak druk książek, reprografię, telefonię, radiofonię i telewizję maszynopisanie i informatykę*[5]. Wszystkie one mogą być analizowane w zakresie trzech form przekazu informacji: dźwięku, obrazu, pisma i innych danych. Pozostałe zmysły człowieka - smak, dotyk, zapach będą zapewne wykorzystywane do przekazywania informacji w przyszłości.

W literaturze specjalistycznej często spotykanym wieloznacznym pojęciem są również multimedia - zjawisko daleko wykraczające swym oddziaływaniem poza dziedzinę szeroko pojętej techniki. Niewielu z nas ma tego świadomość, a przecież jest ono obecne nawet w naszym życiu codziennym, mając nań coraz większy wpływ. Problem polega *bynajmniej nie na tym, że nikt nie wie, co należy rozumieć przez pojęcie multimedia, lecz wprost przeciwnie - zbyt wielu ludzi nadaje temu pojęciu zbyt wiele znaczeń*[6].

Technologie te tworzą swoistą strukturę różnorodnych urządzeń określanych jako multi-media-system, który jest swoistym układem audiowizualnych środków dydaktycznych, umożliwiający - w połączeniu z układem tradycyjnych środków - optymalizację procesu uczenia się oraz uzyskiwanie lepszych wyników. System ten obejmuje m.in. film, przeźrocza, radio, telewizję, wideo, komputery, nauczanie programowane (podręczniki i ewentualnie maszyny dydaktyczne), przedmioty demonstrowane oraz wyposażenie infrastruktury dydaktycznej. Pozwalają one na tworzenie nowych „strategii" realizacji zajęć dydaktycznych ze studentami, w których istotne miejsce

---

[5] K. Lenk, *Technologia informacyjna i społeczeństwo*, w: *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?* Raport dla Klubu Rzymskiego, Warszawa 1987, s. 401.

[6] B. Steinbrink, *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, Robomatic, Wrocław 1993, s. 17.

zajmuje technologia kształcenia[7]. Liczącym się elementem tego systemu są także multimedia i hipermedia ze wszystkimi urządzeniami zewnętrznymi[8].

Trudność wyodrębnienia umiejętności technologicznych jest także konsekwencją dotychczasowych niedoskonałych klasyfikacji[9], które należy wzbogacić o nowe umiejętności wykorzystania nowych technologii informatycznych i kształcenia. Z analizy literatury specjalistycznej (wojskowej, pedagogicznej, technicznej, technologicznej itp.) i analiz prowadzonych ze słuchaczami studiów stacjonarnych i kursów akademii wynika, że zestaw różnorodnych umiejętności jest bardzo bogaty[10].

Umiejętności informatyczne kadry zawodowej, mówiąc najogólniej dotyczą dwóch płaszczyzn:

I. Umiejętności intelektualne (umysłowe) związane z planowaniem, analizowaniem, podejmowaniem decyzji, orientacją itp.

II. Umiejętności praktyczne (manualne) wiążące się z eksploatacją, obsługą i stosowaniem nowych technologii informacji oraz kształcenia.

Uniwersalne umiejętności technologiczne kadry

Zmieniająca się technika - stwierdza Paul Legrand - *na ogół pociąga za sobą nowe wzorce postępowania. Jeżeli ludzie pragną cieszyć się dobrodziejstwami zmieniającej się techniki, muszą przystosować się do niej*[11].

W miarę, jak technika i społeczna struktura stają się coraz bardziej złożone, tego typu wzrastająca ignorancja czyni uczestnictwo w rozwiązywaniu kwestii społecznych coraz bardziej i bardziej trudnym. W konsekwencji edukacja w coraz większym stopniu

---

[7] Zob. *Edukacja. Technologia kształcenia*, Media, Poznań 1993; *Dokąd zmierza technologia kształcenia* (pod red. W. Strykowskiego i W. Skrzydlewskiego), UAM, Poznań 1993.

[8] Zob. B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, A. Marszałek, Toruń 1994.

[9] Zob. R. Stępień, J. Bednarek, *Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON*, AON, Warszawa 1994.

[10] Zob. W. Bańka, *Żołnierz w świecie techniki wojskowej - wybrane problemy;* „Materiały i Studia z nauk humanistycznych WAT" 1992, nr 3; J. Bednarek, J. Bieńkowski, R. Stępień, *Proces kształcenia wojskowego*, Warszawa 1994; S.Koziej, *Teoria sztuki wojennej*, Warszawa 1993; J. Kunikowski, *Człowiek a technika wojenna*. Metodologiczne podstawy badań, Warszawa 1995; *Technika i wychowanie*, Warszawa 1987; *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, Warszawa-Siedlce 1993; *Regulamin działań taktycznych*, cz. I i II, Warszawa 1994; P. Sienkiewicz, *Zastosowanie techniki komputerowej w dowodzeniu wojskami*, AON, Warszawa 1994; *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Lublin-Warszawa 1992.

[11] P. Lengrand, *Obszary współczesnej edukacji*, TWWP, Warszawa 1995, s. 191.

zajmuje się sprawą przystosowania i praktycznych ćwiczeń. Nie jest to pożądane i powinniśmy podjąć próbę zapobiegania temu. Jeżeli rzeczywiście postęp ma być osiągnięty, to edukacja permanentna powinna polegać na czymś więcej niż na ustawicznym gromadzeniu technicznej wiedzy i podtrzymywaniu uwarunkowanych zachowań. Rozwój możliwości w zakresie odkrywania innowacji, a także niezależnego poszukiwania prawdy i piękna, są zapewne ważniejsze niż tylko przystosowanie[12].

Z zasygnalizowanego jedynie wymiaru i zakresu oddziaływań nowych technologii informacyjnych wynika potrzeba kształtowania i doskonalenia kadry dowódczo-sztabowej w zakresie następujących umiejętności ogólnych:

a) płaszczyzna umiejętności intelektualnych (umysłowych), a wśród nich:

- umiejętności kształtowania kultury informatycznej; umiejętności kształtowania świadomości racjonalnego korzystania z nowych technologii informatycznych i kształcenia oraz urządzeń technicznych;

- umiejętności dostrzegania interdyscyplinarnego rozwoju techniki (m.in. aspekt aksjologiczny, socjologiczny, psychologiczny) oraz ambiwalentnego jej rozwoju, zwłaszcza społecznych skutków;

- umiejętności funkcjonalnego planowania (wymogi ergonomiczne, prakseologiczne itp.) warsztatu pracy oficera;

- umiejętności zastosowań nowych technologii do wsparcia myślenia twórczego;

- umiejętności postrzegania pracy z multimediami poprzez pryzmat wartości ogólnoludzkich;

- umiejętności współuczestnictwa w odbiorze za pośrednictwem mediów wiedzy ujmowanej systemowo;

- umiejętności precyzowania problemów w sposób zapewniający ich rozwiązanie za pośrednictwem techniki informatycznej;

- umiejętności dostrzegania i rozpatrywania bezpośrednich oddziaływań, związków i zależności systemu „człowiek - technika";

- umiejętności poznawania terminologii informatycznych i formułowania problemów za jej pośrednictwem;

- umiejętności analizy różnorodnych zagrożeń związanych z rozwojem społecznych zastosowań nowych technologii informatycznych i kształcenia;

---

[12] Tamże, s. 192-193.

- umiejętności przewidywania kierunków i tendencji rozwojowych techniki i nowych technologii kształcenia.

b) płaszczyzna umiejętności wykonawczych (manualnych):

- umiejętności pełnego korzystania ze wszystkich technicznych możliwości sprzętu i uzbrojenia;
- umiejętności gromadzenia, dokumentowania, selekcji, wyszukiwania, zapisywania, przetwarzania, rozpowszechniania i udostępniania informacji;
- umiejętności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych w kontekście wdrażania i wykorzystania urządzeń informatycznych i technicznych;
- umiejętności stosowania oprogramowania podstawowego i aplikacyjnego mikrokomputera IBM PC, tj. systemu operacyjnego, Norton Commandera, Windows, edytorów tekstów, arkuszy kalkulacyjnych, baz danych, grafiki komputerowej;
- umiejętności wykorzystania systemów informatycznych i poczty elektronicznej;
- umiejętności współpracy w różnorodnych sieciach informatycznych i poszanowania dóbr osobistych ich użytkowników;
- umiejętności porozumiewania się (dialogu) za pośrednictwem nowych technologii;
- umiejętności spożytkowania urządzeń zewnętrznych komputera i hipermediów;
- umiejętności stosowania nowych technologii w pracy biurowej;
- umiejętności wykorzystania nowych technologii do pogłębiania znajomości języków obcych;
- umiejętności zabezpieczeń informacyjnych systemów komputerowo-telekomunikacyjnych;
- umiejętności kształtowania kompetencji autokreatywnych i norm (zasad) bezpiecznej pracy;
- umiejętności poznawania i stosowania założeń socjotechniki sprawnego działania;
- umiejętności ochrony sfery psychicznej przed alienacjami, frustracyjnym wpływem dynamicznie rozwijającej się techniki i nowych technologii;
- umiejętności przestrzegania praw autorskich związanych z wykorzystaniem nowych technologii.

Specjalistyczne kwalifikacje kadr dowódczo-sztabowych

Zasadniczym powodem wskazującym na miejsce i rolę tego obszaru analizy jest bezpośredni związek jakości sprzętu i uzbrojenia z nowoczesnymi technologiami, zapewniającymi znacznie większe możliwości walki, niszczenia i rażenia. Nie bez znaczenia jest też radykalną zmiana sytuacji polityczno-militarnej Polski, zwłaszcza realną możliwość połączenia Polski z Unią Europejską, jak również integracja sił zbrojnych RP z NATO. Również konieczność dostosowania wielu wymogów do licznych oczekiwań Kwatery Głównej w Brukseli, zwłaszcza w zakresie przyjętych kwalifikacji kadry, standardów, systemów dowodzenia, sprzętu i uzbrojenia nie pozostaje bez znaczenia.

Przemiany w tym zakresie w sposób pośredni i bezpośredni wiążą się z niezwykle dynamicznym doskonaleniem środków walki (sprzętu, uzbrojenia) wszystkich rodzajów wojsk i służb. Proces decyzyjny podejmowany przez dowódców jest wspomagany przez zestawy środków automatyzujących dowodzenie bazujące na „inteligentnych" systemach wsparcia informacyjnego[13].

Wyzwaniem dla uczelni wojskowej jest opanowanie przez studentów wiedzy o nowoczesnych informatycznych systemach bezpośrednio wspierających kierowanie wojskiem w czasie pokoju, jak i dowodzenie podczas wojny. W związku z tym, że nowoczesna technika komputerowa rozwija się prawie równolegle z nowoczesnymi metodami walki doskonalone jest także dowodzenie sztabem i podległymi żołnierzami.

Analiza przemian, tendencji rozwojowych współczesnego pola walki, zwłaszcza potrzeb kształcenia kadr dowódczo-sztabowych pozwala sformułować zestaw następujących **umiejętności dowódczych, a wśród nich:**

a) w płaszczyźnie umiejętności intelektualnych (umysłowych):

- umiejętności podejmowania trafnych rozwiązań dotyczących różnorodnych aspektów relacji człowiek - nowe technologie na polu walki;
- umiejętności analizy (tym także naukowej) sytuacji na polu walki z wykorzystaniem nowoczesnych technologii;
- umiejętności informatycznego organizowania działań bojowych;

---

[13] Zob. P. Sienkiewicz, *Aktualne problemy informatycznego wspomagania dowódców i sztabów*, „Zeszyty Naukowe AON" 1994, nr 2 (15).

- umiejętności kierowania za pośrednictwem nowych technologii sztabem i podległymi mu żołnierzami;

- umiejętności komputerowego wspomagania podejmowanych decyzji;

b) w płaszczyźnie umiejętności wykonawczych (manualnych):

- umiejętności dowodzenia (kierowania) i współdziałania za pośrednictwem urządzeń technicznych;

- umiejętności stosowania metod i środków informatycznych w dowodzeniu wojskami;

- umiejętności modelowania systemem kierowania;

- umiejętności badania problemów taktyki, sztuki operacyjnej, organizacji wojsk i innych zagadnień podczas ćwiczeń doświadczalnych, taktycznych, dowódczo-sztabowych z wykorzystaniem nowych technologii informacji;

- umiejętności organizacji i prowadzenia ćwiczeń w toku których rozstrzyga się ważne zagadnienia w dziedzinie dalszego doskonalenia sposobów i form przygotowania oraz prowadzenia walki i operacji, wykorzystania różnych rodzajów wojsk i uzbrojenia;

- umiejętności poznawania standardów dowodzenia, kodyfikacji i współdziałania przyjętych w armiach NATO oraz umiejętności pełnienia określonych funkcji w misjach pokojowych ONZ.

Informatyczne implikacje dla edukacji wojskowej

Potrzeba analizy tego problemu wynika z pełnienia przez absolwentów AON, niezależnie od funkcji dowódczo-sztabowych, licznych zadań szkoleniowo-wychowawczych. Muszą oni zostać zatem przygotowani do ich realizacji. Jej efektywność jest jednak uzależniona od kompetencji w tym zakresie wojskowych nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia ze słuchaczami uczelni. Ponadto zwrócenie uwagi na tę kwestię wynika z konieczności:

- niezbędnej konieczności uzupełnienia i wzbogacenia tradycyjnego kształcenia wojskowego o możliwości nauczania-uczenia się multimedialnego;

- skorzystania z osiągnięć technologii kształcenia renomowanych uczelni zagranicznych w tym także wojskowych państw NATO;

- przeprowadzenia na powyższej podstawie analizy dotychczasowego systemu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych, jego podstawowych elementów;

- modyfikacji dotychczasowych założeń kształcenia kadr dowódczo-sztabowych;

- racjonalne modernizowanie infrastruktury dydaktycznej;

- modyfikacja pewnych założeń metodycznych organizacji i realizacji doskonalenia kadr oficerskich i szkolenia w jednostkach wojskowych;

- dokonania syntezy dotychczasowego dorobku i wskazanie pewnych tendencji rozwojowych.

Postęp w zakresie edukacji wojskowej, związany z wdrażaniem i wykorzystaniem nowych technologii informacji i kształcenia, najogólniej obejmuje trzy zakresy:

1) tradycyjnie rozumiany system kształcenia;

2) kształcenie na odległość;

3) pracę samokształceniową.

Zastosowanie nowoczesnych technologii, zwłaszcza komputerów i technik telewizyjnych w tradycyjnie rozumianym kształceniu daje szerokie możliwości gromadzenia, przetwarzania i prezentacji wiedzy oraz symulacji wielu zjawisk z wykorzystaniem interakcji, dźwięku, grafiki i animacji komputerowej. Informatyczne wspomaganie konwencjonalnego procesu dydaktycznego w istotnym stopniu zmienia umiejętności metodyczne wojskowego nauczyciela akademickiego. On bowiem, jak stwierdza Bogdan Szulc *w szerokim zakresie wpływa na treści kształcenia oraz dobór form i metod nauczania, włącznie z możliwością wyboru niektórych przedmiotów*[14].

Dynamiczny rozwój informatyki sprawia, że pojawiające się liczne innowacyjne rozwiązania technologiczne modyfikują te, które są powszechnie akceptowane. Bogactwo, nowoczesność i różnorodność tych technologii sprzyja ich stosowaniu w realizacji wielu zadań edukacyjnych. Niezbędnym warunkiem jest jednak opanowanie i doskonalenie *umiejętności pedagogicznych, zwłaszcza dydaktyczne i metodyczne*, do których można zaliczyć:

a) w grupie umiejętności intelektualnych:

- umiejętności precyzowania założeń kształcenia multimedialnego;

- umiejętności kształtowania potrzeby poznania wiedzy (kompetencji komunikacyjnych, elementów i prawidłowości aktu komunikowania, jego uwarunkowań społecznych, psychologicznych, prawnych, technicznych i innych) komunikowania masowego;

---

[14] *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, (pod red. K. Żegnałka) Warszawa 1995, s. 9.

- umiejętności tworzenia koncepcji do realizacji odpowiednich materiałów dydaktycznych (audiowizualnych i komputerowych);

- umiejętności analizy różnorodnych złożonych sytuacji dotyczących wykorzystania nowych technologii kształcenia w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego;

b) w grupie umiejętności manualnych:

- umiejętności korzystania z założeń i możliwości „edukacji europejskiej" w kontekście wymogów wynikających z adaptacji do struktur Europy Zachodniej oraz integracji z jej organizacjami;

- umiejętności prowadzenia działalności naukowo-badawczej i publicystycznej, w której wykorzystywane są nowe technologie kształcenia i informacji;

- umiejętności ustawicznego poszerzania i pogłębiania różnorodnych kwalifikacji wychowawczych i dydaktycznych;

- umiejętności stosowania nowych technologii informacji i kształcenia w toku samokształcenia, kształcenia zdalnego i realizacji zajęć dydaktycznych;

- umiejętności odnawiania wiedzy i umiejętności z zakresu eksploatacji i obsługi nowych technologii informacji;

- umiejętności formułowania celów wychowania i kształcenia (również ich operacjonalizacji) za pośrednictwem nowych technologii informacji i kształcenia;

- umiejętności strukturalizacji różnorodnych treści, zwłaszcza z zakresu nauk humanistycznych, w tym także wojskowych oraz nauk technicznych;

- umiejętności innowacyjne prowadzenia zajęć zgodnie z wymogami technologii kształcenia;

- umiejętności stosowania aktywizujących metod i form kształcenia z zastosowaniem nowych technik przekazu wiedzy;

- umiejętności pełnienia przez wojskowego nauczyciela akademickiego roli animatora sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w tworzeniu i prezentacji których przydatne są nowoczesne technologie;

- umiejętności poznawania i stosowania swoistych zasad wykorzystania nowych technologii;

- umiejętności kontroli wiedzy i umiejętności z wykorzystaniem technik komputerowych i telewizyjnych.

Podjęte analizy w pełni korespondują z przyjętymi założeniami i organizacją kształcenia studentów AON, a także kierunkami ich doskonalenia[15], których konkretyzacja następuje w systematycznie modernizowanych programach kształcenia dla studentów poszczególnych wydziałów uczelni. Istotny wpływ na „nowoczesność" realizowanych zajęć, poza innowacyjną postawą wojskowych nauczycieli akademickich ma działalność Centrum Informatyki i Zakładu Technologii Kształcenia Akademii.

Potrzebę nowoczesności kształcenia wojskowego w aspekcie włączenia naszej armii w struktury wojskowe Sojuszu Północnoatlantyckiego akcentuje się w całym szkolnictwie wojskowym[16]. Do priorytetów rozwoju armii w 1996 r. zaliczono między innymi rozpoznanie i walkę radioelektroniczną oraz dowodzenie i łączność. W *Doktrynie Szkoleniowej 2010* zakłada się, że od 1996 r. rozpocznie się wdrażanie szerokiego pakietu programów i instrukcji dostosowanych do perspektywicznego modelu armii[17].

---

[15] Zob. T. Jemioło, *Kierunki doskonalenia kształcenia w AON*, „Zeszyty Naukowe AON" 1994, nr 4; A. Tomaszewski, *Kierunki zmian w programach studiów dyplomowych w WWL*, „Zeszyty Naukowe AON" 1995, nr 3.

[16] Zob. *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkolnictwie wojskowym kształcącym kandydatów na oficerów*, Warszawa 1995.

[17] Znaczenie nowoczesnych technologii informacji zostało też podkreślone w *Ramowych założeniach systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 1995.

ppłk dr Stefan ŚLUSARCZYK

BAZA DYDAKTYCZNA W SYSTEMIE PRZYGOTOWANIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

Umiejętności i nawyki

Akademia Obrony Narodowej spełnia w systemie szkolnictwa wojskowego szczególną rolę. Kształci bowiem kadry dowódczo-sztabowe Wojska Polskiego. Absolwenci stanowią kadrę dowódczo-sztabową od oddziału do instytucji centralnych włącznie. Wielu oficerów dyplomowanych pełni również funkcje nauczycieli w szkolnictwie wojskowym.

Baza dydaktyczna akademii jest integralnym składnikiem systemu dydaktyczno-wychowawczego. Jej jakość, nowoczesność i dostosowanie do konkretnych potrzeb kształcenia, obok innych uwarunkowań systemowych, stanowi o jakości systemu dydaktycznego i współokreśla rezultaty funkcjonowania systemu.

Techniczne środki dydaktyczne zastosowane w procesie kształcenia wpływają na uzyskiwanie lepszej efektywności kształcenia. W związku z tym problem właściwego stosowania na szeroką skalę tychże środków nabiera szczególnej wagi. W celu dokonania, w miarę możliwości, obiektywnej oceny tego zjawiska przeprowadzono badania wśród kadry naukowo-dydaktycznej (94 - losowo wybranych respondentów) i słuchaczy akademii (91 - respondentów spośród wszystkich kierunków i lat studiów). Kadrze naukowo-dydaktycznej zadano pytania, prosząc w nich o określenie własnych umiejętności w zakresie wykorzystania technicznych środków dydaktycznych. Natomiast słuchaczy poproszono o ocenę poprawności obsługi pomocy naukowych, a zwłaszcza technicznych środków dydaktycznych oraz kierowanie percepcją słuchaczy przez nauczycieli akademickich.

Biorąc pod uwagę, że specyfika kształcenia nie jest jednakowa dla wszystkich przedmiotów nauczania dokonano podziału na bloki przedmiotowe.

Stosunek deklaracji do rzeczywistości, czyli samoocena kadry naukowo-dydaktycznej a ocena słuchaczy jest przedstawiona w tabelach 1 i 2.

Tabela 1

UMIEJĘTNOŚCI KADRY NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ W ZAKRESIE OBSŁUGI TECHNICZNYCH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

Sposób działania	Grupa przedmiotów nauczania		
	taktyczno-operacyjnych	społecznych	administracyjno-organizacyjnych
a) posługuję się technicznymi środkami dydaktycznymi w sposób naturalny	100%	96,0%	100%
b) z łatwością przechodzę od jednego do drugiego technicznego środka dydaktycznego i kontroluję reakcję studentów	100%	92,9%	94,1%
c) potrafię dostosować czas przekazu przy pomocy technicznych środków dydaktycznych do możliwości percepcyjnych studentów	100%	93,1%	100%

Na pytanie, *czy posługuje się technicznymi środkami dydaktycznymi w sposób naturalny?*, nauczyciele akademiccy w prawie stu procentach odpowiedzieli pozytywnie. Natomiast słuchacze byli w swoich ocenach bardziej krytyczni i pozytywnie oceniło kadrę dydaktyczną 82% (dot. wykładowców z bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych), 57,8% (dot. bloku przedmiotów społecznych), 60,3% (dot. lektorów języków obcych), 50% (dot. bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych).

Ponad 90% kadry dydaktycznej określa się, że z łatwością przechodzi od jednego do drugiego środka dydaktycznego i kontroluje reakcje słuchaczy. Natomiast procent słuchaczy odnoszących podobne wrażenie jest zdecydowanie niższy. Najwięcej (66,7%) słuchaczy potwierdza taką umiejętność u kadry reprezentującej blok przedmiotów taktyczno-operacyjnych i odpowiednio: 47% - wykładowcy z bloku przedmiotów nauk społecznych; 56,3% - lektorzy języków obcych; 41,9% - wykła-

dowcy z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych. Podobne wrażenie odnoszą słuchacze odpowiadając na pytanie dotyczące podzielności uwagi wykładowców w trakcie obsługi technicznych środków dydaktycznych.

Tabela 2

POPRAWNOŚĆ OBSŁUGI ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH ORAZ KIEROWANIE PERCEPCJĄ SŁUCHACZY PRZEZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W OCENIE STUDENTÓW

Sposób działania	Blok przedmiotów			
	taktyczno-operacyjnych	społecznych	j. obcych	administrac.-organizac.
Prowadzący zajecia posługuje się środkiem dydaktycznym w sposób naturalny	82,0%	57,8%	60,3%	50,0%
Nauczyciel z łatwością przechodzi od jednego do drugiego środka dydaktycznego i kontroluje reakcję studentów	66,7%	47,0%	56,3%	41,9%
W trakcie manipulowania środkami dydaktycznymi cechuje nauczycieli podzielność uwagi	67,9%	50,6%	67,2%	41,4%
Nauczyciel twarzą jest zwrócony do studentów	90,4%	78,6%	83,1%	77,3%
Czas przekazu przy użyciu technicznych środków dydaktycznych nauczyciel dostosowuje do możliwości percepcyjnych studentów	70,6%	67,1%	61,4%	58,0%

Tak surową ocenę niwelują częściowo odpowiedzi na następne pytanie, a mianowicie *czy nauczyciel twarzą jest zwrócony do słuchaczy?* Najwięcej pozytywnych odpowiedzi (90,4%) odnosi się także do nauczycieli z bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych. Pozostałe oceny są również wysokie - 78,6% (dot. wykładowców z

bloku przedmiotów społecznych); 83,1% (dot. lektorów języków obcych); 77,3% (dot. wykładowców z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych).

Następne pytanie zadane wykładowcom i słuchaczom brzmi następująco: *czy czas przekazu, przy użyciu technicznych środków dydaktycznych, jest dostosowany do możliwości percepcyjnych studentów?* Kadra naukowo-dydaktyczna w zdecydowanej większości (ponad 90%) ocenia, iż potrafi dostosować czas przekazu przy pomocy technicznych środków dydaktycznych do możliwości słuchaczy. Natomiast rozkład odpowiedzi słuchaczy oceniających działalność nauczycieli w tym zakresie jest bardziej zróżnicowany. Najwyższą ocenę, podobnie jak na poprzednie pytania otrzymali nauczyciele akademiccy z bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych - 70,6%. Natomiast pozostali odpowiednio 67,1% - wykładowcy z bloku przedmiotów społecznych; 61,4% - lektorzy języków obcych; 58% - wykładowcy z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych.

Z przedstawionego zestawienia odpowiedzi kadry naukowo- dydaktycznej i słuchaczy wynika, że nauczyciele akademiccy nie w pełni wykorzystują swoje kwalifikacje w toku zajęć dydaktycznych. Uwaga ta dotyczy w szczególności wykładowców z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych.

Dążąc do wzbogacenia bazy dydaktycznej o nowe środki trzeba uznać, iż o jakości pracy uczelni decyduje przede wszystkim kadra nauczająca, a zwłaszcza stosowane przez nią nowoczesne środki i materiały dydaktyczne. Intensyfikacja procesu uczenia się drogą stosowania środków poglądowych oznacza podniesienie jakości opanowania struktury wiedzy i skrócenie czasu przeznaczonego na jej przyswojenie. Wprowadzenie środków poglądowych natrafia na pewien opór, czy też brak entuzjazmu ze strony nauczycieli akademickich i studentów. Przyczyny tego są wielostronne, z jednej strony tkwią w uwarunkowaniach obiektywnych procesu kształcenia, m.in w słabej jakości materiałów dydaktycznych i niedoskonałym zapleczu sprawiającym, że ciężar wytwarzania materiałów w zbyt dużym stopniu obciąża wykładowcę. Nie mniej ważne są też subiektywne uwarunkowania natury psychologicznej wśród nauczycieli akademickich. Szkoły wyższe wytworzyły prawie niezauważalny system samokontynuacji i ciągłości, polegający na tym, że kolejne pokolenia nauczycieli naśladują swoich poprzedników. W ten sposób wytwarza się tradycja otoczona nimbem dostojeństwa, utrzymująca konserwatyzm w podejściu do procesu kształcenia, który jest przełamywany z pewnymi oporami.

Przedstawione dane ukazują tylko rozkład odpowiedzi pozytywnych na zadane pytania. Zaprezentowane wyniki badań różnią się znacznie między sobą, a wynika to głównie z innej perspektywy oceny. Studenci oceniali globalnie sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych z podziałem tylko na blok przedmiotów nauczania. Natomiast nauczyciele akademiccy w swych wypowiedziach poddali samoocenie całą swą działalność dydaktyczną.

Dla właściwego zrozumienia rozpatrywanego problemu zadano respondentom pytania określające klimat zajęć dydaktycznych. Brzmiały one następująco: *W jakim stopniu działalność nauczycieli akademickich ukierunkowana była na wytworzenie wśród słuchaczy atmosfery swobodnego wyrażania własnych myśli?* i *W jakim stopniu obok przekazywanej wiedzy merytorycznej związanej z tematem zajęć, nauczyciele akademiccy zwracali uwagę słuchaczy na stronę organizacyjną zajęć, a także na stosowane metody przekazywania wiedzy, widząc w tym elementy przygotowania do przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej?* Odpowiedzi zaprezentowane przez respondentów są w dużym stopniu zbieżne w odniesieniu do kadry naukowo dydaktycznej reprezentującej przedmioty taktyczno-operacyjne i społeczne oraz studentów, których opinie odnoszą się do tychże grup nauczycieli. W obu przypadkach można zauważyć wyższy odsetek odpowiedzi pozytywnych wśród studentów kończących akademię. W tak przedstawionej atmosferze kształcenia zobrazowanej wynikami badań - na pytanie *czy stosuje się głównie jeden środek dydaktyczny?* studenci odpowiadali na podstawie obserwacji określonych jednostek lekcyjnych. Rozkład odpowiedzi twierdzących (tabela 3 i 4) był następujący: 68,2% w bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych; 48,1% w bloku przedmiotów społecznych; 34,4% w bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych; 43,0% w nauczaniu języków obcych. Najwięcej nauczycieli akademickich stosujących jeden środek dydaktyczny jest wśród nauczycieli reprezentujących blok przedmiotów administracyjno-organizacyjnych.

Tabela 3

WYKORZYSTANIE ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH PRZEZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Sposób działania	Grupa przedmiotów nauczania		
	taktyczno-operacyjnych	społecznych	administrac.-organizac.
a) stosuje głównie jeden środek dydaktyczny	56,5%	55,0%	78,6%
b) wykorzystuje kilka różnych środków dydaktycznych, są to:			
b.1. komputer	66,7%	28,6%	38,5%
b.2. magnetowid	60,0%	50,0%	23,1%
b.3. magnetofon	83,3%	60,0%	11,1%
b.4. rzutnik światła dziennego	93,9%	50,0%	68,8%
b.5. tablica kredowa	93,3%	33,3%	50,0%
b.6. mapy i wykresy	85,7%	37,5%	50,0%
b.7. inne	75,0%	75,0%	33,3%
c) preferuje werbalny sposób przekazu i tablicę kredową	52,4%	72,4%	92,9%
d) stosuje wyłącznie werbalny sposób przekazu	17,6%	9,1%	20,0%

Rozkład odpowiedzi twierdzących na pytanie - *czy wykorzystuje się kilka różnych środków dydaktycznych?* był następujący: 40,5% w bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych; 29,1% w bloku przedmiotów społecznych; 18,0% języki obce; 5,7% w bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych. Wskaźnik odpowiedzi twierdzących w badanej populacji studentów świadczy o tym, że praktycznie wykładowcy przedmiotów administracyjno-organizacyjnych nie stosują w toku zajęć jednocześnie

więcej niż jeden środek dydaktyczny. Nauczyciele akademiccy odpowiadali na to pytanie według innej zasady, ponieważ było to pytanie częściowo otwarte. W związku z tym sami wpisywali które środki dydaktyczne stosują, a których raczej nie lub nigdy. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że najbogatsze w środki dydaktyczne są zajęcia prowadzone przez kadrę naukowo-dydaktyczną reprezentującą przedmioty taktyczno-operacyjne, a najuboższy zestaw stosowany jest w trakcie zajęć z przedmiotów administracyjno-organizacyjnych. Najbardziej preferowanym technicznym środkiem dydaktycznym jest rzutnik światła dziennego (90,3% w bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych; 50,0% w bloku przedmiotów społecznych; 68,8% w bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych) i magnetofon (83,3% w bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych; 60,0% w bloku przedmiotów społecznych; 11,1% w bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych). Ponadto powszechnie wykorzystywana jest tablica kredowa oraz, co jest typowe dla kształcenia oficerów mapy i wykresy (85,7% w grupie przedmiotów taktyczno-operacyjnych).

Tabela 4

CZĘSTOTLIWOŚĆ I DOBÓR ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH WYKORZYSTYWANYCH PRZEZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Sposób działania	Blok przedmiotów			
	taktyczno-operacyjnych	społecznych	j. obcych	administrac.-organizac.
Stosuje głównie jeden środek dydaktyczny i jest to uzasadnione	68,2%	48,1%	43,0%	34,4%
Wykorzystuje kilka różnych środków dydaktycznych i studenci są "wtrenowani" do takich zajęć	40,5%	29,1%	18,0%	5,7%
Używa żywe słowo i tablicę kredową	84,1%	72,0%	91,9%	63,9%
Prowadzący zajęcia stosuje wyłącznie żywe słowo	61,3%	73,2%	68,8%	75,0%

W celu określenia miejsca środków dydaktycznych w systemie kształcenia zbadano opinie kadry naukowo-dydaktycznej i studentów stawiając następujące pytania: *W jakim stopniu działalność nauczycieli akademickich ukierunkowana była na optymalne wykorzystanie środków dydaktycznych?* i *W jakim stopniu działalność nauczycieli akademickich ukierunkowana była na przygotowanie słuchaczy do swobodnego posługiwania się środkami dydaktycznymi w toku zajęć?* Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że środki dydaktyczne nie są jednakowo traktowane w badanych grupach przedmiotów kształcenia.

Z wypowiedzi nauczycieli akademickich z bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych wynika, że ponad 50% badanej populacji optymalnie wykorzystuje w toku zajęć często i bardzo często takie środki, jak: komputer, magnetowid i magnetofon, przy czym stara się też przygotować słuchaczy do swobodnego posługiwania się tymi środkami w toku zajęć. Częściej też kadra ta zwraca uwagę na pełne wykorzystanie rzutnika światła dziennego (ok. 70%), tablicy kredowej oraz map i wykresów. W niewiele niższym stopniu (ok. 60%) stara się ukierunkować studentów do właściwego wykorzystania w toku zajęć dydaktycznych tychże środków. Natomiast słuchacze odnosząc się do nauczycieli akademickich z bloku przedmiotów taktyczno-operacyjnych w podobnym stopniu ocenili wykorzystanie komputera, a znacznie niżej magnetowidu (ok. 30%) i magnetofonu (ok. 20%). Studenci jednoznacznie określili, że kadra naukowo-dydaktyczna bardzo dużo uwagi przywiązuje do rzutnika światła dziennego, tablicy kredowej oraz map i wykresów (ponad 90%) i niewielu mniej (ok. 80%) wymaga by studenci posługiwali się nimi sprawnie w toku zajęć.

Z wypowiedzi nauczycieli akademickich z bloku przedmiotów społecznych wynika, że ok. 45% badanych stara się optymalnie zastosować środki dydaktyczne w toku zajęć (komputer stosuje ok. 30% badanej populacji). Natomiast tylko ok. 10% badanych stara się przekazać studentom swoje umiejętności w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych w trakcie zajęć. Studenci Wydziału Wojsk Lądowych i Wydziału Nauk Humanistycznych w zasadzie potwierdzają powyższe wypowiedzi. Zastrzeżenia budzi jedynie większe wykorzystanie (od deklarowanego) tablicy kredowej, rzutnika światła dziennego, map i wykresów. Studenci Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej oceniają sposób działania i ukierunkowanie

wykładowców reprezentujących przedmioty społeczne na poziomie porównywalnym do nauczycieli nauk taktyczno-operacyjnych.

Ponadto z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele akademiccy z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych w małym stopniu zwracają uwagę na pełne wykorzystanie komputera, magnetowidu i magnetofonu (25-33%) w toku zajęć oraz nie starają się by nauczyć i wymagać od słuchaczy wykorzystania w toku zajęć magnetowidu i magnetofonu. Natomiast ok. 70% tychże nauczycieli często i bardzo często zwraca uwagę na optymalne wykorzystanie tablicy kredowej, rzutnika światła dziennego oraz map i wykresów, przy czym tylko połowa tejże liczby wykładowców wymaga tego od studentów i stara się podnieść ich umiejętności w tym zakresie. Opinie studentów tylko w przypadku wymagań wykorzystania tablicy kredowej są wyraźnie wyższe (ponad 60%) niż deklarują wykładowcy, a w pozostałych przypadkach są zbieżne w zarysowanych przez nauczycieli akademickich preferencjach.

Studenci odpowiadając na pytanie *W jakim stopniu działalność nauczycieli akademickich ukierunkowana była na przekazanie dużej ilości informacji w sposób werbalny?* potwierdzili, że jest to bardzo często stosowana forma przekazu w toku zajęć dydaktycznych.

Z przedstawionych wyników badań wynika, że w najbardziej poglądowy sposób są prowadzone zajęcia dydaktyczne z taktyki i sztuki operacyjnej, a następnie z bloku przedmiotów społecznych. Najmniejszą wagę do środków dydaktycznych przywiązują wykładowcy z bloku przedmiotów administracyjno-organizacyjnych[1].

Mając na uwadze powyższe wyniki badań oraz wnioski płynące z literatury przedmiotu[2] nasuwają się następujące wnioski i uogólnienia dotyczące działań zmierzających do podniesienia efektywności wykorzystania technicznych środków dydaktycznych w procesie kształcenia:

1. Doskonalić obieg informacji (zbudować ogólnoakademicką sieć komputerową, uruchomić akademicki program telewizyjny wraz z telegazetą i teletekstem).

2. Doskonalić system wytwarzania materiałów dydaktycznych.

---

[1] Por. S.Ślusarczyk, *Baza dydaktyczna w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Akademii Obrony Narodowej,* rozprawa doktorska, Warszawa 1994.

[2] Por. R.Stępień, J.Bednarek, *Stan i kierunki badań umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON,* sprawozdanie z badań, AON, Warszawa 1994, s. 93, 94.

3. Wykorzystując kwalifikacje pracowników Centrum Informatyki, Oddziału Organizacji Studiów itp. organizować kursy i warsztaty, celem poznania możliwości korzystania z oferowanych usług, nauki projektowania i wykonywania materiałów dydaktycznych.

4. W procesie modernizacji bazy dydaktycznej kierować się zasadą koncentracji wysiłku intelektualnego, materialnego i organizacyjnego.

ppłk dr Jerzy GROSKREJC

PEDAGOGICZNE ASPEKTY WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W WOJSKU

Problematyka wychowania fizycznego w wojsku ma wieloletnią tradycję i bogatą literaturę. Dobry stan zdrowia i odporność psychofizyczna, to cechy żołnierskiej osobowości pozwalające sprostać wysokim wymaganiom służby i ewentualnej walki zbrojnej. Kształtowaniu, doskonaleniu i utrzymywaniu tych cech, służy między innymi wychowanie fizyczne, które w wojskowym systemie edukacji, powinno zajmować miejsce szczególne.

W praktyce wojskowego wychowania fizycznego, a także w powszechnym obiegu, istota wychowania fizycznego wyrażana jest najczęściej w kategoriach biologiczno-fizjologicznych. Sprowadza się głównie do somatycznej strony osobowości, operuje w obrębie pojęć sprawności, umiejętności, motoryczności bądź też kondycji i wydolności fizycznej. W znacznie mniejszym wymiarze wychowanie fizyczne postrzegane jest w aspekcie kształtowania postaw prosomatycznych i wychowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej. W znacznej mierze deprecjonowane są możliwości i walory wychowawcze wychowania fizycznego, ukierunkowane na całą osobowość wychowanka (żołnierza).

Z tego powodu referat niniejszy jest próbą teoretycznego ujęcia wychowania fizycznego w wojsku w aspekcie pedagogiki. Zamiarem autora jest prezentacja i wyjaśnienie istoty i celów wychowania fizycznego w refleksji współczesnych tendencji i koncepcji pedagogicznych.

Wychowanie fizyczne jako integralna część wychowania wszechstronnego

Umiejscowienie wychowania fizycznego w wychowaniu globalnym, wymaga choćby uproszczonej eksplikacji terminologicznej.

Pojęcie wychowania nie jest jednoznaczne i może być rozpatrywane w dwóch kontekstach:

- w znaczeniu szerszym - oznacza, najogólniej biorąc, świadome i zamierzone oddziaływanie na sferę kierunkową i instrumentalną osobowości człowieka, w celu wszechstronnego przygotowania go do samodzielnego życia. W takim ujęciu w zakres pojęcia wychowania wchodzi również kształcenie, które zmierza do opanowania wiedzy, umiejętności i nawyków;

- w znaczeniu węższym - pod pojęciem wychowania, należy rozumieć oddziaływanie wyłącznie na sferę kierunkową (emocjonalno-wolicjonalną).

Nie wdając się w szczegółowe rozważania możemy przyjąć, że jednym z głównych celów wychowania jest zapewnienie wszechstronnego rozwoju osobowości w sferze intelektualnej, moralnej, fizycznej i estetycznej, przy czym działalność wychowawcza pozostaje w nierozerwalnym związku z działalnością dydaktyczną[1].

Dwuznaczność terminu "wychowanie" nie pozostaje bez wpływu na różnorodność interpretacji pojęcia "wychowanie fizyczne". Poglądy na istotę i cele wychowania fizycznego ulegały na przestrzeni lat znacznym przeobrażeniom.

Ewolucja ta - w uproszczeniu - przebiegała od koncepcji wychowania ciała, przez koncepcję wychowania poprzez ciało do współczesnej koncepcji wychowania w trosce o ciało, czyli wychowania do kultury fizycznej[2]. Pierwsza koncepcja wyrosła na gruncie dualizmu psychofizycznego, utożsamiana była w tzw. stronami osobowości, którym odpowiadały wyodrębnione działy wychowania: umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne. W konsekwencji takiego podziału, wychowanie fizyczne uznawane było jako dziedzina wychowania zorientowana bezpośrednio na kształ-

---

[1] Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, s. 37.

[2] Por. H. Grabowski, *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Kraków 1990, s. 38.

towanie ciała. W literaturze amerykańskiej idea tej koncepcji wyrażona była jako "education for the physical" (wychowanie ciała).

Takie pojmowanie istoty wychowania fizycznego, wzbudzało wiele kontrowersji wśród teoretyków wychowania fizycznego i pedagogów, aczkolwiek w powszechnym obiegu funkcjonuje ono do dzisiaj. Kontrowersje owe wynikały z krytyki samej nazwy "wychowanie fizyczne", gdzie sam przymiotnik "fizyczne" kojarzony był potocznie z celami tej dziedziny wychowania, natomiast cele te należy widzieć, znacznie szerzej. Zastrzeżenia budził również pierwszy człon tego terminu "wychowanie", które w wąskim znaczeniu w połączeniu z wyrazem "fizyczne", wprowadza chaos terminologiczny.

W tej sytuacji poszukiwano sposobów dowartościowania pedagogicznego i równouprawnienia wychowania fizycznego z pozostałymi dziedzinami wychowania. Efektem wieloletniej eksploracji było wygenerowanie kolejnej koncepcji wychowania fizycznego, która na gruncie amerykańskim przyjęła formułę "education through the physical" (wychowanie poprzez ciało). Istota tej koncepcji sprowadza się do zawężania zakresu pojęcia "fizyczne" do swoistych dla tego procesu środków (ruch, ćwiczenia fizyczne). W tradycyjnej literaturze rodzimej znajdujemy liczne dowody interpretacji celów wychowania fizycznego, koherentnych z powyższą koncepcją. W. Osmolski pisał, że ...*Wpływ ćwiczeń fizycznych nie ogranicza się rozwinięciem mięśni, wytrzymałości oraz zręczności, ale sięga głębiej, tj. do usposobienia, charakteru i umysłu*[3]. Znakomity pedagog E. Piasecki, uważał, że wyraz "fizyczne" w nazwie "wychowanie fizyczne" ... *określa tylko większość środków (...) lecz staje się zgoła zawodnym w odniesieniu do celów; te są zarówno fizyczne, jak moralne i utylitarne, a w niemałej mierze także intelektualne i estetyczne*[4].

Wyżej omówione koncepcje opierały się na aksjomacie wywodzącym się ze starożytnej sentencji "mens sana in corpore sano", gdzie zdrowe i sprawne ciało jest warunkiem wszechstronnego wychowania. W pierwszej koncepcji cele wychowania fizycznego odnoszą się wyłącznie do ciała, w drugiej zaś obejmują również inne strony osobowości, ich specyfika polega na doskonaleniu somatycznego podłoża, intelektualnego, estetycznego i moralnego. W świetle powyższych konstatacji

---

[3] W. Osmolski, *Zaniedbane drogi wychowawcze...*, Warszawa 1928, s. 4.

[4] E. Piasecki, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, cz. I, Lwów 1931, s. 2.

dostrzegamy orientację biologiczną, która w aspekcie współczesnych paradygmatów pedagogicznych, uważana jest za niesłuszną i anachroniczną. Odnoszenie celów wychowania fizycznego wyłącznie do struktury somatycznej, sprawności i wydalności fizycznej, traktowane jest dzisiaj jako sofizmat.

Zmiana orientacji teoretycznej w pedagogice legła u podstaw wykreowania nowej koncepcji wychowania fizycznego. Zmiana ta - najogólniej biorąc - polegała na odejściu od kanonów wychowania według stron osobowości wychowanka, na rzecz wychowania go do obiektywnie istniejących dziedzin rzeczywistości społeczno-kulturowej. Tak więc wychowanie umysłowe zastąpiono wychowaniem do nauki, wychowanie estetyczne - wychowaniem do sztuki itd. Współczesna koncepcja, której twórcą jest M. Demel, wyrosła w inwersji znanej tezy pedagagocznej, że *zdrowe i sprawne ciało jest warunkiem wychowania* i oparła się na założeniu, które ustala, że *wychowanie jest jednym z podstawowych warunków zdrowia i sprawności fizycznej.* W ten sposób powstała orientacja humanistyczna.

W świetle powyższego poglądu (orientacja humanistyczna), we współczesnym ujęciu pedagogicznym, pod pojęciem wychowania fizycznego należy rozumieć ... *integralną część wychowania wszechstronnego, którego celem jest oddziaływanie na całą osobowość wychowanka zarówno w sferze emocjonalno-wolicjonalnej jak i w sferze instrumentalno-sprawnościowej*[5].

W szczegółowej interpretacji powyższej definicji, dostrzec można dążenia do podejmowania zabiegów dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na kształtowanie wiedzy i wartości, postaw i motywacji, potrzeb i nawyków oraz umiejętności i sprawności związanych z pielęgnacją i doskonaleniem zdrowia, sprawności fizycznej i urody ciała.

Nowe tendencje i poglądy w wychowaniu fizycznym

Najnowsza koncepcja wychowania do kultury fizycznej wykazuje pełną zgodność z paradygmatami nowoczesnej pedagogiki, a jej wnikliwa interpretacja stworzyła

[5] H. Grabowski, op.cit., s. 37.

teoretyczne przesłanki do utworzenia nowej nazwy omawianej dziedziny wychowania i przedmiotu edukacji, która brzmi ... *Kształcenie i wychowanie fizyczne*[6].

Powyższe konstatacje generują tezę, że funkcjonujący w wojsku termin "szkolenie fizyczne" nie znajduje racjonalnego uzasadnienia i nie przystaje w żadnej mierze do współczesnych paradygamtów pedagogicznych. Wychowanie fizyczne powinno pozostawać w spójności z wychowaniem wszechstronnym, oddziałując jednocześnie na stronę kierunkową i instrumentalną osobowości.

Osiągnięcie wysokiej sprawności i wydolności fizycznej nie może być jedynym celem wychowania fizycznego. Z. Żukowska nakreśla najbliższy pedagogice ogólny cel wychowania fizycznego, który ma zapewnić wszechstronny rozwój człowieka i kształtowanie wszystkich cech jego osobowości[7].

Tymczasem, jak krytycznie zauważa W. Borzęcki ... *wychowanie fizyczne w wojsku w swoim wyrazie instytucjonalnym, strukturalnym, programowym, metodycznym i wychowawczym, nastawione jest głównie na kształtowanie cech motorycznych i umiejętności ruchowych, a nie nawyków, wiedzy o kulturze fizycznej i właściwych postaw wobec niej. Na pierwszy plan w praktyce zajęć i treningów wychodzą więc aspekty spawnościowe, techniczne czy metodyczne, a zapomina się o możliwościach wychowawczych, o kształtowaniu woli i charakteru, postawy moralnej, o wszechstronnym urabianiu osobowości wychowanka stosownie do potrzeb społecznych*[8].

Przyczyn powyższego stanu rzeczy, jak się wydaje, można dopatrywać się w deprecjonowaniu wychowania fizycznego, wyraźnej dominacji celów instrumentalnych nad kierunkowymi, zunifikowaniu i zawężeniu programu głównie do wymagań sprawnościowych. Takie podejście spycha wychowanie fizyczne na peryferie pedagogiki, oddalając je tym samym od koncepcji kształtowania i wychowania wszechstronnego. Praktyka wojskowego wychowania fizycznego nie może być ukierunkowana li tylko na kształtowanie umiejętności i sprawności. **W swych teleologicznych i aksjologicznych założeniach musi uwzględniać kształtowanie względnie trwałych dyspozycji psychicznych, silnie zinternalizowanych postaw żołnierzy w dziedzinie dbałości o zdrowie i sprawność fizyczną.** Wychowanie fizyczne należy widzieć jako

---

[6] H. Grabowski, op.cit., s. 39.

[7] Z. Żukowska, *Ku tozsamości pedagogiki kultury fizycznej*, Warszawa 1993.

[8] W. Borzęcki, *Refleksje o kulturze fizycznej i wychowaniu*, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 6.

"preludium" do prospekcyjnego (całożyciowego) uczestnictwa w różnorodnych formach kultury fizycznej.

W taksonomii celów szczegółowych wojskowego wychowania fizycznego nie powinno zabraknąć edukacyjnych wyznaczników, mieszczących się w kategoriach pedagogicznych, psychologicznych i militarnych.

Cele ujmowane w kategoriach pedagogicznych oznaczają rozwój świadomości w sferze teoretycznych podstaw wychowania fizycznego, kształtowania umiejętności i nawyków oraz wyzwalania i utrwalania postaw, potrzeb, motywacji do permanentnego uczestnictwa w różnorodnych formach aktywności fizycznej.

Psychologiczne aspekty celów wychowania fizycznego sprowadzają się do osiągania przez żołnierzy wysokiej odporności psychofizycznej, zmniejszonej reaktywności, adaptacji do stresów bilogicznych i psychologicznych. **W kategoriach militarnych cele wychowania fizycznego** wyznaczają działania dydaktyczno-wychowawcze zmierzające do kreowania dyspozycji psychofizycznych żołnierzy (zdrowie, sprawność, utylitarne umiejętności fizyczne), niezbędnych do sprostania wymaganiom służby wojskowej oraz zapewniających sprawne i skuteczne działanie w walce zbrojnej.

Powyższe konstatacje - jak mniemam - implikują potrzebę rozważenia wychowania fizycznego w aspekcie aksjologicznym, choćby dlatego, że w nowej formule pedagogicznej (w hierarchii treści kształcenia) wartości wymieniane są na pierwszym miejscu[9].

Wychowanie fizyczne obejmuje te wszystkie wartości, które wiążą się z psychologicznym funkcjonowaniem człowieka, które są akceptowane zarówno w jego subiektywnym odczuciu, jak też uznawane społecznie. W literaturze przedmiotu najczęściej wyróżnia się wartości:

1) **zdrowotne** - obejmujące zdrowie, prawidłowy rozwój fizyczny i psychologiczny;

2) **hedonistyczne** (przyjemnościowe) - wyrażające się w dobrym samopoczuciu, zadowoleniu i radości z życia;

3) **utylitarne** - sprowadzające się do sprawności i umiejętności fizycznych;

4) **wychowawcze** - określone przez prawidłowo ukształtowany charakter, cechy wolicjonalne i psychiczne;

5) **estetyczne** - obejmujące higienę, elegancję ruchów i sprężystą sylwetkę.

---

[9] Zob. Z. Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 1.

Jakkolwiek wartości wychowania fizycznego są w znaczej mierze zbieżne z celami, to nie są jednak z nimi tożsame. Można zatem przyjąć, że wartości te - najogólniej biorąc - odnoszą się do takich wyznaczników kultury fizycznej jak: zdrowie, prawidłowa budowa ciała, sprawność i wydolność fizyczna, charakter oraz czynniki higieniczno-estetyczne. Wymienione wartości wykazują analogie do innych wartości kulturowych, mają charakter dynamiczny i wywierają wpływ na kształtowanie poglądów i postaw ludzkich.

W świetle nowoczesnych tendencji i poglądów pedagogicznych, **program wychowania fizycznego w wojsku powinien być koherentny z kanonami edukacji alternatywnej, prospekcyjnej, permanentanej i dialogowej**. Oznacza to, że przy zachowaniu obligatoryjności uczestnictwa w zajęciach z wychowania fizycznego, każdy żołnierz powinien być traktowany podmiotowo, powinien mieć możliwość wyboru ćwiczeń bądź też dyscyplin sportowych, zgodnych z jego możliwościami, przekonaniami i zainteresowaniami. W zakresie wymagań sprawnościowych, celowe wydaje się wprowadzenie pojęcia "sprawności minimalnej", zróżnicowanej w zależności od wieku, rodzaju wojsk i zajmowanego stanowiska służbowego. Rzecz jasna, ustalenie kryteriów sprawności minimalnej wymaga pogłębionych studiów i szeroko zakrojonych badań. Zasadne również wydaje się wprowadzenie do zestawu testów kontrolnych ćwiczeń "obowiązkowych" i "do wyboru". Tradycyjny, obowiązujący w wojsku schemat WF: **przymus pedagogiczny - wdrażanie - nawyk**, proponuję zastąpić triadą: **swoboda wychowania - kształtowanie - postawa.** Wymaga to głębszej ingerencji w świadomość żołnierzy, zastępowanie nawyku - gdzie udział świadomości jest znikomy - postawą, wyrażaną pozytywnym stosunkiem (zinternalizowaniem) do swego zdrowia i aktywności ruchowej.

Przy takim podejściu - jak sądzę - można oczekiwać większych efektów dydaktyczno-wychowawczych, wyrażających się w autoedukacji, samokontroli, zamiłowaniu i prospekcyjnym uczestnictwie żołnierzy w kulturze fizycznej.

Refleksja końcowa

Wychowanie do kultury fizycznej przez wychowanie fizyczne jest procesem złożonym i długotrwałym. Wykracza daleko poza wojsko, sięga do wszystkich etapów edukacji od przedszkola do wyższej uczelni, wyrasta na gruncie wychowania w rodzinie i środowisku pozaszkolnym. Wyrównanie braków i zaniedbań rozwojowych i wychowawczych w tych kręgach staje się nakazem chwili, leży u podstaw dobrego stanu zdrowia i kondycji stanu osobowego naszej armii.

mjr dr Zbigniew DROZD

DOSKONALENIE ZAWODOWE KADRY W WOJSKU POLSKIM

Doskonalenie zawodowe, w ramach którego mieści się doskonalenie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, realizowane jest w różnych okresach zawodowej służby oficerów, tj. w okresie wdrażania ich do pełnienia pierwszych obowiązków służbowych, przed objęciem stanowiska dowódcy kompanii i dowódcy batalionu.

W dwóch okresach, oficerowie, doskonalą swoje umiejętności zawodowe na Kursach Przeszkolenia Specjalistycznego i Wyższych Kursach Szkół Oficerskich. Do tych form doskonalenia zawodowego nie ma większych zastrzeżeń. Szczegółowego omówienia wymaga natomiast, doskonalenie zawodowe absolwentów WSO w ich początkowym okresie służby:

Doskonalenie to realizowane jest poprzez następujące formy działalności dydaktycznej:

1) **szkolenie adaptacyjne;**
2) **wewnętrzne szkolenie doskonalące;**
3) **samokształcenie.**

Zakres doskonalenia zawodowego zależy głównie od stopnia przygotowania absolwentów WSO i wymaganej sprawności zawodowej na stanowisku dowódcy plutonu. Powyższe stwierdzenie podkreśla rolę uczelni w zakresie dobrego przygotowania, jak również jednostek wojskowych w zakresie osiągania i utrzymania wysokiej sprawności zawodowej absolwentów.

Skuteczność doskonalenia jest zależna od czasu osiągnięcia pełnej sprawności zawodowej przez oficerów zajmujących pierwsze stanowiska służbowe. Tadeusz Nowacki w *Dydaktyce doskonalenia zawodowego*, w podobny sposób formułuje skuteczność, w odniesieniu do absolwentów szkół średnich i wyższych, stawiając jednocześnie wymóg realizacji następujących celów doskonalenia:

1) **osiągnięcie w pełnym zakresie sprawności zawodowej** przez absolwentów na pierwszym stanowisku pracy;

2) **uzupełnienie i pogłębienie umiejętności** absolwentów niezbędnych do działalności na pierwszym stanowisku pracy.

W kontekście przedstawionych celów do osiągnięcia oraz w oparciu o uzyskane wyniki badań prowadzonych w Wyższej Szkole Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki, scharakteryzuję poszczególne formy przedsięwięć adaptacyjno-wdrożeniowych realizowanych w stosunku do "młodych" oficerów.

Pierwszy etap działalności dydaktycznej - **szkolenie adaptacyjne** - ma na celu wdrożenie do pełnienia obowiązków dowódcy plutonu oraz zapoznanie ze specyficznymi warunkami odbywania służby zawodowej w danej jednostce wojskowej.

W świetle przeprowadzonych badań, w większości ZT i oddziałów szkolenie adaptacyjne ma podobny przebieg i czas trwania. Realizowane jest w formie **kursu adaptacyjnego** dla wszystkich absolwentów WSO przybyłych do danego ZT (oddziału), w pierwszej lub drugiej dekadzie października w wymiarze 3 do 8 dni szkoleniowych. W czasie trwania kursu prowadzone są przeważnie zajęcia instruktażowo-pokazowe, dotyczące realizacji programu szkolenia pododdziałów na obiektach przykoszarowych i poligonowych, wykorzystywanych przez poszczególne jednostki.

Na uwagę zasługują uzyskane wyniki badań dotyczących organizacji i poziomu kursu. Badani oficerowie w większości, tj. w 60% pozytywnie, wypowiadali się o tym przedsięwzięciu, natomiast niepokoi fakt krytycznej opinii respondentów (ok. 30%) o poziomie kursu prowadzonego w jednostce wojskowej.

Drugą częścią szkolenia adaptacyjnego są **czynności adaptacyjne**, realizowane w czasie od 2 do 5 dni, bezpośrednio po wyznaczeniu absolwentów na określone stanowiska służbowe. Zakres i treść "wprowadzania" młodych oficerów w czynności służbowe i funkcjonowanie pododdziału (jednostki) nie budzą zastrzeżeń.

Częstym zjawiskiem jest łączenie kursu adaptacyjnego z kursem instruktorsko-metodycznym dla kadry jednostki lub kadry szkolącej żołnierzy nowego wcielenia. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy do jednostki przybyła mała liczba absolwentów.

Reasumując, na szkolenie adaptacyjne przeznacza się średnio od 30 do 80 godzin szkoleniowych w poszczególnych jednostkach, w zależności od uwarunkowań organizacyjnych i dydaktycznych.

Wewnętrzne szkolenie adaptacyjne absolwentów realizowane jest w ramach zajęć doskonalących organizowanych dla kadry danej jednostki i zgodnie z dokumentami normatywnymi może mieć wymiar 300 i więcej godzin lekcyjnych. Absolwenci mogą doskonalić swoje umiejętności dydaktyczno-wychowawcze oraz szkolenie indywidualne podczas:

- uczestnictwa i prowadzenia zajęć metodycznych;
- prowadzenia treningów ogólnowojskowych i specjalistycznych z pododdziałem;
- dodatkowego szkolenia doskonalącego.

Przeprowadzone badania wykazały niski stopień uczestnictwa dowódców plutonów w tych przedsięwzięciach (36%). Jako przyczyny takiego stanu podawano w większości:

- konieczność zabezpieczenia czynności popołudniowych;
- służby i urlopy rozłąkowe;
- odbywanie w tym czasie szkolenia programowego z pododdziałem.

Świadczy to o poważnych niedomaganiach i niezadowalającej skuteczności doskonalenia oficerów - dowódców plutonów, w porównaniu do sprawnie funkcjonującego doskonalenia kadry od szczebla batalionu wzwyż. Wypływa z tego wniosek o konieczności przeorganizowania szkolenia doskonalącego dla oficerów zajmujących pierwsze stanowisko służbowe.

Ostatnią formą doskonalenia zawodowego jest **samokształcenie**. Samokształcenie może mieć postać:

- samokształcenia programowego;
- samokształcenia spontanicznego;
- nauki własnej (organizowanej sporadycznie i tylko w czasie kursów instruktorsko-metodycznych).

Samokształcenie **programowe**, powinno być organizowane zgodnie z wymogami 2 razy w miesiącu, w czasie ostatnich godzin pracy służbowej w wymiarze 2 godzin. Leży ono w sferze odpowiedzialności służbowej bezpośrednich przełożonych. Proces ten i jego przebieg ma przeważnie charakter incydentalny, ginie on w realizowanych przedsięwzięciach służbowych pododdziału i czynnościach poza służbowych, wykonywanych przez młodych oficerów.

Samokształcenie **spontaniczne** zależy od indywidualnych cech osobowościowych absolwenta ukształtowanych w uczelni wojskowej, od umiejętności sprecyzowania kierunku pogłębiania wiedzy oraz organizacji warsztatu pracy.

Wyniki badań wskazują na niedoskonałość tej formy doskonalenia, jaką jest samokształcenie. 78% respondentów opowiada się przeciwko samokształceniu programowemu. Ich zdaniem samokształcenie powinno być dobrowolne (według uznania oficera), uważają również (42%), że zadania dydaktyczne stawiane przez przełożonych do wykonania w czasie samokształcenia - dezorganizują pracę.

Stwierdzone w czasie badań niedociągnięcia wymagają rozwiązań organizacyjnych. Tym bardziej, że w myśl założeń nowoczesnego kształcenia ustawicznego, wymienione rodzaje pracy samokształceniowej, a zwłaszcza samokształcenie **spontaniczne**, powinny być główną formą doskonalenia absolwentów w jednostkach wojskowych.

Wymóg realizacji określonych wcześniej celów doskonalenia zawodowego, w odniesieniu do młodych oficerów, oraz uzyskane wyniki badań wskazują na konieczność, innego niż dotychczas, spojrzenia na formalną i organizacyją stronę procesu doskonalenia.

Osoby funkcyjne odpowiedzialne w wojsku za praktyczną realizację zasad andragogiki, powinny w najbliższym okresie czasu wykreować skuteczny proces doskonalenia zawodowego, chociażby na wzór doskonalenia dowódców kompanii i batalionów.

Przeprowadzona analiza skuteczności doskonalenia zawodowego absolwentów WSO pozwala: ocenić stan funkcjonującego procesu, wyodrębnić przyczyny niedoskonałości mające wpływ na poziom podnoszenia kwalifikacji oficerów, do których zalicza się:

- brak instytucjonalnego systemu doskonalenia;
- brak wypracowania jednolitej formy organizacyjnej doskonalenia, spełniającej funkcję podsystemu adaptacji i wdrożenia absolwentów do wykonywania obowiązków na pierwszym stanowisku służbowym;
- brak proporcji w treściach szkolenia adaptacyjnego i wewnętrznego szkolenia doskonalącego, w zakresie umiejętności dowódczych, specjalistycznych, metodycznych i wychowawczych;
- małą różnorodność form organizacyjnych zajęć (szczególnie metodycznych);

- małe zainteresowanie (rutynowe podejście) części osób funkcyjnych odpowiedzialnych za planowanie, organizowanie i kierowanie procesem doskonalenia absolwentów z uwagi na nawał innych, ich zdaniem ważniejszych zadań służbowych;

- w konsekwencji powyższego wniosku, do praktycznej realizacji procesu doskonalenia "dopuszczone" są osoby z małym doświadczeniem i umiejętnościami. W tym miejscu można zacytować popularne powiedzenie "uczył Marcin - Marcina", to stwierdzenie odzwierciedla znaczną część pola - zwanego doskonaleniem absolwentów;

- ograniczenia i limity materiałów i środków w jednostkach wojskowych są kolejno czynnikiem obniżającym zakres i poziom doskonalenia.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia dotyczące doskonalenia zawodowego oficerów, można pokusić się o zaproponowanie wniosku ostatecznego, a mianowicie: absolwenci powinni być kierowani na kurs (1- 2-miesięczny) dowódców plutonów odpowiednich specjalności; po ukończeniu szkoły oficerskiej.

ppłk dr Rafał PĘKSA

PRZYWÓDZTWO WOJSKOWE W PROCESIE SZKOLENIA OFICERÓW I PODOFICERÓW KORPUSU MARINES USA

Głównym ośrodkiem szkolenia Korpusu Marines jest Quantico, które od 1917 r. spełnia rolę bazy treningowej korpusu. Aktualnie znajduje się tam Dowództwo ds. Rozwoju Walki Korpusu Marines (Marine Corps Combat Development Command). Istniejące w jego ramach ośrodki szkoleniowe zgrupowane są w Uniwersytet Korpusu Marines, a są to:

- Szkoła Kandydatów na Oficerów (Officer Candidates School) o 10-tygodniowym cyklu szkolenia;
- Szkoła Podstawowego Szkolenia Oficerów (The Basic School) o 26-tygodniowym cyklu szkolenia;
- Szkoła Łączności dla Oficerów (Communication Officer School) o 9-miesięcznym cyklu szkolenia;
- Szkoła Działań Desantowych (Amphibious Werfare School) o 9-miesięcznym cyklu szkolenia;
- Koledż Dowodzenia i Sztabu (Command and Staff College) o 9-miesięczny cyklu szkolenia;
- Koledż Wojenny Korpusu Marines (Marine Corps War College) - roczny cyklu szkolenia.

Pierwsze dwie szkoły przeznaczone są dla kandydatów na oficerów i podporuczników, kolejne trzy dla kapitanów i majorów, ostatnia z wymienionych dla oficerów wyższej rangi.

System doskonalenia kwalifikacji w Korpusie Marines stanowi odbicie doktryny szkoleniowej przyjętej w siłach zbrojnych USA na przełomie lat 80. i 90. Było to wynikiem sformułowania doktryny bitwy powietrzno-lądowej i wprowadzenia standardów kwalifikacji wojskowych. Jest to zarazem system rozwijania przywódców

wojskowych opierający się na trzech filarach tj.: kształceniu instytucjonalnym, doświadczenu operacyjnym i samokształceniu.

Głównym ośrodkiem szkolenia podoficerów Korpusu Marines jest Akademia Podoficerów Korpusu Marine (Marine Korps Noncomissioned Officer Academy). Prowadzi się w niej 5 różnego typu szkoleń: kurs sierżantów, kurs kariery, zaawansowane, seminaria i sympozja dla starszych rangą sierżantów. Obok form stacjonarnych podoficerowie biorą udział w kształceniu korespondencyjnym oraz programie lektur.

Kurs sierżantów (dla kandydatów z korpusu) trwa 25 dni, a połowa jego programu poświęcona jest przywództwu wojskowemu. Tematyka kursu obejmuje przywództwo, doradztwo, studia wojskowe, kierowanie szkoleniem, broń i studia bitew.

Na program przywództwa składa się sprawność fizyczna, filozofia przywództwa, podstawy przywództwa, dyskusje kierowane, system doradztwa, ocenianie działania podwładnych, wykłady gościnne i efektywne komunikowanie się na piśmie.

Należy dodać, że kursy organizowane w akademii w 40% opierają się na praktyce. Na kursach przewiduje się tyle miejsc, ilu ma być awansowanych na określony stopień.

Kurs kariery trwa 35 dni i ponad jedna trzecia programu poświęcona jest przywództwu wojskowemu. Kurs obejmuje przywództwo, studia wojskowe i studia bitwy. Na każdym wyższym etapie szkolenia część treści przywództwa wojskowego zostaje powtórzona oraz dodaje się nowe treści. W przypadku tego kursu zostają one rozszerzone o ćwiczenie przywództwa, molestowanie seksualne, politykę w kwestii orientacji homoseksualnej, efektywną komunikację werbalną, panowanie nad stresem, stres walki i przywództwo ogólne. Podobnie roszerzeniu ulega tematyka pozostałych dziedzin szkolenia.

Kurs zaawansowany trwa 40 dni, a przywództwo wojskowe jest podczas niego prezentowane w powiązaniu z innymi dziedzinami. Tematyka ta ulega rozszerzeniu o administrację, płace i zaopatrzenie oraz konflikty regionalne.

Sympozja i seminaria dla najstarszych rangą sierżantów trwają 5 dni[1].

W zakresie kształcenia i szkolenia oficerów dane mi było poznać bliżej Szkołę Kandydatów na Oficerów oraz Szkołę Podstawowego Szkolenia Oficerów.

---

[1] Por. *Academy Bierf*, s. 1-25 (kopia w posiadaniu autora).

Szkoła dla Kandydatów na Oficerów prowadzi kursy dowódców plutonu (młodszych, starszych i mieszane) i kursy dla oficerów rezerwy. Rocznie szkoli się w niej 2,5 tys. osób.

Kurs kandydatów na oficerów przeznaczony jest dla absolwentów wyższej uczelni, przy czym rodzaj wykształcenia nie odgrywa znaczenia. W ciągu 10 tygodni przygotowuje się ich do objęcia stanowiska, zadaniem kursu jest m.in. odsiew nieodpornych fizycznie i psychicznie oraz słabo motywowanych. Zasadą jest ocenianie indywidualnych możliwości. Poszukuje się kandydatów na dobrych dowódców kompanii. W trakcie kursu kształtuje się potencjał przywódczy, różne style przywództwa, umiejętności działania w trudnych warunkach. Szkoleni powinni zostać zaznajomieni ze stresem, przyjąć rolę oficera jako modelu i zostać przygotowani do roli szkoleniowców.

Na ogólną ocenę szkolonych w 25% składają się wyniki w nauce, w 25% sprawność fizyczna i w 50% przywództwo. Cechy przywódcze kształtuje się i ocenia podczas wykonywania przez szkolonych czynności administracyjnych, musztry, szkolenia taktycznego, w procesie oceniania innych szkolonych, podczas wychowania fizycznego i szkolenia ogniowego. W ramach kursu walki ocenia się przede wszystkim zdolność rozwiązywania problemów.

Szkoła Szkolenia Podstawowego przeznaczona jest dla absolwentów Szkoły dla Kandydatów na Oficerów, którzy zostali mianowani na pierwszy stopień oficerski. Kurs trwa 26 tygodni. Szkoli się tu także chorążych (warrant officers).

Podobnie jak w wyżej prezentowanej szkole kompanie słuchaczy liczą 50 osób. Dowódcami kompanii są oficerowie w randze majora, podobnie ich zastępcy, a dowódcami plutonu kapitanowie. W szkole zajęcia prowadzi 20-30 wykładowców. Kadra kompanii reprezentuje pełny przegląd specjalności wojskowych występujących w Korpusie Marines, w tej liczbie dotyczy to także kobiet. Kadra kompanii przebywa na tych stanowiskach dwa razy po pół roku, pozostałe półroczne okresy w wojskach, a w ciągu trzeciego roku tego cyklu oficerowie ci są wykładowcami.

Studenci okresowo dublują wszystkie stanowiska dowódcze i pozostawia się im w tym względzie dużą samodzielność. Kadra dostępna jest dla szkolonych popołudniami, a także rano w soboty i niedziele. W ramach systemu doradztwa szkoleni zapoznają się z życiorysami doradców (dowódców, wykładowców) i dokonują wyboru najbardziej im odpowiadającego. Doradztwo rozumiane jest jako *część przywództwa*

polegającego na wzajemnym zrozumienu, co oznacza wysiłki dowódców i marines stale nakierowane na podnoszenie gotowości oddziału i efektywności indywidualnego działania[2]. Doradcy służą radą i pomocą w kwestiach dotyczących szkolenia, postaw, ale także osobistych.

Proces szkolenia w szkole, gdzie jednorazowo szkoli się 250 oficerów wspiera 800-osobowy batalion wsparcia składający się z kompanii szkolenia, administracyjnej, podoficerów - instruktorów i obsługi sprzętu i broni.

Standardy szkolenia ustalone są przez wyższe szczeble dowodzenia, ale jego program powstaje w szkole i dwukrotnie w ciągu roku jest korygowany. Dokonywane zmiany wynikają z propozycji instruktorów, ale dyskutowane są na posiedzeniu rady szkoły, która może je zaakceptować lub nie zaakceptować.

Na ocenę szolonych w 33% składają się postępy w nauce, w 33% umiejętności wojskowe i 34% przywództwo. Oceny przywództwa dokonuje kadra kompanii na podstawie ocen instruktorów i wzajemnych ocen szkolonych.

Na program przywództwa w Szkole Podstawowego Szkolenia Oficerów składa się:

a) filozofia przywództwa:
- standardy oficera;
- wprowadzenie do przywództwa;
- filozofia przywództwa;
- podstawowe wartości, prefesjonalizm i etyka;
- zasady regulaminów;

b) rozwój osobisty:
- dyskusje panelowe z podoficerami sztabowymi;
- przywódcy w walce;
- przywódcy w walce - przegląd;
- dyskusje na temat zawodowej edukacji wojskowej

c) narzędzia:
- przywództwo ogólne;
- doradztwo;
- unikanie samobójstw;

---

[2] United States Marine Corps (USMC), Basic Officers Course (BOC), The Basic School (TBS), Marine Corps Combat Development Command (MCCDC), Student Handout, Counseling Program, Dec. 95, s. 1.

- rola podoficerów;
- rola szeregowych;
- kierowanie szeregowymi i podoficerami;
- rozwijanie cech przywódczych podwładnych;
- równość szans, molestowanie seksualne, fraternizacja;
- techniki szkolenia wojskowego;
- rola kapelanów;
- zarządzanie finansami oficera;
- zwyczaje i kurtuazja;
- histroia i tradycje Korpusu Marines;
- etykieta służby;

d) aplikacje:

- rozwiązywanie problemów przywódczych;
- ćwiczenia polowe;
- dyskusje grupowe, odgrywanie ról[3].

Szkoleni poznają system rekrutacji i szkolenia szeregowych, role podoficerów (od kaprala poczynając), system i treści ich szkolenia. Podoficerowie uważani są za "kręgosłup Korpusu Marines". Relacje pomiędzy oficerami i podoficerami określa się jako "partnerstwo w przywództwie". Zadaniem oficera w stosunku do podoficera jest kierowanie, wspieranie, respekt i lojalność[4].

Zasadniczym celem wprowadzenia do przywództwa jest uświadomienie, że marines są przede wszystkim wojownikami, a wszystko inne jest pochodne.

Celem filozofii przywództwa jest m.in. kształtowanie umiejętności odróżnienia trzech pojęć tj. dowodzenie, kierowanie i przywództwo. Dowodzenie wiąże się z władzą nad podwładnymi wynikającą z prawa, której wyrazem jest posiadany stopień i zajmowane stanowisko. Kierowanie określa się jako proces planowania, organizowania, koordynacji i kontroli zasobów jak ludzie, materiały, czas i środki finansowe w celu wykonania zadania. Szkoleni poznają cechy przywódcze (uczciwość, wiedza, odwaga, decyzyjność, niezależność, inicjatywa, takt, sprawiedliwość, entuzjazm,

---

[3] USMC, BOC, TBS, MCCDS, Student Handout, Introduction to Leadership, Dec. 95, s. 1-2.

[4] USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, The role of the Marines SNCO, Feb. 95, s. 3.

postawa żołnierska, wytrzymałość, bezinteresowność, lojalność, prawość) i zasady przywództwa[5].

Podejście do profesjonalizmu zawiera się w stwierdzeniu, że *jako zawodowi wojskowi mający do czynienia z obroną narodu przywódcy marines muszą być rzeczywistymi ekspertami od prowadzenia wojny*[6]. Podstawowe wartości Korpusu Marines to honor, odwaga (fizyczna i moralna), zaangażowanie. Dewizą jest *nie kłam, nie oszukuj, nie kradnij, bądź uczciwy*. Na etykę profesjonalną składają się zasady prawa wojskowego, prawa wojennego, regulaminu walki i treść przysięgi.

Dużą wagę przywiązuje się do edukacji w zakresie "równości szans". Zasadą jest, że na politykę personalną nie może mieć wpływu rasa, kolor skóry, religia, płeć, wiek i pochodzenie narodowe. Każdy dowódca zobowiązany jest przestrzegać tej zasady, tak w stosunku do żołnierzy, jak i pracowników cywilnych. W tym zakresie realizowany jest specjalny program od szczebla ministerstwa do szczebla batalionu. Funkcjonuje także program w zakresie różnic kulturowych, którego celem jest zrozumienie istniejących różnic, zaakceptowanie ich i kształtowanie postaw poszanowania.

Szkoleni zapoznają się z problematyką molestowania seksualnego. W służbie nie są dopuszczalne zachowania o podłożu seksualnym poczynając od propozycji poprzez materiały, dotykania, czy spojrzenia.

Charakterystyczną kwestią jest fraternizacja, za którą uważa się niestosowne osobiste i zawodowe relacje pomiędzy marines o różnych stopniach i stanowiskach, co narusza porządek, dyscyplinę i status. Przejawami fraternizacji (np. pomiędzy oficerami i podoficerami) są: wspólne spożywanie alkoholu, gra w karty, przebywanie w domu lub klubie, adorowanie, uprawianie seksu, zawieranie transakcji handlowych, okazywane faworyzowanie, używanie autorytetu dla korzyści[7].

---

[5] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Philosophy of Leadership, Dec. 95, s. 1-5.

[6] USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Core Values - Proffesionalism and Ethics, Feb. 95, s. 1.

[7] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Equal Opportunity, Sexual Harrasment, Fraternization, Sep. 95, s. 1-4.

Esprit de corps prezentuje się jako lojalnoć i dumę, entuzjazm oddziału demonstrowany przez jego członków[8]. Szkoleni zapoznają się z czynnikami oceny esprit de corps[9].

Dyscyplinę rozumie się jako podejście grupy do szybkiego i właściwego wykonania rozkazów lub podjęcia stosowanych działań przy braku takowych.

Ważne jest poznanie zasad polityki w stosunku do orientacji homoseksualnej. Homoseksualizm nie stanowi przeszkody we wstąpieniu do służby lub jej kontynuowaniu tak długo, jak długo nie jest demonstrowany w postaci homoseksualnych zachowań. Jest to sprawa prywatna[10].

Wojskowa kurtuazja to nic innego jak tradycyjne formy uprzejmości. Szkoleni poznają zasady oddawania honorów, wzajemnego zwracania się, zachowania na okrętach, parad i ceremonii, a także udziału w spotkaniach towarzyskich.

Elementem życia towarzyskiego są "wieczory szefów", gdy przełożeni zapraszają podwładnych na wspólne spotkania. Przynależność do klubu oficerskiego, traktowana jest jako przywilej, wymaga on opłacania comiesięcznej składki. Gdy ktoś nie chce przynależeć do klubu, zabowiązany jest o tym poinformować przełożonego w randze generała. Oficerowie poznają zasady zapraszania i odpowiadania na zaproszenia, stosownego ubierania się, używania kart wizytowych, zachowania się przy różnych okazjach[11].

Problem uzależnień pojawił się w Korpusie Marines w latach 80. Dziś wiele uwagi poświęca się edukacji i prewencji w tym zakresie, identyfikacji i rahabilitacji uzależnionych[12].

W ramach przywództwa wojskowego prezentuje się formy zajęć szkoleniowych, zasady stosowania pomocy dydaktycznych, występowania w roli instruktorów, planowania szkolenia i metod oceniania jego wyników[13].

---

[8] Core Values Proffesionalism and Ethics, op.cit., s. 3.

[9] Tamże, s. 3.

[10] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDS, Student Handout, Homosexual Conduct Policy, Apr. 95, s. 1-3.

[11] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Customs and Courtesies and Service, Etiquete, Apr. 95, s. 1-5.

[12] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Substance Abuse, Apr. 95, s. 1-6.

[13] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Training Management, Mar. 95, s. 1.

Techniki rozwijania cech przywódczych u podwładnych, to przede wszystkim przykład osobisty, ale także dążenie by decyzje były podejmowane na możliwie najniższym szczeblu dowodzenia, stawianie zadań bez wskazywania metod ich wykonania, poszerzenie zakresów obowiązków, popierania inicjatywy, bycie dostępnym dla podwładnych[14].

Przywództwo wojskowe ma charakter intedyscyplinarny, sięga do różnych dziedzin wiedzy, jak np. teorii organizacji i zarządzania, dowodzenia, etyki, dydaktyki, regulaminów i przepisów wojskowych. Jest podporządkowane zasadniczemu celowi jakim jest kreowanie przywódcy charakteryzującego się określonym zespołem cech. Warto zwrócić uwagę na to co jest w nim odmienne od naszego tradycyjnego sposobu myślenia o roli dowódcy.

System kształcenia i szkolenia kadry w Korpusie Marines jest systemem bardzo pragmatycznym. Stacjonarne formy podnoszenia kwalifikacji są dostępne tylko dla tych, którzy mają przed sobą perspektywę awansu. Kolejne kursy przygotowują do objęcia określonego stanowiska. W dużym stopniu wiąże się to oczywiście z pełnym uzawodowieniem. Uwagę zwraca także permanentność systemu szkolenia. Okresy pomiędzy kursami wypełnione są samokształceniem, które jest programowane i stanowi warunek udziału w szkoleniu o charakterze stacjonarnym.

[14] Por. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout, Developing Subordinate Leaders, Mar. 95, s. 1-2.

ppłk dr hab. Roman TOMASZEWSKI

PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE PODCHORĄŻYCH I OFICERÓW WP W LATACH 1918-1939

Korpus Oficerski odbudowywanego Wojska Polskiego, poza wewnętrznymi problemami zespolenia i rozwoju, obarczony został zasadami organizacji szkolenia oraz oświatowymi. Biorąc pod uwagę uwarunkowania pierwszych lat niepodległości oraz zróżnicowany stopień przygotowania do roli szkoleniowo-wychowawczej, było to działanie równie trudne i ważne co bezpośrednia walka zbrojna.

Niekorzystna struktura wykształcenia kadry w latach 1918-1921 wymuszała rozwiązania doraźne. Podstawowym sposobem było szkolenie kursowe instruktorów w tzw. "nauce instruowania". Początkowo organizację i programy kursów opierano na modelu niemieckim, wyniesionym z PSZ. Od początku 1920 r. organizatorami kursów byli doradcy francuscy.

Surowa dyscyplina panująca w oddziałach PSZ, wspierana przez ćwiczenia musztry formalnej oraz rygory tych jednostek, równoważona była postawą kadry oficerskiej. Wywodzący się z Legionów Polskich oficerowie nastawieni byli nie tylko na egzekucję obowiązku, w równym stopniu na dbałość o żołnierza. Maksyma, iż *służba oficerska jest ważna albowiem jest wychowawcza* była zapożyczeniem przeniesionym wprost z regulaminów niemieckich do praktyki (i norm) Wojska Polskiego[1].

Zadania oświatowe, jako uzupełnianie szkolenia, starano się natomiast rozwiązywać wówczas przy pomocy żołnierzy - byłych nauczycieli oraz organizacji społecznych typu Polskiego Białego Krzyża. Mimo ogromnego zaangażowania i

[1] M. Porwit, *Spojrzenia poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 176-193; Ibidem, *Służba oficerska*, Warszawa 1919; J. Rzepecki, *W Polskiej Sile Zbrojnej. Wspomnienia z lat 1917-1918*, Kwartalnik Historyczny 4/1978, s. 888-909.

wysiłku organizatorów działania te nosiły jednak charakter doraźny (kampanijny). W praktyce najwięcej zależało od inicjatywy dowódców kompanii[2].

W dalszej perspektywie przyrost kwalifikacji dydaktyczno-wychowawczych kadry starano się osiągnąć poprzez szkoły oficerskie. Od początku 1919 do połowy 1922 roku zorganizowano także kilka kursów pedagogicznych dla nauczycieli szkół wojskowych oraz oficerów oświatowych w oparciu o Uniwersytet Warszawski. Łączyły one wymogi tzw. kursów polonizacyjnych z podstawami pedagogiki i obejmowały przedmioty: język polski i literaturę polską, historę Polski, geografię Polski - jako część polonizacyjną; pedagogikę, przedmioty matematyczno-przyrodnicze z elementami antropologii, historię wojskowości i szkolnictwa wojskowego w Polsce; etykę, psychologię i logikę - jako część specjalistyczną. Biorąc pod uwagę zróżnicowania programu oraz czas trwania kursów, do 6 miesięcy, przedmioty traktowane były informacyjnie. Efektywność starano się podnieść poprzez rekrutację oficerów lub urzędników wojskowych posiadających już uprawnienia pedagogiczne w państwowym szkolnictwie średnim. W założeniu organizatora, Departamentu Naukowo-Szkolnego, a następnie Oddziału III Sztabu MSWojsk., kursy były formą przygotowania nauczycieli szkół wojskowych. Przewinęło się przez nie wiele ciekawych postaci, m.in. płk. Adolf Małyszko, czy ppor. Otton Laskowski, a całemu przedsięwzięciu patronował gen. ppor. Jan Jacyna oraz profesorowie UW - L. Zarzecki i Wachowski - jednocześnie pracownicy DNSz[3].

Idea Kursów Pedagogicznych była próbą adaptacji na gruncie WP Kursów Wojskowo-Pedagogicznych armii rosyjskiej, kształcących nauczycieli i wychowawców dla szkolnictwa wojskowego imperium carskiego[4]. Nie odpowiadało to jednak realiom polskim, ponadto większość absolwentów kursów w WP nie trafiała do pracy dydaktycznej. Odrębnym i jeszcze bardziej złożonym dylematem było pozyskiwanie dydaktyków, specjalistów wąskich dziedzin wiedzy poszczególnych broni.

---

[2] W. Broniewski, *Pamiętnik 1918-1920,* Warszawa 1984.

[3] CAW.I.300.8/2, O III Sztabu MSWojsk., Program Kursu Pedagogicznego dla Kandydatów na nauczycieli w szkołach wojskowych; CAW.I.300.8/1, O III Sztabu MSWojsk., Rozkaz Nr 9 z 22.03.1920 r. w sprawie Tymczasowych Kursów Pedagogicznych; Dz. Rozk. MSWojsk., nr 13 z 1919 r., poz. 487 - Kurs pedagogiczny dla kandydatów na profesorów; Dz. Rozk. MSWojsk., nr 92 z 1919 r., poz. 3461 - Kurs Pedagogiczny; J. Jacyna, *Wiosna (1918-1926)*, Warszawa 1931, s. 96-97 i 106.

[4] J. Gałuszko, A. Kolesnikow, *Szkoła rosyjskogo oficierstwa*, Moskwa 1993, s. 103-107.

Obok doskonalenia kadr dydaktycznych i służby oświatowej wojska, sekcja pedagogiczna DNSz/O III Sztabu MSWojsk., organizowała ośrodki dokształcania kadry w zakresie szkoły średniej. Z chwilą przyjęcia przez Sejm ustawy o przymusowym nauczaniu w wojsku (z 21.07.1919 r.), była faktycznym organizatorem zwalczania analfabetyzmu, a głównie przygotowania kadr dla szkół żołnierskich. Jej pracownikami byli m.in.: por. (ppłk) Janusz Jędrzejewski - kierownik sekcji po profesorze Lucjanie Zarzeckim i w latach 1930/34 minister WRiOP, mjr Józef Kustroń, por. (mjr) Tadeusz Korniłowicz - prekursor badań psychotechnicznych w WP[5].

Przygotowanie pedagogiczne korpusu oficerskiego WP w pierwszych latach niepodległości, także kadry dydaktycznej szkolnictwa wojskowego, było dalekie od ideału. Poprawę można było osiągnąć dopiero w dalszej perspektywie. Jedną z prób było utworzenie korpusu osobowego oficerów naukowo-oświatowych. W jego skład mieli zostać zaliczeni oficerowie broni i służb, którzy byli w 1921 r. na etatach dydaktycznych i posiadali wykształcenie akademickie oraz wszyscy oficerowie lub urzędnicy wojskowi zainteresowani pracą dydaktyczną i zaawansowani w studiach. Podstawą zaliczenia w skład tworzonego korpusu osobowego było także ukończenie omówionych kursów pedagogicznych lub seminariów nauczycielskich. Postęp uzyskiwany w przygotowaniu pedagogicznym oficerów był stały, choć niewspółmierny do podejmowanych wysiłków[6].

Formą przynosząca relatywnie duże efekty były kursy doskonalenia oficerów prowadzone przez francuskich doradców wojskowych. Władze dążyły by ukończyli je wszyscy oficerowie od dowódcy kompanii-baterii wzwyż. Zarówno KDO, jak i kursy doszkolenia oficerów promocji wojennych uwzględniały w swoich programach przedmioty z grupy nauk pedagogicznych. W 1925 roku zaprzestano organizacji kursów doszkolenia, a podstawową formą doskonalenia zawodowego stały się kursy unifikacyjne dla kapitanów przed awansem do stopnia majora[7]. Ich program odnosił

---

[5] CAW.I.300.8/19, O III Sztabu MSWojsk., L. 1569 z 20.02.1920 r. - Reorganizacja Departamentu. Obsada personalna, s. 1-4; J. Jacyna, op.cit., s. 106.

[6] CAW/I/300.8/50, O III Sztabu MSWojsk., L. 1767/Szk. z 14.02.1921 r. - Rozkaz o przemianowaniu oficerów broni o wykształceniu akademickim na oficerów korpusu naukowo-oświatowego.

[7] CAW.I.300.8/45, O III Sztabu MSWojsk., L. 64/Szk. z 5.01.1921 r. - w sprawie kursów przeszkolenia kadry; CAW.I.303.1/122, Szef Sztabu Głównego, Program wyszkolenia SP i sprawozdanie z 2-go Kursu Przeszkolenia; CAW.I.303.5/25, O III Szt. Gen. Program Kursu Doszkolenia Oficerów; Dz. Rozk. MSWojsk. nr 50 z 1920 r., poz. 1032 - Kursa uzupełniające dla oficerów dowódców, instruktorów i wychowawców Szkół Podchorążych.

się do do podbudowy 3-letniej szkoły oficerskiej. Stabilizacja struktur państwa oraz pokojowej organizacji wojska, spowodowały stopniowe odejście (w latach 1922-25) od doraźnych form przygotowania pedagogicznego kadry oficerskiej, ku systematycznemu kształceniu podchorążych szkół oficerskich i przygotowaniu ich do pełnienia funkcji szkoleniowo-wychowawczej. Z pewnym zastrzeżeniem można przyjąć, iż od 1923 roku system dydaktyczno-wychowawczy polskich szkół oficerskich był ukierunkowany na wykształcenie umiejętności pedagogicznych przyszłych oficerów WP[8].

Zastrzeżenie, o którym mowa, wiązać należy z postawą części doradców Francuskiej Myśli Wojskowej. Po szoku Wielkiej Wojny i spadku popularności zawodu oficera, Francuzi zdecydowali się przyjąć filozofię rozwoju kadr oficerskich wynikającą z opinii komendanta elitarnej Szkoły Wojskowej w St. Cyr. gen. Tanant: *iż nie zamierza on w swojej szkole fabrykować uczonych, lecz podporuczników, którym nie należy stawiać za wielkich wymogów*[9]. W realiach polskich skutkowało to ograniczeniami pensum programu przeznaczonego na teorię. W programach wszystkich szkół oficerskich WP pojawiły się wprawdzie psychologia i dydaktyka, w różnych okresach traktowane łącznie lub oddzielnie, lecz liczba godzin przeznaczonych na oba przedmioty wahała się od 10 do 20. W szczytowym wymiarze było to 40 godzin. Psychologia i pedagogika miały "dać minimum zrozumienia podstaw elementarnych z psychologii i metodyki nauczania w zakresie koniecznym dla oficera[10].

Znacznie szerzej ujmowano proces przysposobienia pedagogicznego podchorążych i oficerów WP od 1931 r., po zdominowaniu systemu oświatowego II Rzeczypospolitej przez tzw. wychowanie państwowe. Przyszłych oficerów zawodowych starano się przygotować jako doskonałych instruktorów szkolenia bojowego, do funkcji nauczycielskich w szkołach żołnierskich oraz funkcji propagandowych, jako realizatorów wychowania obywatelskiego. Na zapoznanie z organizacją przymusowego nauczania poświęcono 6 godzin. Podchorążowie byli zapoznawani z cyklem 74 tematów wychowania obywatelskiego żołnierzy "kontyngensu". Ucząc się o elementarnych pojęciach dydaktyki, byli zobowiązani do praktycznego przeprowadzenia części

---

[8] CAW.I.340/13/22, SPPiech., Ogólne wytyczne trzechletniej pracy wyszkoleniowej.

[9] CAW.I.303.5/162, O III SG WP. L. 5710/24 - Referat w sprawie projektowanej przez Inspektora Szkół Wojskowych reorganizacji szkolnictwa wojskowego, s. 5.

[10] CAW.I.340.14/58, SPd.Pdof. Program wyszkolenia, s. 53-55.

programu wychowania obywatelskiego już w trakcie szkoły oficerskiej oraz staży w pułkach. Założeniem tej propedeutyki dydaktyki było zapoznanie ze strukturą lekcji i jej przygotowaniem[11]. Cel ów pozostawał wtórnym wobec zasadniczego rozumienia zastosowań dorobku nauk pedagogicznych. ***Studium pedagologii*** *związane* (było - R.T.) *z rolą jaka czeka podchorążych w charakterze instruktorów żołnierza kontyngensu i ucznia szkół wojskowych, winno podać naukowe zasady i metody nauczania, które dają się zastosować do wieku rozwoju umysłowego i dyspozycji psychicznej elementu z jakim instruktor będzie mieć do czynienia.* ***Stanowi ono wstęp do nauki instruowania*** *, która uczy organizacji pracy wyszkoleniowej w wojsku, zakresów szkolenia oraz praktycznego przeprowadzania poszczególnych lekcyj. Z chwilą naukowego opracowania pedagogiki wojskowej oba te działy zamykają się w jednym przemiocie*[12].

Szkoły podchorążych starały się osiągnąć zakreślony wyżej cel na II i III roku. Ich absolwenci byli dobrze przygotowani jako instruktorzy szkolenia pojedynczego żołnierza i małych pododdziałów (drużyna - pluton). Z organizacją szkolenia w kompanii, batalionie i pułku zapoznawali się dopiero na kursach unifikacyjnych, gdzie 10 godzin poświęcano na organizację i metodykę szkolenia. Uzupełnieniem były wykłady informacyjne o organizacji pracy K-O w pułku[13].

Podchorążowie zapoznawani byli z prowadzeniem badań psychotechnicznych, jako formą doboru do specjalności wojskowych, na ten cel przeznaczono 6 godzin. Część oficerów młodszych kierowano także na dodatkowe kursy organizatorów badań psychotechnicznych, prowadzone w latach trzydziestych przez ppłk. dr. Tadeusza Korniłowicza. Docelowo zamierzano objąć badaniami wszystkich żołnierzy, do 1939 roku udało się to zorganizować jedynie w kawalerii. W ich pełnym upowszechnieniu dostrzegano metodę poprawy efektywności szkolenia[14].

---

[11] CAW.I.340.13/22, SPPiech., Ogólne wytyczne..., s. 12-61; CAW.I.340.14/57, SPd.Podof., Program Wyszkolenia Praktycznego - Dydaktyka i Psychologia.

[12] Ibidem; Projekt wytycznych do programu wiedzy ogólno-wojskowej szkół podchorążych, s. 2. (kserokopia w posiadaniu autora).

[13] CAW.I.340.12/43, CWPiech., Program szkolenia kursu unifikacyjno-doskonalącego; Konspekt wykładu płk. Skuratowicza z 1935 r. nt.: "Praca kulturalno-oświatowa w pułku kawalerii" (kopia w posiadaniu autora).

[14] CWKaw. w Grudziądzu dysponowało pracownią psychologiczną zbliżoną w swojej organizacji i wyposażeniu do współczesnych pracowni OW.

W miarę dominacji idei wychowania państwowego, szkoły podchorążych zapoznawały przyszłych oficerów z organizacją przysposobienia wojskowego i funkcją powiatowego komendanta PW. Kwalifikacje organizatorskie i pedagogiczne kadry były ukierunkowane także na zewnętrze wojska (PW, "Strzelec", LOPiP, itp.). Dominacja państwa i jego struktur w życiu społecznym II RP czyniła z WP i jego kadry liczący się element państwowego systemu edukacyjnego[15]. Wydaje się, że bez tego wysiłku niemożliwe byłoby stworzenie formacji Obrony Narodowej w latach bezpośrednio poprzedzających wojnę.

Cechą charakterystyczną był jednocześnie brak programowych prób dokształcania pedagogicznego w WSWoj. i jej wydziałach (WSInt., WSLot., czy WSInż.). Ograniczano się do incydentalnych prelekcji lub wykładów w ramach tzw. przedmiotów mało ważnych. Problematyka nauczania czy refleksji nad organizacją szkolenia i wychowania w wojsku pozostawała sferą prywatnych zainteresowań niektórych wykładowców. Mimo to nazwiska płk. dypl. M. Porwita, płk, dypl. S. Sosabowskiego czy ppłk. dypl. dr. F. Polniaszka są do dziś kojarzone z dorobkiem polskiej pedagogiki w zastosowaniach wojskowych[16].

W latach 1918-1939 nie specyfikowano specjalnych służb zajmujących się "jedynie": szkoleniem i wychowaniem. Każdy oficer był przygotowywany do pełnienia takich obowiązków w wojsku lub poza nim, na stanowiskach etatowych lecz najczęściej w ramach dodatkowych funkcji. Szkolenie i wychowanie były naturalnymi obowiązkami oficera. Małe pensum godzin dydaktycznych (5-15%) w programach szkół wojskowych, przeznaczonych na zapoznanie z pedagogiką może się dzisiaj wydawać niedostateczne. Biorąc pod uwagę kwalifikacje pedagogiczne większości nauczycieli szkół powszechnych, przygotowanie oficerów WP lat międzywojennych, w omawianym zakresie, uznać należy za dobre.

Przypadek sprawia, że obecnie część wskaźników liczbowych i struktur programów kształcenia podchorążych i oficerów WP jest zbieżna z przeszłością (latami II RP). Nie jest to jednak wystarczający powód do uznania refleksji historycznej za bezcelową i pozbawioną wszelkiej użyteczności. Bez niej nie można przecież wartościo-

---

[15] Szerzej poruszam w: *Andragogika wojskowa w perspektywie historycznej a próby prognozy. Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Toruń 1994, s. 84-85.

[16] Klasyczną pozycją M. Porwita jest *Duch Żołnierski. Studium wychowania żołnierza*, (Warszawa 1935), Nieco zapomniany dorobek F. Polniaszka posiada zbliżone wartości.

wać współczesności, unikać należy jedynie prostych zestawień, fetyszyzacji statystyki oraz zbędnego sentymentu. Mam świadomość, że próba zobrazowania stanu przygotowania pedagogicznego kadry WP II Rzeczypospolitej jest niepełna. W głównej mierze zubożona o analizę wnętrza programów poszczególnych przedmiotów. Dlatego nie pretenduje do miana rozważań wyczerpujących, pełni jedynie rolę zachęty do bliższego poznania zarysowanego wycinka przeszłości - mając na względzie także wymiar utylitarny.

kpt. mgr Robert GOLBA

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W PROCESIE WYCHOWANIA

Żyjemy w epoce rewolucji systemowo-satelitarnej, a równocześnie w czasach luki edukacyjnej, w której jeden system się przeżył a drugi jeszcze w pełni nie wykształtował. Jest to jeden z podstawowych dylematów okresu przejściowego. Jego przezwyciężenie wymaga kształcenia człowieka innowacyjnego, o postawie badawczej[1], otwartego na nowe współczesne problemy, umiejącego wykorzystać swoją wiedzę w zmieniającej się cywilizacji, zdolnego do alternatywnego i plastycznego myślenia[2].

Od wielu lat krytykuje się u nas szkołę zarzucając jej formalizm, schematyzm, nadwerbalizm, przymus i sterowanie, ignorowanie różnic indywidualnych, dominację bierności, nudy i lęku, brak poczucia bezpieczeństwa, skoncentrowanie na wiedzy a nie na uczniu. Powszechny jest dziś pogląd, że szkoła coraz mniej wychowuje i coraz bardziej oddala się od życia. Nie brakuje też prób naprawy tej sytuacji. Zachodzące zmiany społeczno-polityczne, postęp naukowo-techniczny wymagają aktywnego włączenia się w nurt wielostronnych i dynamicznych przeobrażeń w każej dziedzinie życia, w tym także w dziedzinie oświaty. Nowe zadania nie pasują bowiem do szkoły opartej na wielowiekowej tradycji, ze sztywnymi strukturami, ustabilizowanymi programami, podręcznikami, metodami i rozbudowanym systemem administracyjnym.

Wyższe szkolnictwo wojskowe ma swoją tradycję i wykształciło pewne wzorce i szablony. Niemniej jednak, zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne, potrzeby, rozwój nauki i społeczeństwa powoduje, iż przygotowanie studentów do wykonywa-

---

[1] S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.

[2] Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.

nia przyszłej pracy zawodowej i nabycie określonych umiejętności a zwłaszcza pełne rozwinięcie ich osobowości, jest ważnym zagadnieniem stanowiącym o przyszłości naszych sił zbrojnych. Zmieniająca się rzeczywistość, nowe doktryny wojenne, nowa technika wojskowa, uwarunkowania geopolityczne, stawiają coraz wyższe wymagania wobec armii, a zwłaszcza kadry oficerskiej. Przemiany zachodzące oraz te, przed którymi jeszcze stoją nasze siły zbrojne wymagają coraz doskonalszych kadr, a co za tym idzie coraz doskonalszego szkolenia ich.

Wiele czynników składa się na dobre nauczanie i wychowanie, lecz jeden wśród nich jest szczególnej wagi: doskonałe wychowanie i nauczanie może być dziełem tylko dobrego wychowawcy, człowieka o bogatej osobowości.

Każdy zawód posiada swoje określone specyficzne cechy związane z realizowanymi celami, rodzajem wykonywanych czynności, używanymi narzędziami, obiektem oddziaływania, warunkami pracy. Zawód nauczycielski charakteryzuje przede wszystkim to, że przedmiotem jego pracy są ludzie, głównie dzieci i młodzież, że jego podstawowym celem jest kształcenie i wychowanie. Naukowcy najczęściej koncentrują się na tych cechach osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz na analizie czynników determinujących występowanie tych cech. Jedni twierdzą, że są to cechy wrodzone, inni, nabyte w procesie nauczania bądź pod wpływem praktyki szkolnej.

Wielość funkcji i złożoności zadań Wojska Polskiego sprawia, że wśród czynników decydujących o jego sprawności bojowej czynnikiem najważniejszym stają się żołnierskie kwalifikacje. Od nauczycieli oczekuje się zatem, aby coraz lepiej nauczali i skutecznie wychowywali przyszłych oficerów, zdolnych podołać nowym wymaganiom współczesnej techniki wojskowej i nowoczesnego pola walki.

Już w pierwszym okresie dziejów szkolnictwa wojskowego w Polsce odpowiednie ustawy nie tylko określały obowiązki cywilnych profesorów i poszczególnych oficerów, ale także precyzowały formy i metody wychowania.

W okresie II wojny światowej w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie opracowano swoisty kodeks postępowania kadry oficerskiej szkół podchorążych i Wyższej Szkoły Wojennej w stosunu do żołnierzy. Zawarto w im następujące zasady:

- być przyjacielem a nie tylko rządzić i rozkazywać;
- nie poniżać godności żołnierza a godność tą rozwijać;

- nie przejawiać zbytniej pobłażliwości, nie zabiegać o względy przez schlebianie, nie ubiegać się o tanią popularność;
- cechować się wysokim poczuciem humoru;
- posiadać autorytet[3].

Współczesny nauczyciel wyższej szkoły wojskowej, bez względu jakiego przedmiotu uczy, oddziałuje wychowawczo na słuchaczy, kształtuje ich wiedzę i umiejętności, postawy i nawyki praktycznego myślenia. Jest on poddany naciskom różnych sił - jako żołnierz normom regulującym tok życia i służby wojskowej, jako nauczyciel - wymogom dydaktyki oraz etyki żołnierza zawodowego i nauczyciela. Aby spełnić wszystkie wymagania, nauczyciel musi posiadać osobowość, która ujawniając się w jego zachowaniu i postępowaniu będzie stanowić przykład i wzór dla słuchaczy, pozostawi niezatarty ślad w ich świadomości i postępowaniu.

W naszych badaniach poddaliśmy ocenie studentów kadrę nauczającą z podziałem na: profesorów, adiunktów i asystentów. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1

OCENA KADRY NAUCZAJĄCEJ PRZEZ STUDENTÓW (OCENA W SKALI 1-5)

Profesorowie	4,7
Adiunkci	4,0
Asystenci	3,6

Wyniki badań wykazały, że podchorążowie najwyżej oceniają profesorów a średnia ocena 4,7 świadczy o bardzo wysokim stopniu akceptacji, wysokiej wiedzy i umiejętności jej przekazywania oraz autorytecie tej grupy nauczycieli wśród studentów. Pozostałe wyniki - dla adiunktów średnia 4,0 i asystentów średnia 3,6, świadczą o prawidłowym rozwoju pracowników dydaktycznych w WAT, o tym, że system podwyższania kwalifikacji i zdobywania wiedzy jest właściwy.

[3] S. Rutkowski, *Zarys dziejów szkolnictwa wojskowego*, MON, Warszawa 1970.

Można również, wyciągnąć wniosek, że tytuły naukowe zdobywają ludzie o wysokiej wiedzy a najlepsi pozostają w uczelni. Zwracamy uwagę na powszechnie wyrażany fakt, że uzyskanie tytułu naukowego w dziedzinie nauk technicznych jest bardzo trudne i pracochłonne.

Osobowy wzór nauczyciela akademickiego może spełniać pozytywną rolę w kształtowaniu postaw moralnych studentów. Aż 90% ankietowanych jest tego zdania, zależne jest to od samego wykładowcy, jego wiedzy i sposobu jej przekazu, predyspozycji, autorytetu jak również od tego czy potrafi znaleźć wspólny język ze studentami, jak traktuje studentów, jak często kontaktuje się z nimi oraz od samych studentów i ich podejścia do nauki.

Studenci w swoich wypowiedziach zwracają uwagę na wzajemne kontakty z nauczycielami, a charakter tych interakcji może być różny.

Tabela 2

INTERAKCJE NAUCZYCIEL AKADEMICKI - STUDENT (w %)

Rygorystyczny	6
Egzekwujący	21
Obojętny	4
Zaangażowany	27
Partnerski	68
Niechętny	2

Jak widać w tabeli 2 studenci najbardziej sobie cenią układ partnerski (68%), zaangażowany (27%) i egzekwujący (21%). Wzajemne układy między nauczycielami a studentami są bardzo ważne. Podmiotowe traktowanie uczestników procesu kształcenia wzbogacone o partnerskie stosunki nauczycieli i uczniów otwiera nowe, znacznie szersze niż dotychczas możliwości ich autentycznej, efektywnej aktywności edukacyjnej. W czasie zajęć studenci oprócz kształcenia poddawani są procesowi wychowania, to właśnie z wykładowcami spędzają swój najbardziej efektywny czas. Wykładowcy uczą ich twórczego myślenia, postaw życiowych, stosunku do nauki i

pracy, stanowią dla nich wzorzec do naśladowania. Ważne jest aby były to wzorce pozytywne.

Większość, bo 77% podchorążych uważa, że spotkała się w czasie studiów z wzorem nauczyciela akademickiego. Najczęściej jest to profesor (53%) w wieku 50-60 lat lub doktor (35%) w wieku 40-50 lat. Specjalności naukowe, które reprezentują są różne. Jednak generalnie - 70% są to przedmioty kierunkowe dla danego wydziału. Z przedmiotów ogólnych wzorowymi wykładowcami w opinii studentów może poszczycić się: matematyka, geometria wykreślna, fizyka i mechanika.

Dane uzyskane w badaniach umożliwiają stwierdzenie posiadania przez WAT wielu bardzo dobrych nauczycieli akademickich, wszechstronnie przygotowanych do kształcenia i wychowania młodzieży, którzy stanowią wzór do naśladowania. Potwierdzeniem tego faktu może być wypowiedź jednego ze studentów *miałem to szczęście, że na wydziale jest kilku wspaniałych nauczycieli.*

Wykonują oni swoje obowiązki z poświęceniem, charakteryzują się wysoką wiedzą fachową i posiadają autorytet u podchorążych, stanowiąc swoją pracą o wysokim poziomie i prestiżu Wojskowej Akademii Technicznej.

płk prof. ndzw. AON dr hab. Bogdan SZULC

DZIAŁALNOŚĆ SZKOLENIOWO-WYCHOWAWCZA W WOJSKU. UCIECZKA DO PRZESZŁOŚCI CZY ZWROT KU NOWYM PARADYGMATOM?

Tytuł mojego wystąpienia może wydać się - w pierwszej refleksji - albo zbyt prozaiczny, albo zbyt kontrwersyjny. Na temat działalności szkoleniowo-wychowawczej w wojsku mówiliśmy bowiem bardzo często, również w minionych dekadach. Mówimy często mądrze, słyszymy ciekawe propozycje, lecz w rzeczywistości, po pewnym okresie, wracamy do tematu, podejmując go od nowa. W tym być może wyraża się prozaiczność podjętych rozważań. Kontrowersja zaś rodzi się w drugiej części tytułu referatu, która sugeruje polemikę - być może - nawet krytykę. Na krytykę zaś nasze, wojskowe środowisko jest niezwykle uczulone. Ponieważ jednak sympozjum ma charakter zebrania naukowego przeto i elementy krytyki powinny mieć na nim miejsce tym bardziej, że pracownika nauki obowiązuje postawa krytyczna[1].

Mówiąc o przygotowaniu kadr do pracy szkoleniowo-wychowawczej w wojsku konieczne jest - w moim przekonaniu - podniesienie do rangi problemu dwóch zasadniczych kwestii. Po pierwsze, w czym wyraża się istota takiej działalności w wojsku? Po drugie zaś, czy działalność ta nabiera innego niż przed okresem transformacji znaczenia?

Rozpatrując pierwszy z wysuniętych problemów w kategoriach funkcjonalności zawodowej, a zatem i profesjonalizmu, musimy zauważyć, iż w dotychczasowym rozumieniu zagadnienie to sprowadzono w istocie rzeczy do sprawności ujętych w kategoriach walki. Profesjonalizm oficerski traktowano i dalej się tak traktuje,

---

[1] Por. *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Wyd. Komitet Etyki w nauce przy Prezydium PAN, Warszawa 1994.

najogólniej rzecz ujmując, jako efektywność organizowania i prowadzenia walki. W takiej płaszczyźnie ujmowane są również wszelkie kwestie związane z dowodzeniem. Zwróćmy jednak uwagę, że oficer współczesnej armii funkcjonuje w dwóch zasadniczych obszarach, z których ten pierwszy, już wskazany, związany z organizacją i prowadzeniem walki, w praktyce może nigdy nie nastąpić. Przygotowanie jednak do prowadzenia wojny (walki zbrojnej) jest istotą wojska. Drugi obszar działania, zasadniczy w okresie pokojowym, to właśnie działalność nazywana powszechnie szkoleniem lub - jak chcą tego organizatorzy konferencji - pracą szkoleniowo-wychowawczą, ukierunkowaną jednak na rzecz pierwszego z obszarów działania[2]. Skoro tak jest, a co do tego chyba nie mamy wątpliwości, nasze rozważania dotyczą najważniejszego w okresie pokojowym obszaru funkcjonowania sił zbrojnych i ten właśnie obszar stanowi przedmiot dalszych rozważań.

Konferencja niniejsza odbywa się - jak zauważamy - w siódmym roku przemian określonych mianem transformacji ustrojowej.

Dokonania, jakie nastąpiły w tym okresie w siłach zbrojnych są, z czym się z pewnością zgodzimy wszyscy niezaprzeczalne. W ramach tych dokonań nastąpiły również znaczne przewartościowania w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych. Powszechnie znany jest ogrom pracy Zarządu Szkolnictwa Wojskowego oraz wyższych szkół wojskowych związany z reorganizacją szkół i zmianami programów kształcenia. Widoczne są efekty prac Sztabu Generalnego nad zmianami konceptualnymi i strukturalnymi w siłach zbrojnych. Tego z całą pewnością negować nie wolno. Nie wolno jednak również przechodzić do porządku dziennego nad kwestiami, które wymagają dalszych rozpatrywań i właściwego zrozumienia.

Sądzę, że głębsze refleksje konieczne są w obszarze rozumienia działalności wychowawczej w siłach zbrojnych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że istnieją znaczne rozbieżności co do charakteru i sposobów wychowania oraz jego zakresu w wojsku. Niepokojące są, w moim przekonaniu, próby oddzielania działalności wychowawczej od procesu szkolenia we wszystkich relacjach zależności służbowych. Kontrowersyjna wydaje się również dążność do traktowania działalności wychowawczej w wojsku jako procesu "samego w sobie" i jednocześnie opartego na podłożu teoretycznym

[2] Wszelkie inne, wyodrębnine często funkcje, zadania i formy działalności stanowią część funkcjonowania w obrębie obszarów lub wpływają pośrednio na osiąganie celów działania w tych obszarach.

podstaw pedagogiki bez uwzględnienia specyficznych uwarunkowań służby wojskowej, bez kontekstów andragogicznych. Niezbędne wydają się również działania zmierzające do rzeczywistej analizy dotychczasowego procesu szkoleniowo-wychowawczego. Przypuszczam również, iż niebezpodstawna staje się teza, że wszelkie reformy w zakresie działalności szkoleniowo-wychowawczej podjęte w okresie transformacji, wprowadzono bez szerszych refleksji teoretycznych, bez stworzenia wystarczających przesłanek filozofii kształcenia (szkolenia i wychowania) oficerów i wojsk. W takim kontekście (w aspekcie postawionej tezy) należy poszukiwać odpowiedzi na pytania: czy dotychczasowe analizy pozwoliły na eliminowanie zjawisk negatywnych i czy istnieje przekonująca dążność do poszukiwań rozwiązań alternatywnych. Stąd pytanie pierwsze nawiązujące do tytułu mego wystąpienia: czy próby reform mają charakter pozytywny, skierowany ku działaniom kreatywnym, czy też są to próby "ucieczki" do przeszłości przez poszukiwania i w efekcie transformację rozwiązań sprawdzonych w czasach minionych? Formuła powyższa nie jest bezpodstawna. Powołać się tu wypada na analizę prezentowaną przez Z. Kwiecieńskiego na I Zjeździe Pedagogicznym w lutym 1993 roku. Teza podstawowa tego wystąpienia brzmi: *Pedagogika jest dzieckiem czasu i systemu. Przez ostatnich około 60 lat przystosowała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich do zadań oświatowych i wychowawczych określanych poza nią, z zewnątrz. Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań budowy nowego ładu (...).* ***Nowe kompetencje i orientacje mogą być pozyskane poprzez zasadniczo przekształcone instytucje edukacyjne*** (podkr. B.S.), *a w nich podstawową rolę powini odegrać nauczyciele, jako samodzielnie myślący i tworzący intelektualiści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo zmian. Dla ukształtowania ich nowych umiejętności i nastawień - niezbędna jest odmienna teoria pedagogiczna, stosowana w kształceniu nauczycieli. Tymczasem pedagogika polska w znacznej mierze przystosowała się do naprzemiennych wahnięć sysetmu jej obramowania raz otwierających, raz zamykających go. W efekcie przestała podejmować podstawowe pytanie teoretyczne, aksjologiczne, metodologiczne i dokonała samolikwidacji akademickiego dyskursu paradygmatycznego, koncentrując się na wąsko instrumentalnych zadaniach metodycznych, stając się sama elementem bezwiednej praktyki, praktyki - dodajmy - schizofrenicznie rozdartej pomiędzy to, co publiczne i*

przynoszące korzyść, a to, co prywatne i broniące sensu oraz zachowania tożsamości, praktyki nie dającej żadnej nadziei, zmuszającej do przetrwania jako jedynego celu życia[3].

Taka ocena pedagogiki polskiej nie może być obojętna dla środowiska wojskowego. Podkreślając często fakt nierozerwalności pedagogiki, czy też w węższym zakresie, dydaktyki wojskowej z pedagogiką (dydaktyką) ogólną stanowimy jednocześnie o tym, że konkluzje te dotyczą również naszego - wojskowego - środowiska.

Skoro tak, będą kontynuował dalej myśli Z. Kwiecińskiego, który dalej charakteryzuje pięć grup reakcji środowiska pedagogów polskich na zaistniałą sytuację okresu przełomu.

Otóż reakcje te ujmuje on następująco[4]:

1. Grupa pierwsza to **brak reakcji** (*niezależnie od stopnia zadowolenia ze stanu własnych kompetencji, czy poziomu wyłączenia świadomości zaistniałych zmian dezakutalizujących dotychczasową wiedzę - prowadzi do zabójczych skutków. Pogłębia nieprzystawalność wiedzy i kompetencji pedagogicznych, skazuje taką pedagogikę na odrzucenie, uprawomocnia brak szacunku dla całego środowiska pedagogów jako uczonych, nauczycieli czy ekspertów, podtrzymuje mechanizmy reprodukcji nowych kadr kształconych dla wczorajszych, nieistniejących już sytuacji i zapotrzebowań*).

Wielu z nas natychmiast stwierdzi, iż przecież nas to nie dotyczy. Myśmy wszakże dokonali odpowiednich przeobrażeń, myśmy się włączyli w nurt przemian. Czy jednak propagowanie metod wychowania dzieci w procesie szkoleniowo-wychowawczym żołnierzy a nawet oficerów dowodzi o reakcjach kreatywnych? Czy uparte powoływanie się, w wydawnictwach naszych nauczycieli, na teoretyków i teorie gloryfikowane w latach 60. i 70. stanowi o właściwych reakcjach? Na te pytania powinniśmy sobie jednoznacznie odpowiedzieć. Stąd też kontekst analizy Z. Kwiecińskiego.

2. Druga grupa rekcji to: **przystosowania formalne, zewnętrzne, pozorne.** Polegają one według tegoż autora na rzeczywistym kontynuowaniu dotychczasowych wzorów

---

[3] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (red. H. Kwiatkowska), Warszawa 1994, s. 15-16.

[4] Por. tamże, s. 12-16.

myślenia, badań i nauczania akademickiego, przy jednoczesnym wprowadzaniu elementów "nowoczesności" i "mody" oraz nowych rytów językowych.

(Dość masowe zastosowanie komputerów w nauczaniu, ogłaszanie "autorskich" programów w dziedzinach, w których nikomu nie broniono dotychczas samodzielności, przyłączania się do "alternatywnej pedagogiki", "alternatywnej edukacji" przez osoby znane z przywiązania do obowiązujących uprzednio, ortodoksyjnych poglądów i działań, a także zmiany znaczących określników, np. z socjalistyczny na chrześcijański lub demokratyczny albo zgodny z marksizmem na zgodny ze społeczną nauką Kościoła - to przejawy takiego typu reakcji pedagogiki na wielką zmianę jej kontekstu. Jeżeli ktoś napisał kilka książek o wychowaniu i pedagogice socjalistycznej, a teraz twierdzi, że uprawiał cały czas pedagogikę racjonalizmu krytycznego, a ową "socjalistyczność" musiał dodawać dla zmylenia cenzury, to raczej nie podejmuje poważnie wyzwania wielkiej zmiany.)

Jak to się ma do naszej, wojskowej rzeczywistości szkoleniowo-wychowawczej? Z pewnością najbezpieczniej pozostawić to pytanie bez odpowiedzi. Czy jednak uniknie się dyskusji nad kwestią "przystosowań formalnych" pozwoli na jakiekolwiek przewartościowania? Te właśnie "przystosowania formalne" są bowiem - w moim przekonaniu - typowym przejawem reakcji wojskowego środowiska pedagogicznego (i nie tylko) na wyzwania okresu transformacji. Głoszenie wzniosłych haseł związanych z dążeniami wejścia do NATO bez zdecydowanych zmian świadomościowych i proceduralnych jest przecież tylko działaniem deklaratywnym. Zapowiadane (deklarowane) zwroty w działalności szkoleniowo-wychowawczej przy systematycznym przywoływaniu paradygmatów pedagogiki lat 60. i 70. nie świadczą przecież o realności zmian. Próby przypisywania działalności wychowawczej jedynie oficerom pionu wychowawczego świadczy o trzymaniu się wypracowanym w minionej "epoce" wzorców, a jednocześnie sugeruje utrzymanie kompetencji i procedur byłych struktur pionu politycznego pod nowym szyldem (oficerowie wychowawczy, kulturalno-oświatowi, humaniści itp.).

3. Trzecia grupa reakcji to **reakcje ucieczkowe** traktowane przez Z. Kwiecińskiego jako *świadomy wysiłek przystosowawczy pedagogów i ich pracy do wyzwań nowego kontekstu*. W tej kwestii, w sytaucji działalności szkoleniowo-wychowawczej w wojsku, konieczne są - jak sądzę - nieco szersze refleksje.

Z. Kwieciński twierdzi między innymi: *Debatowanie nad kwestiami globalnymi ludzkości, wielkie konferencje nad zadaniami nauczyciela wobec zjednoczenia Europy, wielkie objazdowe kongresy pedagogiczne z całej Europy na podobne tematy stają się eleganckimi fasadami pustego pola problemowego teorii pedagogicznych i pustej sceny polityki oświatowej*[5]. Podobne debaty znajdują odzwierciedlenie również w naszym środowisku. Wzniosłe konferencje i sympozja, często "pod patronatem..." dotyczą ważnych, przynajmniej w ujęciach tytułowych obszarów, które w istocie rzeczy nie rozwiązują problemów podstawowych. Hasła "wejścia do Europy", "wejścia do NATO" itp., ale również zmian w kształceniu kadr, szkoleniu wojsk czy też "humanizacji" w rzeczywistości nie doprowadziły do rzeczywistych, gruntowych przemian w kwestii teorii wychowania i szkolenia w wojsku. Brak rzetelnych analiz, unikanie krytyki naukowej (nie mówię tu o pojawianiu się skrajnie krytykanckich pojedynczych wystąpień), prowadzą do zaniku kontekstów epistemologicznych ,a w konsekwencji wprawdzie do zmian ale jedynie w ujęciu strukturalnym bez przyjmowania jakiejkolwiek koncepcji opartych na zweryfikowanych teoriach. Można odnieść wrażenia, iż wysiłek przemian koncentruje się na strukturach i sprzęcie (technice) z pominięciem tego co najważniejsze - człowieka (żołnierza). Stąd też odniesienie do kolejnej tezy cytowanego Autora: *Charakter radykalnej ucieczki na zewnątrz ma przyłączanie się do totalnej jej* (pedagogiki - B.S.) *krytyki i do kontrkultury pedagogicznej, z ogłaszaniem końca pedagogiki*. Być może w wojsku zjawisko to nie występuje w ostrej formie, lecz daje się wyraźnie zauważyć negowanie pedagogiki oraz dydaktyki choć właśnie te przedmioty decydują w znacznej mierze o profesjonalnym przygotowaniu oficerów do działalności szkoleniowo-wychowawczej w siłach zbrojnych.

Inną odmianą ucieczki na zewnątrz jest *(...) uznawanie za sensowne zajmowanie się tylko tym, co zagranicą*. Z. Kwieciński pisze tak: *Zamiast teorii powstają tylko głosy do cudzych głosów, wyjętych często z kontekstów, z których i dla których zaistniały. Sami stwarzamy też wrażenie u naszych kolegów z Anglii czy Niemiec, że jesteśmy dziewiczą wyspą niewiedzy i że koniecznie trzeba nas od początku ucywilizować*[6]. Sądzę, iż to typowe w pierwszym okresie transformacji zjawisko w znacznym stopniu wywarło wpływ na przemiany w siłach zbrojnych. Okres "otwarcia" i wynikające stąd podróże

---

[5] Tamże, s. 17.

[6] Dzieło cyt., s. 17.

oraz poznawanie systemów państwa demokracji zachodnich wpłynęły na próby bezpośrednich zastosowań elementów systemów tych państw bez spojrzenia systemowego. Zastosowania takie, wyrwane często z kontekstów ogólnych, nie dały jednak rezultatów. Próby te, bez uwzględnienia jakże specyficznych warunków polskich, mentalności i możliwości stawały się tylko czynnikami stresującymi szczególnie przy odrzucaniu tego, co w naszej armii było właściwe. Dobrze, iż okres ten zmusił do szeregu refleksji i w konsekwencji dopuścił do głosu poglądy o zachowaniu specyfiki narodowej.

W końcowej już fazie odwoływania się do analizy Z. Kwiecińskiego przypomnę jeszcze **historyzm**, który bywa *(...) uciekaniem w przeszłości (i opowieści o niej) jako w jedynie interesującą i wartościową rzeczywistość*. To typowe, w naszym wojskowym środowisku pedagogicznym zjawisko występuje w dość wyraźnej formie. Podziwać należy oficerów, którzy z dużym samozadowoleniem zajmują się historią wychowania, publikując jako nowe kwestie od dawna ujmowane w literaturze przedmiotu. Jakże pięknie brzmią hasła propagujące powórt do wartości i obyczajów oficerów II Rzeczypospolitej. Jest w tej pięknej twórczości jednak jeden drobny mankament - nie te czasy i nie ta rzeczywistość! Do takich "ucieczek" zaliczyć możemy również zmianę ("na rozkaz") tradycji jednostek wojskowych. Pomysł wielce chwalebny ale często niestety, przynajmniej dla niektórych "propagatorów", bardzo dziwny wkraczający w idiosynkrazje i konwersje czyli reakcje przystosowawcze o charakterze uczuleniowo-obronnym, polegające na odwracaniu dotychczasowych orientacji na dokładnie odwrotne.

Powyższe refleksje wynikające w znakomitej większości z oceny Z. Kwiecieńskiego mają swoje uzasadnienie w naszym środowisku. Zdaję sobie sprawę, że wielu oficerów nie zgodzi się z takim ujęciem sprawy, że u wielu wywoła to nawet wzburzenie. Intencją moją jest jednak inspiracja do poszukiwania adekwatnej do rzeczywistości teorii, która może stanowić podstawę nowych procedur szkoleniowo-wychowawczych. Być może, taką mam nadzieję, rozważania powyższe stanowić będą niebanalny przyczynek do rzeczywistej - być może bezwzględnej - analizy rzeczywistości, a w konsekwencji do opracowania odpowiadającej współczesnym wymogom koncepcji przygotowania studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej.

płk dr Kazimierz BURAKOWSKI

NAUCZANIE KULTURY JĘZYKA I RETORYKI W UCZELNI WOJSKOWEJ. STAN AKTUALNY I PROGNOZA

Dokumenty kadrowe[1] wskazują, że umiejętności językowe są kwalifikacją konieczną do obejmowania i sprawowania funkcji dowódczych. Dwa, z pięciu walorów intelektualnych oficera, ujętych w dokumentach opiniodawczych, dotyczą umiejętności językowych, tj.: umiejętności wypowiadania się i umiejętności wyrażania myśli na piśmie.

Wymienione umiejętności dotyczą szeroko pojmowanej kultury języka i retoryki; są wyrazem kompetencji językowych oficerów, są także wyrazem kwalifikacji pedagogicznych kadry.

Język oficera jest zasadniczym narzędziem oddziaływań pedagogicznych, nawet tych nie zamierzonych. Badania praktyki pedagogicznej w wojsku (badania WIBS) potwierdzają, że niepowodzenia szkoleniowo-wychowawcze są najczęściej rezultatem nieumiejętnego posługiwania się językiem, w obu jego odmianach - mówionej i pisanej.

Dla oficera język jest nie tylko warunkiem sprawnego dowodzenia, jest także zasadniczym środkiem oddziaływań wychowawczych. Język jest tym "narzędziem pracy", które nie tylko się nie zużywa, ale które można i należy stale doskonalić. Troska o kształt tego "narzędzia", troska o kulturę języka jednoczy w Polsce ludzi różnych środowisk... .

Wojsko Polskie, jako instytucja narodowa i wychowująca powinna kształtować właściwe postawy wobec języka ojczystego. Dowódca nie może traktować język tylko

---

[1] Zob. Decyzja nr 11/MON z dnia 18.02.1993 r.: *W sprawie wzorów dokumentów opiniodawczych żołnierzy zawodowych oraz sposobów i terminów ich sporządzania.*

jako narzędzie (środek oddziaływania), ale jako wartość samą w sobie - jako składnik kultury i tradycji narodowej. Dlatego, szczególna odpowiedzialność i obowiązki spoczywają na uczelni wojskowej i wszelkiego typu ośrodkach kształcących kadrę zawodową.

Kultura języka w wojsku jest nie tylko wykładnikiem kultury dowodzenia, kultury pedagogicznej kadry, jest także wyrazem świadomości patriotycznej wszystkich żołnierzy. Profesor Witold Doroszewski wypowiedział kiedyś znamienne słowa: *w języku wyraża się nasz patriotyzm - za pomocą języka kształtujemy wartości patriotyczne*. Dlatego warto troszczyć się o wzrost poziomu językowych sprawności dowódców (wychowawców wojskowych), a także o higienę językowego obcowania całej żołnierskiej społeczności.

Nakreślenie jakiegokolwiek planu działania w dziedzinie kultury języka i retoryki, wypracowanie koncepcji nauczania i co za tym idzie, zarysowanie programu, wymaga przede wszystkim uświadomienia sobie aktualnego stanu. W wystąpieniu usiłuję połączyć elementy diagnostyczne z prognozą i określić możliwości doskonalenia umiejętności językowych kadry zawodowej.

Dotychczasowe programy, mimo że postulowały potrzebę kształcenia umiejętności językowych użytecznych w praktyce, były nastawione na przekaz wiedzy o elementach systemu językowego (wiedzy o elementach gramatyki języka polskiego) - wskazuje na to obserwacja procesu nauczania "kultury języka" w Wyższych Szkołach Oficerskich (także i w Akademii Obrony Narodowej).

Wielu ludzi (także w mundurach) utożsamia kulturę języka głównie z **poprawnością gramatyczną**. Pojęcie "kultury języka" ma zakres znaczeniowy o wiele szerszy niż pojęcie "poprawność językowa", która polega na przestrzeganiu aktualnej normy językowej - co pozwala na unikanie błędów językowych.

Wypada tu zauważyć, że dwudziestowieczna kultura języka, to przede wszystkim dyskusje nad wybranymi zagadnieniami poprawnościowymi i analizy błędów językowych. Walka z błędami, choć wynika z zapotrzebowania społecznego, często jest mało skuteczna.

Walka z błędami w każdej dziedzinie życia, także komunikacyjnej, jest tylko ubocznym wątkiem zasadniczej akcji. Tą zasadniczą akcją w przypadku wojska powinno być kształtowanie pozytywnych sprawności językowych. Powinniśmy uczyć korzystania z bogactwa środków językowych w różnych sytuacjach i celach komuni-

kacyjnych. Oczywiście, należy także wyraźnie określić margines rażących błędów wymowy i pisowni.

Użytkownicy języka nie zdają sobie sprawy z funkcjonalnego zróżnicowania poszczególnych wypowiedzi, nie posiadają też umiejętności tworzenia wypowiedzi w określonej sytuacji komunikacyjnej, a całą świadomość językową koncentrują na unikaniu błędów językowych - wykazują się swoją **kompetencją gramatyczną.**

Dzisiaj, coraz więcej językoznawców odchodzi od czysto gramatycznego strukturalizmu i akcentuje prawo jednostki do indywidualnej twórczości językowej, która uaktywnia się w różnych sytuacjach komunikatywnych. Tę umiejętność dostosowania indywidualnych zachowań językowych do określonego kontekstu sytuacyjnego, nazywamy **kompetencją komunikacyjną**[2]. Kompetentny użytkownik języka wykazuje umiejętności produkowania w danym języku różnych wypowiedzi; rozumie je i ocenia z punktu widzenia zasad poprawności językowej.

Każdy rodzaj komunikatu w określonej sytuacji komunikacyjnej niejako wymusza użycie odpowiednich środków językowych oraz użycie określonego kodu. Język nie jest kodem wyizolowanym, realizuje się nie tylko na płaszczyźnie lingwistycznej, ale także w interakcjach z innymi elementami kultury. Obok kodu językowego, w komunikacji międzyludzkiej uczestniczą inne kody, jak np. kod kinezyczny (gestykulacja i mimika), proksemiczny (przestrzeń i czas), prozodyczny (akcent, wysokość głosu, jego natężenie, itp.). Kompetencja komunikacyjna obejmuje także znajomość zasad niewerbalnych interakcji, tj. wiedzę na temat, kiedy należy mówić, a kiedy powinno się milczeć. Zakłada również opanowanie konwencjonalnych reguł używania języka, to co często określamy mianem "etykiety językowej", tzn. wypowiedzi językowe determinowane sytuacją, np.: formuły powitania, pożegnania, nawiązywania znajomości, itp.

Kultura języka, która uwzględnia zarówno płaszczyznę kodu językowego, jak też płaszczyznę wypowiedzi, staje się **kulturą międzyludzkiej komunikacji**[3]. Kultura języka, w aspekcie kultury międzyludzkiej komunikacji, nie była dotychczas w wojsku (także w niewielkim stopniu poza wojskiem) przedmiotem osobnych i gorliwych

---

[2] Szerzej o relacjach między kompetencją komunikacyjną a kompetencją językową pisze autor w opracowaniu naukowym: *Komunikowanie społeczne w wojsku*, cz. I i II, wyd. AON, Warszawa 1995 i 1996.

[3] M. Bugajski, *Współczesne językoznawstwo normatywne,* w: "Polonistyka" 7/94, s. 403.

starań zarówno kształcących, jak i kształconych. Należy rozstrzygnąć kwestię, jakie aspekty kultury języka mają dominować w kształceniu oficerów; aspekty poprawnościowe - gramatyczne, czy sprawnościowe - komunikacyjne?

Wiedza gramatyczna stanowi niejako fundament umiejętności językowych, ale trzeba pamiętać, że gramatyka jest czynnikiem porządkującym a nie celem nauki. Tak naprawdę, to wszystkie reguły gramatyczne nigdy nie będą nam potrzebne.

Ponadto, działania na różnych etapach (poziomach) kształcenia językowego nigdy nie były ze sobą należycie skorelowane i w niewielkim stopniu służyły podniesieniu sprawności języka oficerów. Sprawność językowa nie jest dziedziną wiedzy, lecz umiejętnością zdobywaną w praktyce językowej. Dlatego w programach nauczania powinny dominować zajęcia praktyczne: warsztaty językowe, ćwiczenia itp. formy doskonalące umiejętności językowe.

Stwierdzam, że w dotychczas realizowanym systemie kształcenia uczelni wojskowej, nie mamy możliwości przekazania stosownej wiedzy o języku, a zwłaszcza wykształcenia umiejętności w posługiwaniu się językiem. By nastąpiła wyraźna poprawa, to kulturę języka należy traktować jak każdy inny przedmiot służący praktyce, np. strzelanie, taktyka, itp. umiejętności, których uczymy przez wszystkie lata studiów. Kadra dydaktyczna, podczas zajęć (i nie tylko), powinna zwracać uwagę na częste i rażące błędy językowe, na wulgaryzmy itp. Program dydaktyczny powinny wspierać przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe, jak: spotkania z aktorami, pisarzami, językoznawcami, udział w spektaklach teatralnych itp. formy popularyzujące wzorce pięknej i poprawnej wymowy.

Od paru też lat kultura języka spychana jest na margines nauk humanistycznych; bywa realizowana w coraz mniejszym wymiarze godzin. Oceny z tego przedmiotu nigdy nie ważyły o pomyślnym ukończeniu uczelni, a przedmiot ten najczęściej kończył się wpisem "zaliczony". Umiejętności językowe oficera (ich kompetencja komunikacyjna) powinny być elementem oceny, jak inne przedmioty służące praktyce - są przecież wyrazem kwalifikacji dowódczych i wychowawczych.

Tu należy zauważyć, że to co dzieje się w wojsku jest odbiciem stanu społeczeństwa, także błędów w edukacji językowej szkolnictwa cywilnego. Zachowania językowe ludzi w mundurach są podobne do zachowań innych członków naszego społeczeństwa. Przychodzimy do wojska z różnych środowisk, z różnych regionów i miejscowości - przychodzimy z różnymi nawykami i naleciałościami językowymi.

Wtręty wymowy regionalnej, powtórzenia typu: prawda, nieprawda, że tak powiem, regionalne "nie" itp. "jęki namysłu" typu: yyy, eee powodują częste sytuacje, że podwładni nie zwracają uwagi na treści a koncentrują się na wyławianiu błędów i potknięć językowych. Także społeczność cywilna ocenia kadrę zawodową (jej poziom umysłowy) przez pryzmat kultury języka wypowiedzi mówionych i pisanych. Przypomnieć wypada stare, polskie porzekadło: *Znać dobrze po mowie, co się dzieje w głowie.*

Między kulturą języka (kulturą myślenia) a kulturą dowodzenia (kulturą działania) zachodzą związki takiego rodzaju, że warto przyczyniać się do podnoszenia poziomu kultury słowa w uczelni wojskowej. Świadomie ryzykując pewne uproszczenia, można sformułować kilka prawidłowości:

- im kto lepiej mówi, tym lepiej myśli, bo sprawność myślenia odbija się na sprawności mówienia, a sprawność mówienia działa porządkująco na sposoby i nawyki myślenia;
- im kto lepiej mówi, tym lepiej wykonuje różne złożone zadania praktyczne;
- im kto lepiej mówi, tym lepiej radzi sobie w kontaktach międzyludzkich i działaniach społecznych;
- im kto lepiej mówi, tym w szerszym zakresie i głębiej uczestniczy w kulturze.

Troska **o polską mowę** to także troska **o polskie myślenie**.

Problemy kultury jezyka łączą się ściśle z zagadnieniami retoryki. Współcześnie retoryka ma węższy zakres niż kultura języka, a przedmiotem jej zainteresowania są wypowiedzi perswazyjne, przede wszystkim przemówienia. Oficerowie oczekują, że w uczelni wojskowej zdobędą wiedzę i umiejętności oddziaływania na otoczenie za pośrednictwem języka mówionego. Jako pożądane określają umiejętności skutecznego wypowiadania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych, niekoniecznie służbowych[4].

W wielu uczelniach wojskowych obserwujemy tendencję odchodzenia od nauczania kultury języka w aspekcie poprawnościowym na rzecz retoryki. W niektórych

[4] Por. badania A. Wajdy w: *Kultura jezyka w pracy wychowawczej oficera*, Warszawa 1981, s. 143 i "Zeszyty Naukowe" AON nr 2/19 z 1995 r., s. 265.

szkołach, wzorem uczelni zachodnich, wprowadzono nowy przedmiot pod nazwą: "komunikowanie społeczne" lub "komunikacja społeczna"[5].

Umiejętności retoryczne, nazywane niekiedy "sztuką przemawiania", zależą w dużej mierze od doświadczenia. Umiejętności swobodnego mówienia, przekonującego uzasadnięnia swoich racji i rozwiązań opanowuje się w wyniku wzmożonej pracy nad sobą i długotrwałej praktyki. Ważne jest przy tym, abyśmy potrafili wykorzystać dobre wzorce i zastosować efektywne techniki prezentacji[6].

Istnieje potrzeba kształcenia umiejętności retorycznych, a potrzeba ta rośnie w miarę umysłowego rozwoju społeczeństwa - wynika to z naturalnej dążności do opanowania jak najlepszych sposobów porozumiewania się. Konsekwencje braku retoryki mają negatywny wpływ na codzienne i służbowe zdarzenia komunikacyjne... .

Po prawie dwóch stuleciach zastoju, retoryka wraca do programów nauczania w szkołach różnego typu (od elementarnych, przez średnie aż po akademickie) w Europie Zachodniej i Ameryce. Sztukę przemiawiania zaliczono do umiejętności niezbędnych człowiekowi, który chciałby uchodzić za osobę wykształconą i obytą w świecie. Jest to umiejętność, którą docenia się w kształceniu menadżerów i biznesmenów.

Współcześnie polska szkoła poświęca za mało uwagi sztuce mówienia i przemawiania - nie docenia sie umiejętności retorycznych - co najwyżej, uczy się mówienia poprawnego.

Kultura języka oferuje środki ekspresji językowej, które przygotowują grunt do perswazji, ale nie decyduje o tym, czy perswazja będzie skuteczna. Dopiero retoryka uczy tworzenia wypowiedzi ze względu na cele (funkcje) założone przez nadawcę - autora. To teoretyka, ujmując całościowo zasady tworzenia wygłaszania tekstów, uczy sztuki żywego słowa - daje podstawowe umiejętności retoryczne.

---

[5] Zob. programy nauczania PSOS w Akademii Obrony Narodowej i WSO im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu.

[6] Informacje, jak przygotować i wygłosić przemówienia można znaleźć w dostępnych w wojsku opracowaniach: A. Wajdy, *Poradnik mówcy,* Warszawa 1994 i K. Burakowskiego, *Sztuka przemawiania*, Warszawa 1995.

Dowódcy także są potrzebne umiejętności przekonywania podwładnych występowania przed audytorium (nawet przed kamerą), znajmość zasad konwersacyjnych, czy zasad skutecznego komunikowania. Kształtowanie umiejętności retorycznych należy zatem traktować jako czynnik usprawniający dowodzenie i wychowanie wojskowe.

Oficerowie sygnalizują także niedosyt wiedzy i umiejętności z zakresu kultury; etyki i savoir-vivre'u. Czy nie powinniśmy, zwłaszcza w Szkole Oficerskiej, kształtować umiejętności "znalezienia się" w różnych sytuacjach służbowych i towarzyskich?

Ubiór, sposób bycia, dużo mówią o człowieku - dają pierwsze dobre lub złe wrażenie. Jednak w znacznie większym stopniu charakteryzują człowieka: bogate słownictwo, sposób prowadzenia rozmowy, dostosowany do sytuacji ton mowy, umiejętność słuchania i przemawiania - są to zarazem elementy kultury mówienia i kultury osobistej - są wyrazem kompetencji komunikacyjnych.

Całe życie zmienia się nasza świadomość językowa, wrażliwość i samoocena językowa. Od czynników zewnętrznych i chęci do samokształcenia zależy, czy nasz język będzie się doskonalił, czy też bezkrytycznie będziemy korzystać z kiepskich wzorów... .

W dotychczasowym systemie kształcenia oficerów nie mamy możliwości nadrobienia braków, których źródło tkwi jeszcze w szkole średniej. Możemy, co najwyżej, uświadomić studentom ich potrzeby językowe, rozbudzić wrażliwość językową i stworzyć podstawy do pracy samokształceniowej.

Edukacja językowa kadry zawodowej powinna opierać się na samokształceniu, odpowiednio motywowanym. Samokształcenie staje się współcześnie coraz powszechniejszym sposobem doskonalenia osobowości. Ważną rolę w "odświeżaniu" i uzupełnianiu umiejętności językowych mogą pełnić różne formy doskonalenia kadr dowódczych: kursy operacyjne, kursy pedagogizacji, studia podyplomowe, itp. System nauczania językowego kadry zawodowej (doskonalenia umiejętności komunikacyjnych) powinien być wewnętrznie spójny i skorelowany między poszczególnymi etapami kształcenia. Powinien też być naturalnym przedłużeniem szkolnej edukacji językowej... .

Realizację doskonalenia umiejętności językowych utrudnia brak podręczników i skryptów z zakresu komunikowania społecznego. W dostępnych na rynku opracowa-

niach z kultury języka (śladowe ilości w bibliotekach wojskowych) dominuje aspekt gramatyczny - poprawnościowy.

Kończąc, powtórzę sygnalizowane wcześniej pytania, na które powinniśmy sobie odpowiedzieć:

- jaki jest faktyczny poziom kompetencji językowych kadry zawodowej?
- czy w dotychczasowym systemie kształcenia uczelni wojskowych istnieją możliwości zaspokojenia oczekiwań i potrzeb językowych studentów?
- co zatem należy uczynić, aby zapewnić godziwy i stale rosnący poziom kompetencji językowych (i komunikacyjnych) oficerów?

PODSUMOWANIE OBRAD

Głównym celem przeprowadzonego sympozjum było wspólne przyjrzenie się temu, co należy zmienić i udoskonalić, a co kontynuować w procesie edukacji kadr Wojska Polskiego. W toku wielogodzinnych wystąpień i dyskusji przebijały się dwa różne, choć wzajemnie ze sobą powiązane, aspekty pojmowania przygotowania kadr dowódczych do działalności szkoleniowo-wychowawczej.

W pierwszym ujęciu przygotowanie potraktowano jako działalność na płaszczyźnie oświatowo-wychowawczej. Z kolei w drugim ujęciu, właściwym dla działalności szkoleniowej, przygotowanie to przybrało postać pożądanego współcześnie pedagogicznego wzorca oficera-wychowawcy. Wymienione sposoby rozumienia przygotowania oficera do pracy szkoleniowo-wychowawczej pozwoliły na wykreowanie konceptualistycznej wizji pedagogizacji kadry dowódczej.

Temat sympozjum okazał się na tyle aktualny i interesujący, że uczestniczyli w nim zarówno przedstawiciele IC MON, Sztabu Generalnego WP, sztabów okręgów wojskowych i rodzajów wojsk, jak również uczelni cywilnych, policyjnych i wojskowych oraz przedstawiciele prasy.

W sumie wygłoszono 8 referatów, 15 komunikatów naukowych. W dyskusji udział wzięło łącznie 39 uczestników seminarium.

Do zasadniczych konstatacji ściśle korespondujących z problematyką interesującą uczestników sympozjum zaliczono następujące wnioski i uogólnienia:

1. Dotychczasowa edukacja pedagogiczna oficerów, podporządkowana minionym potrzebom teorii i praktyki wojskowej, nie w pełni przystaje do obecnych realiów kształceniowych i pragmatycznych rodzimych sił zbrojnych. Aktualnie propagowany wzór dowódcy-wychowawcy dowodzi potrzeby integracyjnego ujęcia problematyki dowodzenia z pedagogiczną. Fakt ten obliguje do wykreowania podstawowych kanonów pracy pedagogicznej dowódcy, odpowiadających głównym obszarom jego

działalności decydenckiej w zakresie dowodzenia, kształcenia i wychowania podległych żołnierzy.

2. Za nakaz chwili należy uznać kreowanie nowych subdyscyplin pedagogicznych, które w połączeniu z tradycyjnymi dyscyplinami szczegółowymi tj. historią i teorią wychowania oraz dydaktyką i pedeutologią, pozwoliłyby pedagogice twórczo zaistnieć w obecnych realiach programowych wyższego szkolnictwa wojskowego. Konkretne propozycje w interesującej nas kwestii stanowiły podstawę do nowo opracowanych (np. w INH AON) programów kształcenia. Znalazły się w nich takie subdyscypliny pedagogiczne jak: aksjologia pedagogiczna, prakseologia pedagogiczna, pedagogika komunikowania społecznego, oraz andragogiczny obszar pedeutologii.

3. Sytuowanie dowódcy w roli wychowawcy zobowiązuje do wypracowania operacyjnej formuły jego działalności pedagogicznej. Zarysowane podczas dyskusji instrumentarium pedagogiczne decydenta wojskowego, obejmujące wiedzę, myślenie i działanie pedagogiczne wraz ze sprawnościami praktycznymi, można uznać za kierunkowe w tym zakresie. Wynika z tego, że do szczególnie pożądanych osobowo-zawodowych przymiotów pedagogicznych współczesnego dowódcy zaliczyć możemy:

- w grupie dyspozycji intelektualno-sprawnościowych: inteligencję, wiedzę, myślenie oraz zdolności i umiejętności teoretyczne;
- w grupie dyspozycji kierunkowych określających stosunek oficera do wojskowej rzeczywistości dowódczo-pedagogicznej: wartości, ideały, dążenia i przekonania;
- w grupie dyspozycji wychowawczych o znaczeniu instrumentalnym, pedagogiczne umiejętności praktyczne m.in.: inspiratorskie, motywacyjne, kierowniczo-organizatorskie (w tym metodyczne), przywódcze, diagnostyczne i procesualne.

4. Mówiąc o przygotowaniu kadr do pracy szkoleniowo-wychowawczej w wojsku konieczne jest podniesienie do rangi problemu dwóch zasadniczych kwestii.

Po pierwsze, w czym wyraża się istota takiej działalności w wojsku i po drugie, czy działalność ta nabiera innego niż przed okresem transformacji znaczenia.

W kwestii pierwszej głębsze refleksje konieczne są w obszarze rozumienia działalności wychowawczej w siłach zbrojnych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że istnieją znaczne rozbieżności co do charakteru i sposobów wychowania oraz jego zakresu w wojsku. Niepokojące są próby oddzielania działalności wychowawczej od procesu

szkolenia we wszystkich relacjach zależności służbowych. Kontrowersyjna wydaje się również dążność do traktowania działalności wychowawczej w wojsku jako procesu "samego w sobie" i jednocześnie opartego na podłożu teoretycznym podstaw pedagogiki bez uwzględnienia specyficznych uwarunkowań służby wojskowej, bez kontekstów andragogicznych.

W kwestii drugiej za niezbędne należy uznać działania zmierzające do rzeczywistej analizy dotychczasowego procesu szkoleniowo-wychowawczego. Sądzę, iż niebezpodstawna staje się teza, że wszelkie reformy w zakresie działalności szkoleniowo-wychowawczej podjęte w okresie transformacji, podjęto bez szerszych refleksji teoretycznych, bez żadnej filozofii kształcenia (szkolenia i wychowania) oficerów i wojsk. W takim kontekście poszukiwać należy odpowiedzi na pytania: czy istnieje dążność do poszukiwań rozwiązań alternatywnych, czy dotychczasowe analizy pozwoliły na eliminowanie zjawisk negatywnych? Stąd pytanie pierwsze rozważań: czy próby reform mają charakter pozytywny, skierowany ku działaniom kreatywnym, czy też są to próby "ucieczki" do przeszłości, poszukiwań i w efekcie transformacji rozwiązań sprawdzonych w czasach minionych.

W takim kontekście niezbędne wydaje się określenie pewnych paradygmatów działalności szkoleniowo-wychowawczej w siłach zbrojnych, paradygmatów opartych na racjonalnych, naukowych przesłankach, paradygmatów uwzględniających nowe uwarunkowania i sytuacje.

Marek Kucharski

Druk AON nr 348/WW

60533