

Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

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



AKADEMIA
OBRONY
NARODOWEJ

Por. mgr Robert PAWLICKI

PRZYGOTOWANIE ŻOŁNIERZY
ZAWODOWYCH WOJSKA POLSKIEGO
DO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU
ODMIENNYM KULTUROWO

Rozprawa doktorska

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/6690



05-006690-001-0

WARSZAWA

67751

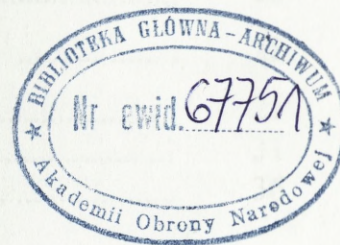


AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WSTĘP

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Egz.



por. mgr Robert PAWLICKI

PRZYGOTOWANIE ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH WOJSKA POLSKIEGO DO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO

Rozprawa doktorska



OPRACOWANA

POD KIEROWNICTWEM NAUKOWYM

dr. hab. Ryszarda STĘPNIA



SPIS TREŚCI

	Str.
WSTĘP	7
Rozdział 1	
SIŁY ZBROJNE W SYSTEMIE DEMOKRATYCZNEGO PAŃSTWA	15
1.1. Funkcje i zadania współczesnej armii	15
1.2. Działania Sił Zbrojnych RP poza granicami państwa	21
1.2.1. Identyfikacja operacji pokojowych	21
1.2.2. Operacje stabilizacyjne	31
1.2.3. Operacje wsparcia	36
1.3. Zadania realizowane przez kadre Wojska Polskiego poza granicami państwa.	38
Rozdział 2	
TEORETYCZNE ZAGADNIENIA ŚRODOWISKA ODMIENNEGO KULTUROWO	55
2.1. Pojęcie kultury i jej elementy	55
2.1.1. Analiza definicyjna	55
2.1.2. Kultura materialna i symboliczna	63
2.1.3. Warstwy i elementy kultury	68
2.2. Środowisko odmierne kulturowo	101
2.2.1. Introjekcja „środowiska odmierne kulturowo”	101
2.2.1. Charakterystyka wybranych środowisk odmiennych kulturowo	105
2.3. Społeczne znaczenie kompetencji kulturowych	129
2.3.1. Pojęcie „kompetencji” i ich struktura	129
2.3.2. Kompetencje kulturowe	135
2.3.3. Rola i znaczenie kompetencji kulturowych	137
2.4. Proces adaptacji a zjawisko szoku kulturowego	140
2.4.1. Adaptacja w ujęciu psychologicznym	141
2.4.2. Zjawisko szoku kulturowego	142

Rozdział 3	
ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ	161
3.1. Przedmiot i cele badań	162
3.2. Problemy badawcze i hipotezy	165
3.3. Zmienne i wskaźniki	175
3.4. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze	184
3.5. Organizacja i przebieg badań	192
3.6. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji	204
Rozdział 4	
PRAWNE I ORGANIZACYJNE UWARUNKOWANIA PRZYGOTOWANIA KADRY WOJSKA POLSKIEGO DO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO	215
4.1. Podstawy prawne przygotowania Sił Zbrojnych RP do działania poza granicami państwa	215
4.2. Proces kwalifikowania kadry Wojska Polskiego do służby poza granicami państwa	222
4.3. System szkolenia żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo	232
Rozdział 5	
ISTOTA I SPECYFIKA PRZYGOTOWANIA ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH WOJSKA POLSKIEGO DO WYKONYWANIA ZADAŃ W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH	249
5.1. Ocena przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo	249
5.2. Recepcja zasadniczych elementów procesu przygotowania kadry WP do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo	275
5.2.1. Analiza programów szkolenia żołnierzy Wojska Polskiego w aspekcie przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo	275
5.2.2. Treści, metody i formy przygotowania kulturologicznego w opiniach żołnierzy zawodowych	287
5.3. Niedomagania procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo	304
5.4. Edukacja międzykulturowa w kształtowaniu postaw, stereotypów i bezpieczeństwa	315

Rozdział 6

**MOŻLIWOŚCI DOSKONALENIA PROCESU
PRZYGOTOWANIA ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH DO
DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO ... 339**
**6.1. Kierunki doskonalenia procesu przygotowania kadry
Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku
odmiennym kulturowo 339**
**6.2. Rekomendacje usprawnień procesu przygotowania
żołnierzy zawodowych do działania w środowisku
odmiennym kulturowo 347**
UOGÓLNIENIA I WNIOSKI 373
BIBLIOGRAFIA 387
ZAŁĄCZNIKI
Nr 1. Kwestionariusz 407
**Nr 2. Harmonogram realizowanych przedsięwzięć przed przygotowaniem
rotacji 427**
**Nr 3. System przygotowania i szkolenia pododdziałów wojsk lądowych
na potrzeby operacji pokojowych 429**
**Nr 4. Etapy przygotowania pododdziałów wojsk lądowych na potrzeby
operacji pokojowych 431**
Nr 5. System przygotowania PKW/PJW do wykonywania zadań w Iraku 433
**Nr 6. Ramowy program specjalistycznego kursu międzynarodowego
prawa konfliktów zbrojnych dla oficerów Polskiego Kontyngentu
Wojskowego w Iraku 441**
Nr 7. Polskie jednostki i kontyngenty wojskowe 445
Nr 8. Możliwe rejony rozmieszczenia sił SHIRBRIG 447
Nr 9. Mapa rozmieszczenia islamu 449

„Nie uczy się ludzi, jak być ludźmi,
a uczy się ich wszystkiego innego.
Najważniejsze jest właśnie,
by człowiek umiał być człowiekiem.”

Blaise Pascal (1623-1662)

WSTĘP

Ostatnia dekada ubiegłego wieku i pierwsze lata nowego, to okres głębokich zmian politycznych, ekonomicznych, technicznych oraz kulturowych zachodzących nie tylko w naszym kraju, ale również w wielu innych regionach globu ziemskiego. Postępująca w szybkim tempie globalizacja zmienia oblicze współczesnego świata. Przeobrażenia te powodowane są również zagrożeniami i plagami XXI wieku, do których niewątpliwie należy zaliczyć terroryzm.

Z terroryzmem trzeba walczyć bezwzględnie i stanowczo, zawsze i wszędzie. Ale nie mniej ważne wydaje się głębokie poszukiwanie przyczyn ekstremalnej bezwzględności w ludzkich stosunkach rodzących skrajne formy siłowego utwierdzenia swojej i tylko swojej prawdy, swego i tylko swego obrazu życia i myśli. Żądni sensacji reporterzy i media, dla których pracują, relacjonowali biegunowo różne reakcje świadków tej tragedii. Ktoś ze łzami w oczach, załamującym się głosem postulował, że trzeba dziś więcej serca i solidarności, a ktoś inny obok krzyczał, z nienawiścią, o potrzebie kary oraz zemsty.

Stały się oczywiste, doprowadzone do ostateczności, sprzeczności o charakterze światopoglądowym. Nasilające się przeciwności wydają się być „czarnym zwiastunem” globalnej, cywilizacyjnej apokalipsy, a duchowa degradacja może doprowadzić człowieczeństwo do fizycznej zagłady. Ten dzwon bije wszystkim demokracjom, które muszą się mocno zastanawiać jaką wybrać strategię walki z terroryzmem. Czy ma to być „huntingtonowska wojna cywilizacji”, czy też wojna „ludzi wiary”, także muzułmanów, przeciw „przebranym”, fałszywym wyznawcom Allacha?

Przeciwdziałanie atakom terrorystycznym i walka z państwami wspierającymi działania ugrupowań terrorystycznych, to obecnie jeden

z najważniejszych celów działalności wielkich mocarstw i ich sojuszników. Znalazły one swoje odbicie w militarnych zmaganiach stron konfliktów, ale również w zwiększonych wymaganiach profesjonalnych i etycznych w stosunku do uczestników operacji pokojowych i stabilizacyjnych¹.

Nowe zagrożenia i wyzwania powodują, że rola i zadania sił zbrojnych ulegają zmianom. Transpozycje te implikują również przeobrażenia modelu operacji militarnych. Wojsko coraz częściej uczestniczy w operacjach wymuszających bądź też stabilizujących pokój w różnych regionach naszego globu, aktywnie prowadzi procesy mediacyjne i procedury negocjacji, a w sytuacjach kryzysowych często jest jedynym instrumentem oraz gwarantem szybkiego rozwiązania problemu.

Wielokulturowość i konfrontacja kultur są obecne we wszystkich dziedzinach życia i wszystkich rodzajach ludzkiej działalności. Stanowią one przedmiot zainteresowania nie tylko antropologów kultury, pedagogów, socjologów czy filozofów, ale także ekonomistów, politologów, specjalistów od marketingu. Nauka o kulturze przyjmuje charakter międzydiscyplinarny, istnieje zatem uzasadniona potrzeba spojrzenia na problem edukacji międzykulturowej z perspektywy nauk wojskowych. Należy zauważyć, że wymiar ekonomiczno-polityczny, techniczny i kulturowy jest dostrzegany we wszelkich działaniach wojskowych. Jednak poświęca mu się zbyt mało uwagi, a przecież nawet w najprostszycy działaniach, w nieznanym środowisku, konieczny jest podstawowy zasób wiedzy z zakresu kultury i cywilizacji regionu.

Dotychczasowe uczestnictwo Wojska Polskiego w programie Partnerstwo dla Pokoju (PdP), obecne członkostwo w NATO oraz wypełnianie zobowiązań sojuszniczych spowodowały potrzebę zaangażowania coraz większej liczby żołnierzy w działaniach poza granicami państwa, a ponadto postawiły przed Siłami Zbrojnymi RP szereg nowych zadań wykonywanych w środowisku odmiennym kulturowo. Konieczność ich realizacji wymuszało również i nadal determinuje nasze członkostwo w ONZ².

¹ C. Marcinkowski, *Humanizacja w przygotowaniu do operacji pokojowych*, „Wojska Lądowe” 2004, nr 15, s.28.

² Zob. *Karta Narodów Zjednoczonych. Rozdział IV*, Nowy Jork 1971.

Z analizy współczesnych operacji pokojowych przeprowadzonych od czasu założenia ONZ oraz operacji prowadzonych w ramach NATO czy międzynarodowych koalicji wojskowych wynika, że do podstawowych zadań realizowanych poza granicami państwa można zaliczyć obserwację, nadzór, kontrolę i tworzenie stref buforowych, zapobieganie konfliktom, działania wojskowe, działania demobilizacyjne, pomoc humanitarną, ustanowienie obszarów bezpiecznych i ich kontrolowanie, gwarancję lub zakaz przemieszczania¹ oraz działania stabilizacyjne. Osiągnięcie celów działań realizowanych przez siły zbrojne, implikuje zatem, w procesie szkolenia i doskonalenia żołnierzy, konieczność zwrócenia uwagi na problemy związane nie tylko z zasadami i technikami prowadzenia wspomnianych działań, ale również na czynniki kulturowe². Należy w tym miejscu wskazać również na zadania realizowane w zakresie współpracy cywilno – wojskowej (CIMIC)³, których wypełnianie wymaga od żołnierzy przygotowania ogólnego i specjalistycznego, w tym także przygotowania kulturowego. CIMIC stanowi więc swoiste wyzwanie dla edukacji międzykulturowej w wojsku. Analizując literaturę dotyczącą przygotowania wojsk do zadań realizowanych w środowiskach odmiennych kulturowo, można zauważyć, że problem szkolenia żołnierzy dla potrzeb wykonywania zadań poza granicami państwa został już dostrzeżony. Badania w tym kierunku prowadzili między innymi T. Jemiolo, S. Tokarski, B. Szulc, J. Zieliński, D. Wlazło, M. Kade, W. Szot i R. Stępień⁴.

¹ A. Piotrowski, W. Matczyński, *Międzynarodowe operacje pokojowe podstawy prawne i zasady prowadzenia operacji pokojowych (część II)*, „Myśl Wojskowa” 2002, nr 2, s.136.

² Zob. *Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7*, Warszawa 2004.

³ CIMIC – ang. Civil-Military Cooperation.

⁴ Problem przygotowania i działania żołnierzy poza granicami państwa oraz edukacji międzykulturowej poruszano między innymi w następujących pracach: T. Jemiolo, *Przygotowanie kadr oficerskich Wojska Polskiego dla potrzeb misji i operacji pokojowych ONZ (KBWE)*, Warszawa 1994; T. Jemiolo, *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry Wojska Polskiego do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003; S. Tokarski, *Nowa tożsamość. Kulturowy wymiar bezpieczeństwa europejskiego w kontekście rozszerzenia NATO*, [w:] K. A. Wojtaszczyk /red./, *NATO a Europa Środkowa*, Warszawa 2000; B. Szulc /red./, *Misje pokojowe. Podstawy teoretyczne działań wspierających pokój*. „Misje”, Warszawa 1998; J. Zieliński /red./, *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2003; D. Wlazło, *Przygotowanie żołnierzy Wojska Polskiego do udziału w misjach i operacjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2001; M. Kade, *Dobór kadr do służby w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych*, Warszawa 2001; W. Szot, *Przygotowanie oficerów Wojsk Lądowych do udziału w operacjach pokojowych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2003; R. Stępień, *Edukacja międzykulturowa i jej wpływ na przygotowanie obronne społeczeństwa*, Warszawa 2003.

Jednak dotychczasowe badania i analizy w zbyt wąskim zakresie podejmowały problem wielokulturowości, który wobec coraz częstszego udziału Sił Zbrojnych RP w operacjach poza granicami państwa powinien zostać poddany wnikliwej analizie naukowej.

Proces przygotowania żołnierzy do działania w obcym środowisku warunkowany jest wieloma czynnikami. Można do nich zaliczyć złożoność i niejednorodność konfliktów o różnorodnym podłożu, wielonarodowy skład kontyngentów, konieczność przeciwdziałania nowym rodzajom zagrożeń (jak przestępczość zorganizowana czy masowe migracje) oraz sprawowanie roli nadzorczej i stabilizacyjnej. Kolejnym czynnikiem, niezwykle ważnym jest różnorodność stref kulturowych, do których kierowane są oddziały i pododdziały różnych rodzajów wojsk. Warto w tym miejscu zauważyć, że w większości operacji prowadzonych przez naszych żołnierzy, główny ciężar zadań i odpowiedzialności spoczywał na wojskach lądowych. To żołnierze tego rodzaju wojsk mając największy i bezpośredni kontakt z miejscową ludnością, obyczajami, religią, są zmuszeni do kontaktowania się w jej ojczystym języku. Dlatego też w pełni uzasadnione jest zwrócenie uwagi na przygotowanie żołnierzy wojsk lądowych oraz kształtowanie u żołnierzy kompetencji do komunikacji międzykulturowej.

Wojsko Polskie posiada ponad pięćdziesięcioletnie doświadczenia związane z uczestnictwem żołnierzy w misjach i operacjach pokojowych. Wzrost liczby działań prowadzonych poza granicami państwa i wzrost liczebności kontyngentów powoduje jednak potrzebę spojrzenia na problem przygotowania kulturolologicznego (edukacji międzykulturowej) z nowej perspektywy.

W obliczu światowych zagrożeń i niepokoїв, niekończących się międzynarodowych i etnicznych napięć i konfliktów, zmuszających do innego niż dotychczas spojrzenia na funkcje armii, konieczne wydaje się przywołanie idei wojska jako społeczności zawodowej stale uczącej się, bazującej na zdobywaniu, odświeżaniu i wykorzystywaniu wiedzy oraz nabywaniu nowych kompetencji. Jak zauważa A. Toffler „nowe wojsko potrzebuje żołnierzy, którzy

potrafią posługiwać się swoim umysłem, którzy zdolni są porozumiewać się z przedstawicielami różnych narodów i różnych kultur”¹.

Obecnie bardzo trudno jest przewidzieć miejsce przyszłych działań wojskowych. Można jedynie analizować pewne prawidłowości wynikające z polityki wielkich mocarstw. Istnieją również tezy wskazujące, że w ostatnim czasie różnice i sprzeczności kulturowe są potencjalnym źródłem konfliktów i zagrożeń. Trudno nie zauważyć, iż w ostatnim czasie wiele politycznych konfliktów, rozwiązywanych na drodze przemocy i gwałtu, znajduje swoje uwarunkowania w różnicach kulturowych i etnicznych².

Zauważalna jest także istotna rola czynnika religijnego w konfliktach, powodująca konieczność wyposażania żołnierzy w wiedzę o religiach wyznawanych w rejonie wykonywania zadań. Istnieje również głęboka potrzeba rozwijania wrażliwości dowódców i żołnierzy na problematykę etniczną. Warto więc zauważyć, że wykonywanie zadań poza granicami państwa, to nie tylko kontakt z lokalną ludnością i jej kulturą, ale również konieczność współpracy w ramach kontyngentów wielonarodowych, składających się z przedstawicieli kilku, a nawet kilkunastu narodowości. Stąd też wynika potrzeba uaktualnienia naukowych podstaw do właściwego kształtowania kompetencji kulturowych żołnierzy oraz kompetencji ułatwiających radzenie sobie ze zjawiskiem szoku kulturowego.

Zaprezentowane tezy pozwalają na sformułowanie wniosku, że problematyka edukacji międzykulturowej w wojsku stawia przed dowódcami i nauczycielami nowe wyzwania. Stały się one inspiracją dla podjęcia poszukiwań nowych rozwiązań w tym obszarze.

W niniejszej rozprawie całość rozważań dotyczących badanej problematyki została ujęta w sześciu rozdziałach. Dwa pierwsze stanowią teoretyczną podbudowę własnych badań empirycznych. Rozdział 1. odnosi się do funkcji i zadań współczesnej armii, identyfikuje działania realizowane przez siły zbrojne poza granicami państwa, a także zawiera charakterystykę zadań realizowanych

¹ A. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1998, s.108.

² Zob. G. Auernheimer, *Edukacja międzykulturowa w roli wychowania politycznego*, [w:] T. Pilch, *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, s.105.

przez kadre Wojska Polskiego w działaniach prowadzonych poza terytorium naszego kraju. Natomiast rozdział 2. obejmuje teoretyczne zagadnienia środowiska odmiennego kulturowo. Wyjaśnia pojęcie kultury oraz charakteryzuje znaczenie w życiu człowieka zasadniczych jej elementów, takich jak: zwyczaje, obyczaje i obrzędy; przekonania, wartości oraz normy etyczne, religii, jak również języka werbalnego, niewerbalnego i symbolicznego. W dalszej części objaśnia zagadnienie środowiska odmiennego kulturowo oraz zawiera charakterystykę wybranych środowisk (Iraku i Afganistanu), w których żołnierze zawodowi Wojska Polskiego wykonują zadania mandatowe.

Rozdział 3. jest deskrypcją konceptualizacji i przebiegu procesu badawczego, realizowanego w celu rozwiązania sformułowanych problemów badawczych. Poszczególne podrozdziały, będące odzwierciedleniem metodologii prowadzenia badań naukowych, odnoszą się odpowiednio do: przedmiotu i celu badań, problemów badawczych i hipotez, zmiennych i wskaźników, metod badań oraz technik i narzędzi badawczych. Ta część rozprawy zawiera również opis organizacji i przebiegu badań, a także charakterystykę badanej próby.

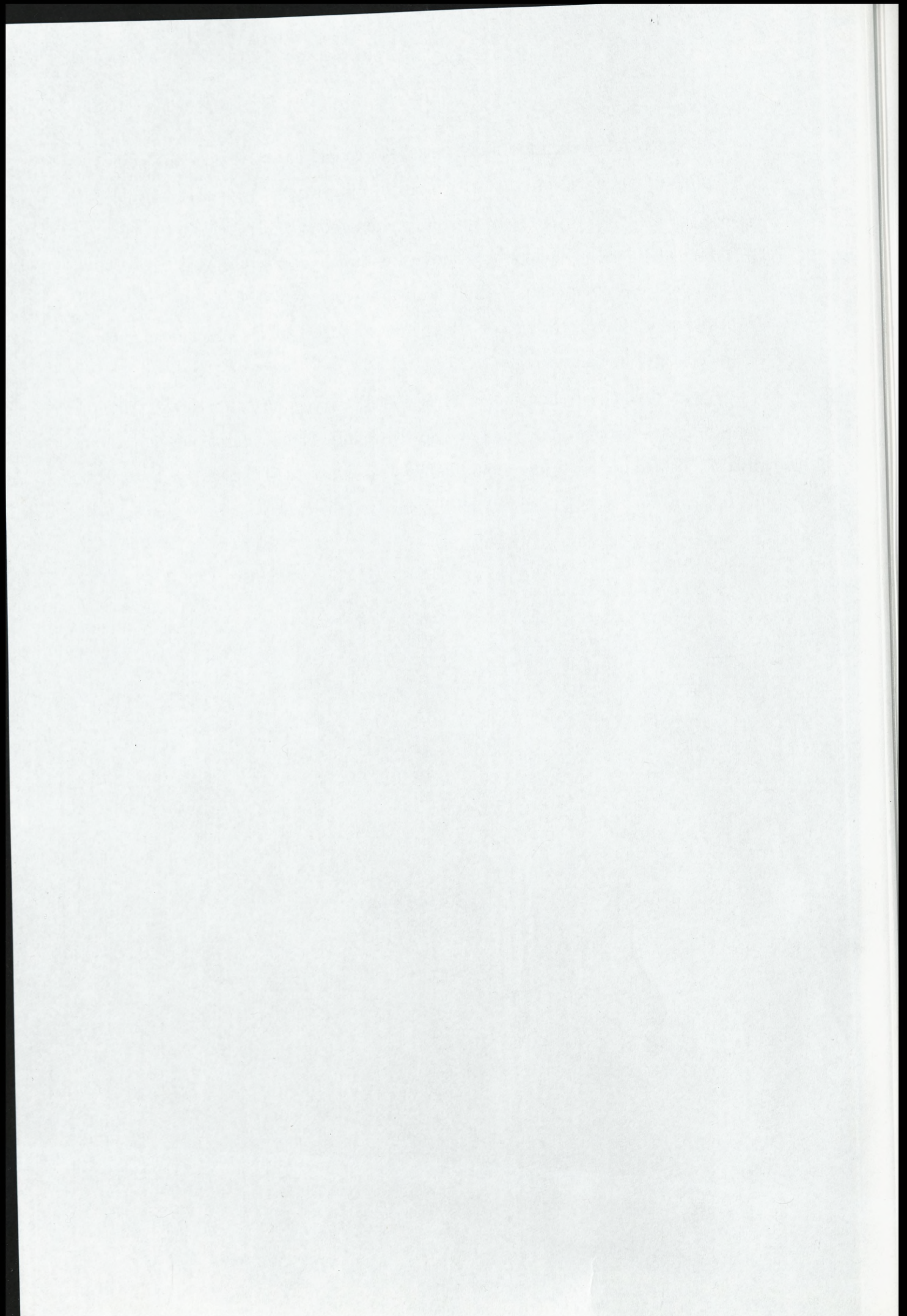
Dwa kolejne rozdziały stanowią podsumowanie rezultatów prowadzonych badań. Rozdział 4., odnoszący się do analizy dokumentów i materiałów źródłowych, prezentuje podstawy prawne przygotowania sił zbrojnych do działania poza granicami państwa oraz organizacyjne uwarunkowania tego procesu. Zapoznaje również z procesem kwalifikowania kadry Wojska Polskiego do służby poza granicami państwa, a także charakteryzuje złożony system szkolenia żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Rozdział 5. opracowany w oparciu o wyniki zrealizowanego sondażu diagnostycznego, jest deskrypcją ocen i sądów kadry dotyczących skuteczności holistycznego systemu przygotowania kulturowego oraz jego poszczególnych elementów. Zawiera również analizę programów szkolenia żołnierzy Wojska Polskiego w aspekcie przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Odnosi się ponadto do zasadniczych niedomagań badanego procesu, jak również porusza problematykę edukacji międzykulturowej i jej roli w kształtowaniu postaw,

stereotypów i bezpieczeństwa.

Ostatni rozdział prezentuje możliwości doskonalenia przygotowania kadry do wykonywania zadań w otoczeniu dymensji kulturowych. Wskazuje kierunki i tendencje w tym zakresie oraz zawiera rekomendacje usprawnień procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Kompleks dokonań badawczych podsumowują wnioski i uogólnienia. Ważnym uzupełnieniem treści zawartych w poszczególnych rozdziałach, są zamykające rozprawę załączniki.

Niniejsza praca powstała dzięki opiece naukowej Pana dr. hab. Ryszarda Stępnia, pomocy środowiska naukowego Instytutu Nauk Humanistycznych, życzliwości dowódców i kadry wielu jednostek i instytucji wojskowych oraz mobilizującego wsparcia ze strony najbliższej rodziny i kolegów. Wszystkim pragnę wyrazić serdeczne podziękowania.



Rozdział 1

SIŁY ZBROJNE W SYSTEMIE DEMOKRATYCZNEGO PAŃSTWA

1.1. Funkcje i zadania współczesnej armii.

Przemiany społeczno-ustrojowe dokonujące się w naszym kraju uruchomiły mechanizmy istotnych zmian w wielu dziedzinach otaczającej nas rzeczywistości: w kulturze, w polityce, w gospodarce, w edukacji, w mediach itp. Zasadniczym przeobrażeniem ilościowo-jakościowym uległy także rodzime siły zbrojne, które stały się armią narodową, apolityczną i apartyjną, podlegającą demokratycznej kontroli cywilnej. Obserwujemy również wyraźną tendencję do znacznej redukcji sił zbrojnych, co w konsekwencji powoduje z jednej strony spadek zapotrzebowania na żołnierzy służby czynnej, z drugiej zaś implikuje potrzebę pełnej profesjonalizacji. Konwersji ulega wobec tego nie tylko struktura i charakter armii, ale również jej zadania i funkcje¹.

Armia, zgodnie ze swoim przeznaczeniem, spełnia służebną rolę wobec swojego społeczeństwa, z którego się wywodzi. Zapewnia nienaruszalność granic, suwerenność i bezpieczeństwo państwa. Stanowi integralną część struktury społecznej, służy narodowi, a nie zajmuje wobec niego pozycji dominującej².

W tradycyjnym podejściu socjologicznym armia traktowana jest jako instytucja i organizacja społeczna posiadająca cztery podstawowe cechy, które można uszeregować następująco³:

1. armia jest organizacją o przewadze więzi formalnej nad więzią personalną. Oznacza to, że uczestnictwo w armii przebiega dwutorowo: poprzez strukturę zorganizowaną oraz przez osobisty kontakt i żołnierską solidarność;
2. armia jest instytucją biurokratyczną o strukturze hierarchicznej. Cecha ta określa typ wewnętrznych relacji obowiązujących w wojsku (na przykład

¹ R. Stępień, J. Groskrejc, Z. Nowakowski, *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo – sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s.33.

² Zob. Ch. Rose, *Demokratyczna kontrola nad armią*, „Wojsko i Wychowanie” 1995, nr 3, s.68-69.

³ J.J. Wiatr, *Socjologia wojska*, Warszawa 1982, s.29.

przełożony - podwładny, straszy stopniem - młodszy stopniem), z zachowaniem zasady jednoosobowego dowodzenia;

3. armia jest środowiskiem społecznym o własnym systemie uwarstwienia. Oznacza to, że w wojsku istnieje podział na określone grupy (korpusy) osobowe (żołnierze zawodowi: oficerowie, podoficerowie i szeregowi oraz żołnierze służby zasadniczej i pracownicy cywilni wojska);

4. armia jest grupą bojową, zorganizowaną dla zwycięskiej walki¹.

Ostatnia z wymienionych cech posiada charakter funkcjonalny. Wskazuje ona podstawowy środek jakim jest walka, za pomocą którego siły zbrojne winny być zdolne do realizowania swoich podstawowych funkcji. Armia jako grupa bojowa posiada specyficzne cechy, do których można zaliczyć: wewnętrzną zwartość i solidarność, dyscyplinę i lojalność, szczególne poczucie honoru i dumę grupową, koleżeństwo, ofiarność, obawę przed ingerencją niepowołanych intruzów².

Rolę i miejsce sił zbrojnych w państwie, również jako instrumentu polityki, najlepiej odzwierciedlają cele strategii obronnej państwa, a dokładniej – cele strategii wojskowej, z których bezpośrednio generowane są zadania dla armii. Za cel strategii militarnej (wojskowej) przyjmowana jest obrona i ochrona za pomocą środków militarnych substancji państwa oraz jego interesów narodowych przed zagrożeniami militarnymi oraz wspieranie polityki państwa również środkami militarnymi.

Z treści tak sformułowanego celu ogólnego wynikają cele pośrednie i cele cząstkowe. Przyjmuje się, że w zakresie obrony i ochrony państwa szczegółowymi celami militarnymi są:

- zapobieganie powstawaniu zagrożeń oraz ich ograniczenie,
- obrona bytu narodowego i państwowego w warunkach skonkretyzowania się tych zagrożeń,
- zapewnienie nienaruszalności terytorium państwa,

¹ L. Wyszczelski, J. Kunikowski, R. Rosa, *Armia w systemie demokratycznym*, Warszawa 1999, s.95-96.

² J.J. Wiatr, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.35.

- zapewnienie suwerenności państwowej rozumianej jako wyłączność w zakresie egzekwowania prawa na jego terytorium.

Za cele pośrednie w zakresie wspierania polityki środkami militarnymi można natomiast uznać:

- wsparcie polityki i obronę interesów państwa na arenie międzynarodowej środkami militarnymi,

- realizację zobowiązań międzynarodowych i sojuszniczych (koalicyjnych) w zakresie użycia sił zbrojnych,

- udział w obronie praworządności, porządku publicznego i trwałości państwa.

Realizacja powyższych celów wymaga użycia sił zbrojnych, a to można czynić w różnych formach – pośrednich bądź bezpośrednich. W treściach celów pośrednich, które po zoperacjonalizowaniu stają się zadaniami, zawierają się obydwie funkcje sił zbrojnych (zobacz rysunek 1.1.):

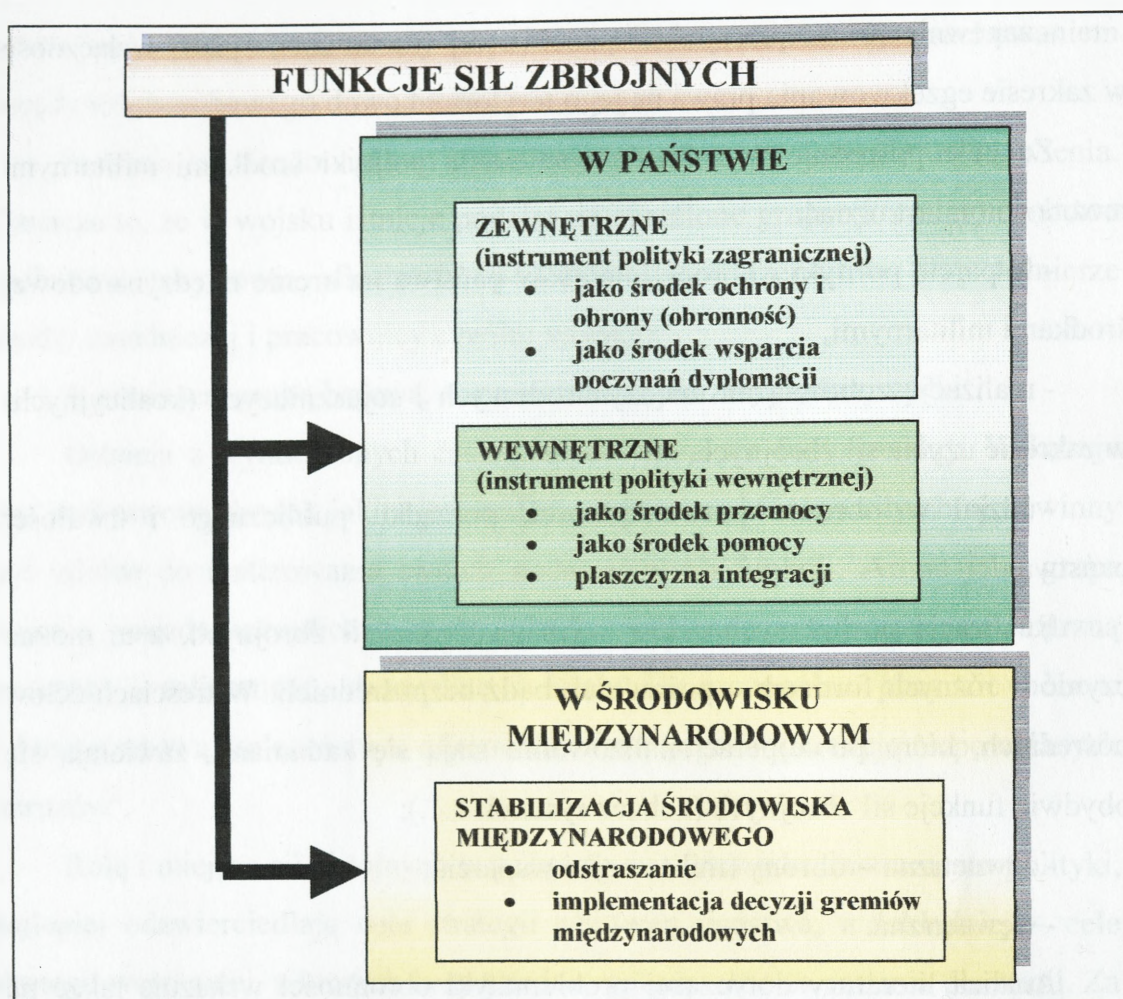
- zewnętrzną – obrony (militarnej) i wsparcia;

- wewnętrzną.

Analiza literatury dotyczącej problematyki obronności wskazuje także na inne ujmowanie funkcji sił zbrojnych w demokratycznym państwie. Należy jednak podkreślić, że współczesne siły zbrojne RP realizują wiele służących utrzymaniu bezpieczeństwa.

Funkcja profilaktyczna w wymiarze narodowym wyraża się w utrzymywaniu zdolności do obrony sił zbrojnych, co zapewnia odstraszenie militarne przeciwnika. Natomiast w wymiarze koalicyjnym polega na budowaniu wzajemnej współpracy z armiami państw niestowarzyszonych. Wyraża się również w monitoringu przyczyn zagrożeń militarnych w najbliższym otoczeniu i na świecie.

Funkcja kontrolna w wymiarze narodowym polega na dozorowaniu przestrzeni powietrznej i gospodarczej strefy morskiej w ramach przestrzegania nienaruszalności granicy państwowej. Natomiast w wymiarze międzynarodowym dotyczy kontroli przestrzegania postanowień traktatowych poziomu zbrojeń na świecie.



Rys.1.1. Funkcje sił zbrojnych.

Źródło: B. Balcerowicz, *Wybrane problemy obronności państwa /materiał studyjny/*, Warszawa 1999, s.23.

Funkcja humanitarna polega na uczestnictwie w akcjach niemilitarnych, których celem jest ochrona i obrona ludności podczas katastrof lub klęsk żywiołowych na obszarze kraju, jak również poza jego granicami.

Funkcja pokojowa polega na uczestnictwie w operacjach pokojowych pod auspicjami organizacji międzynarodowych, których celem jest utrzymanie, przywrócenie bądź wymuszenie pokoju.

Funkcja obronna polega na organizowaniu i prowadzeniu zbrojnych działań poza obszarem kraju w celu realizacji zadań narodowych lub sojuszniczych¹.

¹ J. Zieliński, A. Czupryński, *Materiały do przedmiotu Siły Zbrojne, dla studentów zaocznych studiów magisterskich*, Warszawa 2001, s.10-11.

Użycie sił zbrojnych w celu ratowania życia, zdrowia i mienia ludności oraz wykorzystywanie wojska w akcjach i operacjach ratunkowych jest stałą praktyką we współczesnym świecie. Daje się tu zaobserwować jednoznaczną tendencję polegającą na tym, iż szczególnie przy zaistnieniu klęsk żywiołowych, coraz częściej stałym zadaniem sił zbrojnych jest ratownictwo. To co kiedyś stanowiło wąski margines pozaprofesjonalnej działalności armii, dziś jest przedmiotem zawczasu podejmowanych planów, przygotowań i ćwiczeń.

Biorąc pod uwagę zakres tematyczny rozprawy, należy podkreślić, że w poddanym eksploracji obszarze istotne znaczenie mają funkcje zewnętrzne sił zbrojnych, dlatego analizie poddano jedynie te funkcje oraz wpływające z nich zadania.

Siły zbrojne mogą spełniać funkcję zewnętrzną występując w roli „żandarma porządku światowego”, w sferze kontroli zbrojeń, rozbrojenia, sankcji międzynarodowych, zawieszenia broni, linii demarkacyjnych, czy też wysyłania oddziałów wojskowych w miejsca zagrożone konfliktem zbrojnym, jak czyni to ONZ, przy pomocy międzynarodowych sił. Realizując funkcję zewnętrzną armia może być wyznaczona do zadań policyjnych wobec zamachów na wspólny dla społeczności międzynarodowej ład prawny. Są to z reguły tak zwane interwencje humanitarne, w obronie wartości nadrzędnej jaką jest życie i godność człowieka. Interwencje policyjne sił zbrojnych są rozwiązaniami ostatecznymi i dochodzi do nich na skutek niebezpiecznych dla pokoju zdarzeń łamania w jakimś państwie podstawowych praw i wolności ludzkich. Siły zbrojne, nadając sobie status strażnika konstytucji i międzynarodowego ładu prawnego, wkraczają w sytuacji, gdy służby publiczne danego państwa powołane do tej funkcji nie wykonują jej z powodu utraty funkcjonalnej, technicznej czy politycznej możliwości działania¹.

Do podstawowych zadań sił zbrojnych w okresie pokoju należy zaliczyć udział w operacjach pokojowych w zakresie wyznaczonym przez zobowiązania organizacji międzynarodowych, co wymusza posiadanie określonych sił do

¹ Z. Trejnis, *Siły zbrojne w państwie demokratycznym i autorytarnym*, Warszawa 1997, s.87.

natychmiastowego użycia w dowolnym regionie świata¹. To również partycypacja w budowie sił NATO w zakresie wyznaczonym przez zobowiązania sojusznicze, co zobowiązuje do posiadania określonych sił zorganizowanych, wyposażonych i utrzymanych w stopniu gotowości określonych przez standardy NATO.

Ze względu na potrzebę zapewnienia nienaruszalności i integralności terytorialnej państwa w różnych środowiskach wyróżnia się wojska lądowe, wojska lotnicze i obrony powietrznej oraz marynarkę wojenną. We wszystkich rodzajach sił zbrojnych rozróżnia się wojska operacyjne i wojska obrony terytorialnej. Wojska operacyjne to siły, które są zdolne działać na i poza obszarem kraju. Są one głównym organizatorem i wykonawcą zadań obronnych tak w układzie narodowym jak i sojuszniczym².

Należy podkreślić, że współczesne wojska lądowe RP stanowią zasadniczy trzon sił zbrojnych przeznaczony do prowadzenia działań na terenie kraju oraz poza jego granicami. W okresie pokoju wojska lądowe utrzymują jednostki, które po krótkotrwałym okresie przygotowania mogą uczestniczyć w przewycięzaniu sytuacji kryzysowych w ramach operacji pokojowych, brać udział w przewycięzaniu skutków klęsk żywiołowych i katastrof oraz w pomocy humanitarnej. W okresie kryzysu wojska lądowe wykorzystując jednostki pierwszej kolejności użycia i część sił głównych zapewniają swobodę operacyjną, osłaniają linie komunikacyjne, wspierają działania wojsk sojuszniczych, a poprzez rozwinięcie operacyjne i realizację zadań pogotowia operacyjnego przyczyniają się do deeskalacji napięcia lub przygotowują do prowadzenia operacji obronnej. W okresie wojny wojska lądowe, po przeprowadzeniu mobilizacji, osiągają gotowość bojową i biorą udział w zachowaniu bądź przywróceniu integralności terytorialnej państwa i sojuszu. Wojska lądowe spełniają decydującą rolę w odparciu agresji w środowisku lądowym³.

¹ Zob. J. Wojnarowski, K. Dorosz, G. Lewandowski, *Siły zbrojne RP – zasadnicze ogniwo utrzymania gotowości obronnej państwa*, Warszawa 2000, s.157; R. Polak, J. Telep, *Armia zawodowa – uwarunkowania organizacyjne i ekonomiczne*, Warszawa 2003, s.82-83.

² Zob. Z. Trejnis, *Siły zbrojne...*, op. cit., s.81-95.

³ J. Zieliński, A. Czupryński, *Siły zbrojne*, Warszawa 2001, s.12-14.

1.2. Działania Sił Zbrojnych RP poza granicami państwa.

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej, członkostwo w ONZ, jak również udział Wojska Polskiego w programie Partnerstwo dla Pokoju (PdP), członkostwo w NATO oraz wypełnianie zobowiązań sojuszniczych powodują większe zaangażowanie sił zbrojnych naszego państwa w działania poza granicami państwa. Uwarunkowania te stawiają przed Siłami Zbrojnymi RP wiele nowych zadań realizowanych w środowisku odmiennym kulturowo.

1.2.1. Identyfikacja „operacji pokojowych”.

Analiza działań Wojska Polskiego poza granicami państwa nie byłaby możliwa bez zdefiniowania i identyfikacji „operacji pokojowych”, w ramach których realizowanych jest szereg zadań. W bogatej literaturze¹ spotykamy różne interpretacje omawianego terminu, wskazujących również na jego ewolucję powodowaną nowymi wyzwaniami stawianymi przed współczesnymi operacjami pokojowymi. Jak podkreśla J. Zieliński pojęcie operacji pokojowych zostało wprowadzone do słownika pojęć operacyjnych w związku z nowymi zagrożeniami bezpieczeństwa międzynarodowego². Nowe uwarunkowania międzynarodowe, a w tym kryzysy o podłożu etnicznym, społecznym czy też religijnym, będące podstawą zagrożeń bezpieczeństwa spowodowały, że operacje pokojowe z użyciem sił zbrojnych stały się istotnym sposobem ich rozwiązywania we współczesnym świecie.

Pierwszego, szczegółowego zdefiniowania operacji pokojowych dokonał w 1992 roku Sekretarz Generalny ONZ Butros B. Ghali w dokumencie „*An Agenda for Peace*”. Desygnował on operację pokojową jako „powstrzymanie, zahamowanie lub spowodowanie zaprzestania działań wojennych toczonych pomiędzy państwami lub w granicach państwa, drogą bezstronnej interwencji

¹ Zob. L. Zapałowski, *Operacje pokojowe ONZ*, Warszawa 1989, s.38; B. Szulc. /red./, *Misje pokojowe - Podstawy teoretyczne działań wspierających pokój. Misje*, Warszawa 1998, s.7; F. Gagor; K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999, s.52; A. Józwiak, C. Marcinkowski, *Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych*, Warszawa 2002, s.13-20; W. Szot, *Operacje pokojowe. Zadania realizowane przez wojska lądowe*, Warszawa 2002, s.12-16; J. Trembecki, *Pojęcie misji pokojowej, operacji pokojowej i operacji wsparcia pokoju*, [w:] D. Kozerański, *Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji*, Warszawa 2003, s.21-41.

² J. Zieliński /red./, *Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej*, Warszawa 2002, s.66.

strony trzeciej. Celem operacji pokojowej jest nakłonienie stron konfliktu do jego rozwiązania przez zastosowanie środków przewidzianych w rozdziale VI i VII Karty Narodów Zjednoczonych”¹. Zaprezentowana definicja, pomimo iż została sformułowana zaledwie dekadę wcześniej, nie uwzględnia jednak wszystkich występujących obecnie elementów, a tym samym nie pozwala zmieścić w obszarze pojęciowym wielu współczesnych operacji pokojowych.

Zgodnie z „Regulaminem działań taktycznych wojsk lądowych” operacje pokojowe stanowią jeden z podstawowych mechanizmów rozwiązywania konfliktów zagrażających pokojowi i bezpieczeństwu światowemu. Są organizowane i prowadzone pod egidą Organizacji Narodów Zjednoczonych, zgodnie z VI i VII rozdziałem Karty Narodów Zjednoczonych, które określają zadania dotyczące utrzymania międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa. Inicjatorem rozpoczęcia takich działań jest Rada Bezpieczeństwa, która podejmuje w tej sprawie odpowiednią rezolucję. Prowadzenie takich działań polega na zastosowaniu określonych sił i środków w celu utrzymania lub przywrócenia międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa przez zmianę sytuacji stanowiącej groźbę dla pokoju lub dla zainicjowania akcji w związku z groźbą naruszenia pokoju. Ich istotą jest dążenie do utrzymania międzynarodowego pokoju dzięki funkcjonowaniu sił na rzecz prewencji oraz ograniczania, rozwiązywania, monitorowania i wygaszania konfliktów międzynarodowych oraz budowy nowego, bezpiecznego życia po ich zakończeniu².

Natomiast J. Zieliński uważa, że „operacje pokojowe realizowane są na ogół w czasie pokoju, a niekiedy kryzysu w celu utrzymania, przywrócenia lub ustanowienia pokoju. Nie jest zatem w tych operacjach konieczne użycie środków walki, tak jak to ma miejsce w operacjach militarnych. Ten właśnie fakt w istotny sposób różni te dwa rodzaje operacji”³.

¹ Butros B. Ghali. *An Agenda for Peace. Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peacekeeping. Report of the Secretary General Pursuant to the Statement Adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992*, United Nations, New York 1992.

² Regulamin działań taktycznych wojsk zmechanizowanych i pancernych: batalion - kompania, Warszawa 2000, s.16-17.

³ J. Zieliński /red./, *Podstawowe założenia...*, op. cit., s.66.



W licznych publikacjach oraz w dokumentach wydawanych doraźnie przez ONZ i Sekretarza Generalnego w różnych okresach w przeszłości, były formułowane definicje „operacji pokojowych” przybierające różne skrócone lub bardziej rozwinięte formy. W swej treści określały, kto bierze udział w ich realizacji, jaki jest ich cel i zadanie. Autorzy poszczególnych definicji utożsamiali operacje pokojowe wyłącznie z operacjami utrzymania pokoju po wprowadzeniu rozejmu, realizowanymi w przeszłości przez ONZ. Nie uwzględniają one zatem innych rodzajów operacji ani podmiotów działań, które obecnie są uprawnione do podejmowania inicjatyw pokojowych, włącznie z angażowaniem do operacji sił zbrojnych posiadających mandat Rady Bezpieczeństwa do użycia siły¹.

W celu uniknięcia istniejącej, w dziedzinie operacji pokojowych rozbieżności pojęciowej, istnieje potrzeba przyjęcia definicji uwzględniającej złożoność funkcjonującego systemu bezpieczeństwa międzynarodowego² i różnorodności współczesnych działań, dla utrzymania bezpieczeństwa, z całym spektrum realizowanych zadań różnych podmiotów prawa międzynarodowego.

J. Karpowicz definiuje operacje pokojowe jako wielofunkcyjne działania podejmowane przez społeczność międzynarodową, z wykorzystaniem powszechnej lub regionalnej organizacji bezpieczeństwa, w celu zapobiegania konfliktom, przywrócenia lub odbudowy pokoju, drogą zabiegów dyplomatycznych przy wykorzystaniu niezbędnych środków politycznych, ekonomicznych i militarnych³. W definicji tej określone zostało, jakie podmioty prawa międzynarodowego są uprawnione do zrealizowania prośby, względnie wniosku o interwencje lub zorganizowanie operacji. Ponadto, poprzez sprecyzowanie zasadniczego celu operacji jako (powstrzymanie rozwoju konfliktu lub przywrócenie pokoju w sytuacji, gdy występuje już konflikt

¹ W. Szot, *Operacje pokojowe...*, op. cit., Warszawa 2002, s.14.

² **Bezpieczeństwo międzynarodowe** to brak obiektywnie istniejących zagrożeń i subiektywnych obaw, oraz zgodne dążenie i działanie społeczności międzynarodowej na rzecz ochrony określonych wartości państwowych i pozapaństwowych (społecznych) za pomocą norm, instytucji i instrumentów zapewniających pokojowe rozstrzygnięcie sporów oraz tworzenie gospodarczych, społecznych, ekologicznych i innych przesłanek dynamicznej stabilności i eliminowania zagrożeń. Zob. *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 1996, s.10.

³ J. Karpowicz, *Lotnictwo w operacjach pokojowych* /rozprawa habilitacyjna/, Zeszyty Naukowe WSOSP 2001, nr 1, s.25.

zbrojny, albo w przypadku pomocy w sytuacji odbudowy i doprowadzenia do stabilizacji) wyznacza wszystkie typy prowadzonych dotychczas operacji, włączając w nie również, zbrojne wymuszanie pokoju.

W 1996 roku w Instytucie Badań nad Obroną Narodową podjęto próbę uporządkowania terminologii operacji pokojowych. Autorzy tej klasyfikacji podzielili operacje pokojowe na:

- operacje utrzymania pokoju (peace-keeping operations) - jest to działalność, która obejmuje przeprowadzanie misji obserwacyjnych, a także operacji rozdzielających walczące strony po zawarciu przez nie porozumienia;

- operacje ambitniejsze (ambitions operations) - określane jako działalność obejmującą pomoc w tzw. okresie przejściowym - ochronę akcji humanitarnych (humanitarian operations), a także wymuszania pokoju (peace enforcement)¹.

W oparciu o zasady definiowania operacji pokojowych, przyjęte w oficjalnych dokumentach ONZ i Sojuszu Północnoatlantyckiego² J. Zieliński dokonał podziału operacji pokojowych na rodzaje, przyjmując za podstawowe kryterium - kryterium celu operacji, a w zakresie części wojskowej operacji za podstawę klasyfikacji - treść mandatu (tzn. zadania sił pokojowych, wynikające z treści przyznanego im mandatu przez Radę Bezpieczeństwa ONZ)³.

Cel operacji pokojowej wynika z oceny sytuacji i zagrożeń, oraz jest ściśle związany z rodzajem zaistniałego kryzysu, a także etapem jego rozwoju, w którym mają ingerować międzynarodowe siły zbrojne. Jest on określany mandatem kompetencji międzynarodowej organizacji pokojowej. Na podstawie takiego kryterium wyróżniono trzy kategorie operacji pokojowych:

- operacje zapobiegania konfliktom;
- operacje przywracania pokoju;
- operacje budowania pokoju.

¹ T. Knetki, T. Kóska, J. Trembecki, *Teoretyczne podstawy prowadzenia działań w warunkach operacji pokojowych*, „Pokój”, Warszawa 2000, s.58.

² AJP 3.4.1 *Peace Support Operations. 2 nd Study Draft. MAS*, Brussels 1999; *Bi - MNC Directive for NATO Doctrine for Peace Support Operations*, NATO SACLANT, Brussels 1998, *JWP 3-50 Peace Support Operations. MC 327/1 - NATO Military Concept for NATO Peace Support Operations*, Brussels 1997.

³ J. Zieliński /red./, *Podstawowe założenia...*, op. cit., s.58.

Odpowiadają im zadania sił zbrojnych, które można określić jako: prewencja (powstrzymanie, odstraszenie); wymuszanie (interwencja zbrojna); wsparcie (osłona, dozór i zabezpieczenie logistyczne) – zobacz rysunek 1.2.

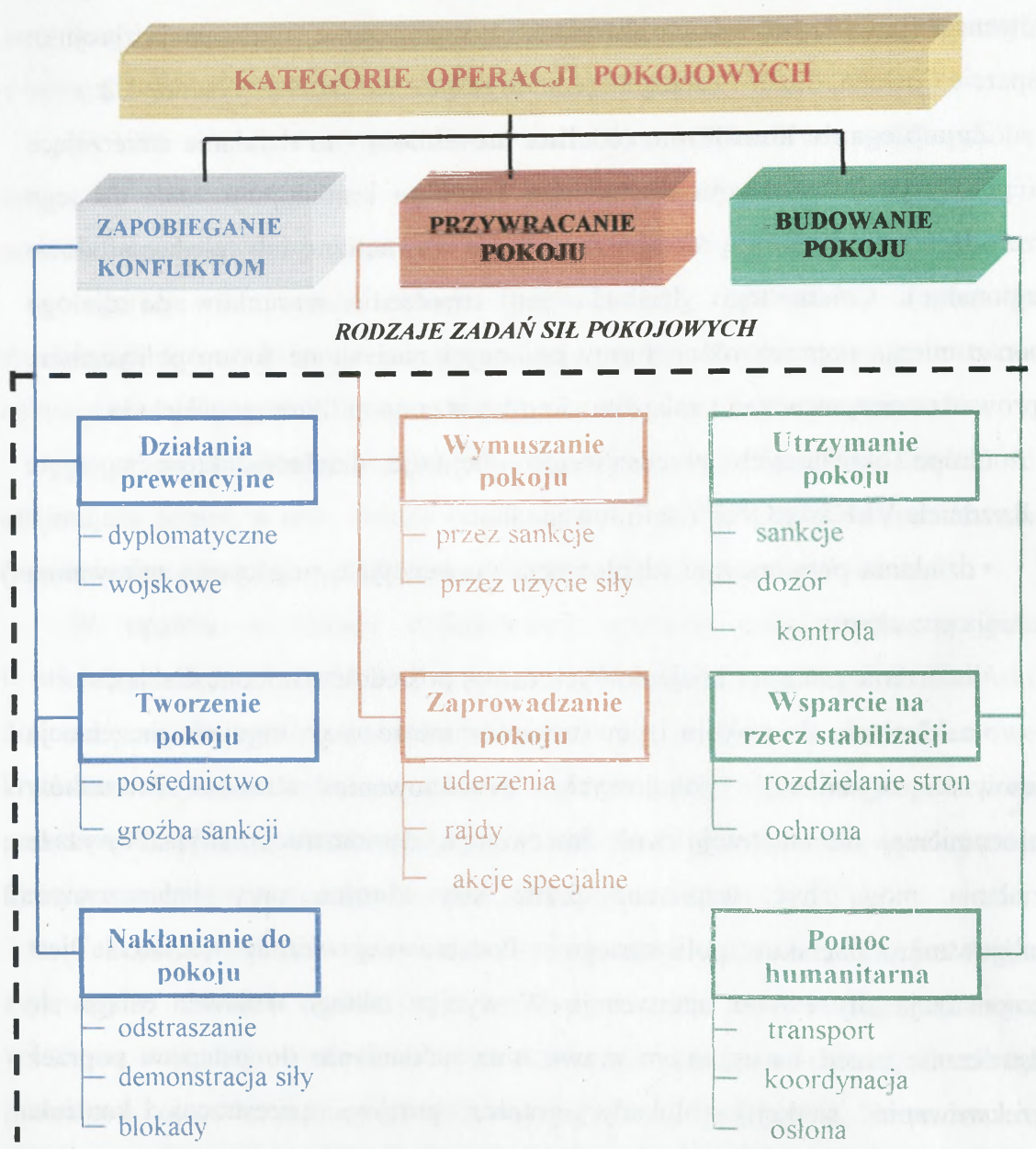
Zapobieganie konfliktom (conflict prevention) - to działania zmierzające do powstrzymania rozwoju zaistniałego konfliktu i niedopuszczenia do jego przerodzenia się w formę niosącą zagrożenie wewnętrzne lub międzynarodowe (regionalne). Celem tego działania jest stworzenie warunków do dialogu i porozumienia poprzez różne formy pomocy i nacisku na forum politycznym, wprowadzanie ograniczeń i zakazów, do odstraszenia militarnego włącznie.

Grupa określonych przedsięwzięć obejmuje działania, które są ujęte w Rozdziale VI Karty ONZ i definiowane jako:

- działania prewencyjne (dyplomacja prewencyjna, negocjacje, rokowania, badanie przyczyn);
- tworzenie pokoju (misje dobrych usług, pośrednictwo, koncyliacja);
- nakłanianie do pokoju i powstrzymanie rozwoju kryzysu (prezentacja stanowisk organizacji pokojowych, proponowanie stronom warunków porozumienia, demonstracja woli interwencji, demonstracja siły). Powyższe działania mogą być wspierane przez siły zbrojne przy jednoczesnym potęgowaniu nacisku politycznego. Podstawową formą wsparcia jest demonstracja siły i woli interwencji. W wyniku takiego działania osiąga się odstraszenie przed naruszeniem prawa oraz nakłanianie do ustępstw poprzez egzekwowanie sankcji (blokady granic, portów, przestrzeni, kontrola przestrzegania embarga itp.).

Prewencyjne wprowadzenie kontyngentów sił międzynarodowych na terytoria państw - stron i rozdzielenie potencjalnych przeciwników przed wejściem sporu w fazę konfliktu zbrojnego lub wojny jest najwyższym stopniem zaangażowania sił zbrojnych na etapie zapobiegania konfliktowi¹. Kolejnym etapem tego działania będzie stworzenie warunków do osiągnięcia porozumienia i odbudowania pokoju. Ten wariant użycia sił zbrojnych w celach prewencyjnych nie był dotychczas zastosowany.

¹ J. Karpowicz, *Lotnictwo w operacjach...*, op. cit., s.27.



Rys.1.2. Kategorie operacji pokojowych i rodzaje zadań realizowanych przez siły pokojowe.

Źródło: J. Karpowicz, *Lotnictwo w operacjach...*, op. cit., s.29.

Przywracanie pokoju - to działania podejmowane w oparciu o Rozdział VII Karty w wypadku, kiedy dążenia do porozumienia stron i utrzymania

zagrożonego pokoju zakończyły się niepowodzeniem i narasta zagrożenie bezpieczeństwa międzynarodowego¹.

Odpowiednio do zaistniałego zagrożenia podejmowane są wówczas działania angażujące wszelkie dostępne środki w celu doprowadzenia do przywrócenia pokoju. Obejmują one również użycie siły zbrojnej. W tej kategorii mieszczą się takie operacje jak:

- wymuszanie pokoju (poprzez sankcje obejmujące terytorium strony negującej rezolucję ONZ, lub poprzez użycie siły);
- zaprowadzanie porządku prawnego (interwencje doraźne w rejonach niekontrolowanego wybuchu ognisk wojny, akcje specjalne, uderzenia, rajdy)².

Budowanie pokoju (peace building) - obejmuje działania, jakie są podejmowane po doprowadzeniu do rozejmu i przejściu konfliktu w fazę wygaszania. Są to przedsięwzięcia zmierzające po konflikcie do umocnienia i utrwalenia rozwiązań politycznych w celu uniknięcia ponownego konfliktu³. Angażowanie sił międzynarodowych do trwałego ustabilizowania sytuacji i odbudowania pokoju na terytorium objętym kryzysem staje się wówczas niezbędne. Realizowane są wtedy takie działania, jak:

- utrzymywanie pokoju (zapobieganie odradzaniu konfliktu);
- wsparcie na rzecz stabilizacji;
- pomoc humanitarna.

Ta grupa przedsięwzięć ma najdłuższą historię i cechuje ją różnorodność form działania. Dwa pierwsze rodzaje występują wówczas, gdy między stronami konfliktu został podjęty dialog pokojowy, lub zrealizowano podstawowe formy porozumienia pokojowego, przy jednoczesnym wyrażeniu zgody obu stron na wprowadzenie sił pokojowych na ich terytoria. Zadaniem sił pokojowych jest wówczas nadzorowanie przestrzegania porozumienia pokojowego (rozejmu), utrzymywanie niezbędnych sankcji lub ograniczeń w celu uniemożliwienia

¹ Artykuł VII Karty NZ daje upoważnienie ONZ do podejmowania skutecznych środków zbiorowych dla utrzymania pokoju i tłumienia wszelkich aktów agresji, stanowi tym samym prawo podejmowania interwencji zbrojnej przez siły NZ przeciwko agresji.

² J. Karpowicz, *Lotnictwo w operacjach...*, op. cit., s.28.

³ M. Marszałek, *Operacje wsparcia pokoju według poglądów NATO*, Warszawa 1999, s.14.

wznowienia walk. W przypadku naruszenia porozumień zawartych przez strony konfliktu, zastosowanie przez siły pokojowe uprawnionej reakcji.

Najczęstszymi przedsięwzięciami zmierzającymi do utrzymania pokoju są: rozdzielenie stron, kontrola i monitorowanie sytuacji oraz utrzymywanie ograniczeń i zakazów dotyczących na przykład: rozmieszczania broni, koncentracji wojsk, lotów samolotów wojskowych. Inną formą utrzymywania pokoju może być wymuszanie i przeprowadzanie demilitaryzacji¹.

W zakresie pomocy w odbudowie struktur państwa mogą występować różne formy działań wspierających, takich jak: ochrona obiektów administracji państwowej, pomoc w organizacji i prowadzeniu demokratycznych wyborów, zapewnienie warunków do przyjęcia i dystrybucji środków pomocy.

Pomoc humanitarna (humanitarian aid) - obejmuje działania prowadzone w celu wsparcia ludności, gdy odpowiednie władze nie mogą lub nie chcą takiej pomocy udzielić. Pomoc humanitarna może być prowadzona w ramach operacji wspierania pokoju lub jako odrębne zadanie². Udzielanie jej może być podejmowane w różnych etapach rozwoju sytuacji kryzysowej, często równoległe do prowadzonych operacji sił zbrojnych lub pod ich ochroną.

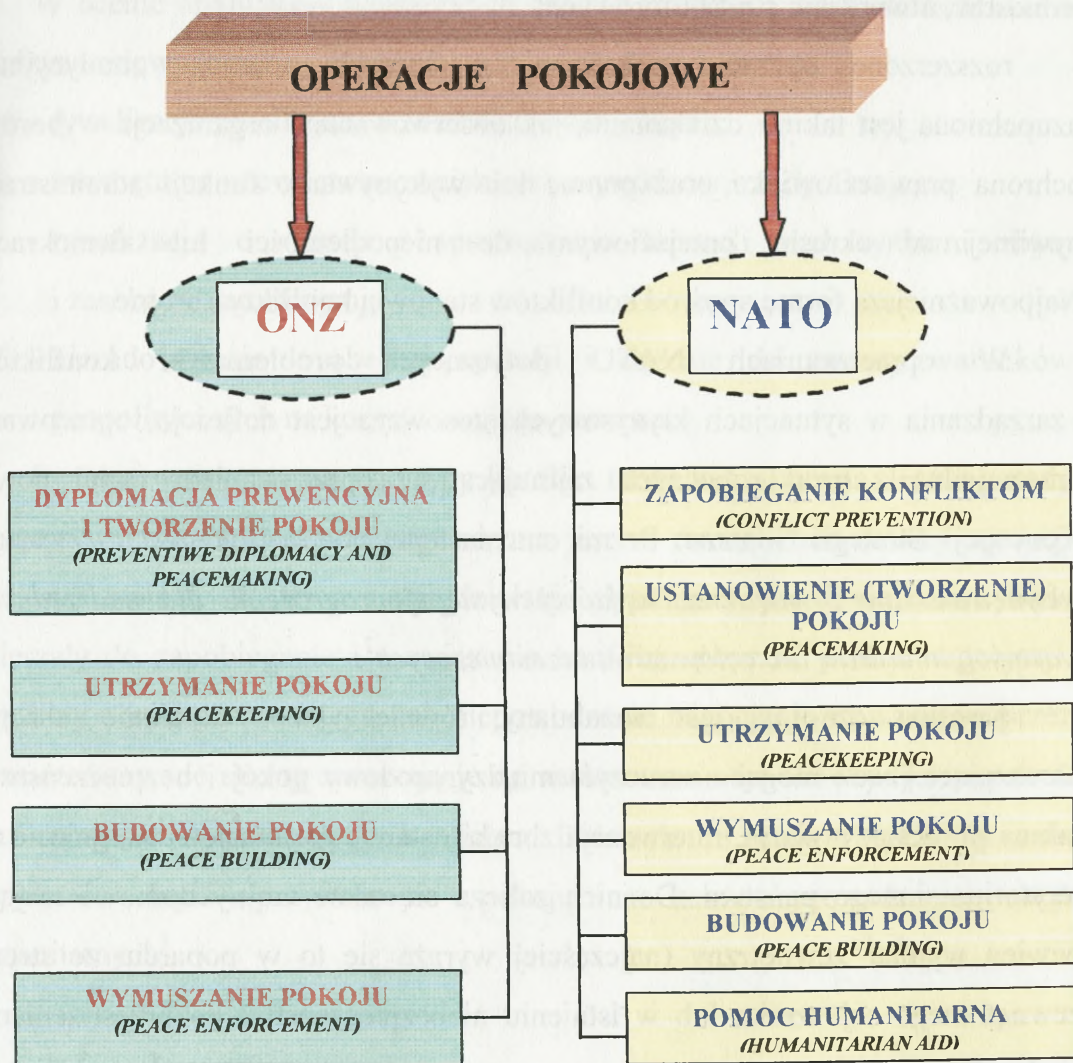
Generalnie przedmiotem operacji pokojowych są współczesne źródła zagrożeń bezpieczeństwa międzynarodowego. Występują one w konfliktach wewnętrznych, powstających najczęściej na podłożu narodowościowym bądź religijnym oraz w konfliktach międzynarodowych, mogących mieć dodatkowo podłoże ekonomiczne lub roszczeniowo-terytorialne. Klasyfikacja operacji pokojowych na obecną chwilę nie jest jeszcze ustabilizowana i jednoznacznie rozumiana i interpretowana przez międzynarodowe organizacje. Należy zwrócić uwagę, że inny podział oraz inne nazewnictwo w zakresie operacji pokojowych obowiązuje w NATO, a także w poszczególnych państwach, które są zarówno członkami ONZ jak i NATO. Wynika to z wypracowanych i przyjętych przez nie doktryn³.

¹ W. Szot, *Operacje pokojowe...*, *op. cit.*, s.20.

² F. Gągor, K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje...*, *op. cit.*, s.46.

³ T. Knetki, T. Kóska, J. Trembecki, *Teoretyczne podstawy...*, *op. cit.*, s.89.

Dokonując klasyfikacji operacji pokojowych w ujęciu ONZ i NATO, można zauważyć różnice w nazewnictwie (dyplomacja prewencyjna i zapobieganie konfliktom) oraz wyodrębnianie innego rodzaju działań, jakim są działania humanitarne. Podział operacji pokojowych zastosowany przez NATO jest rozwinięciem i uściśleniem podziału według ONZ¹ (zobacz rysunek 1.3.).



Rys.1.3. Rodzaje operacji pokojowych wg ONZ i NATO.

Źródło: B. Szulc /red./, *Misje pokojowe. Podstawy teoretyczne działań wspierających pokój*. „Misje”, Warszawa 1998, s.49.

¹ P. Cieślak, *Wsparcie inżynieryjne wojsk lądowych w operacjach i misjach pokojowych*, Warszawa 2002. s.12.

Operacje pokojowe z punktu widzenia kryterium koncepcji użycia wojsk oraz ich odpowiedniego przygotowania i wyposażenia, J. Zieliński dzieli na¹:

- tradycyjne operacje pokojowe, w których biorą udział nieuzbrojone lub lekko uzbrojone kontyngenty. Ich głównym zadaniem jest obserwacja, nadzór i weryfikacja przestrzegania porozumień o zawieszeniu ognia, wycofaniu jednostek, utworzenie stref buforowych;
- rozszerzone operacje pokojowe, w których operacja „tradycyjna”, uzupełniona jest takimi działaniami, jak obserwowanie i organizacja wyborów, ochrona praw człowieka oraz pomoc lub wykonywanie funkcji administracji cywilnej w okresie przejściowym do niepodległości lub demokracji. Najpoważniejszą formę spośród konfliktów stanowią konflikty zbrojne.

W opracowaniach NATO dotyczących problematyki konfliktów i zarządzania w sytuacjach kryzysowych stosowana jest definicja, opracowana przez jedną z grup roboczych zajmującą się opracowaniem treści nowej Koncepcji Strategii Sojuszu. Brzmi ona następująco: *konflikt jest to sytuacja wewnętrzna lub zewnętrzna, w której występuje zagrożenie dla nadrzędnych wartości, interesów lub celów stron uczestniczących*².

Konflikt zbrojny jest rozumiany również jako: działanie zbrojne naruszające (bądź mogące naruszyć) międzynarodowy pokój i bezpieczeństwo, jak na przykład: inwazja, interwencja zbrojna, starcie graniczne i wtargnięcie na terytorium innego państwa. Do nich zalicza się także wojny domowe mające pewien wymiar zewnętrzny (najczęściej wyraża się to w poparciu ze strony zewnętrznego sojusznika lub w istnieniu niebezpieczeństwa rozprzestrzeniania się konfliktu na państwa sąsiadujące w postaci napływu uchodźców³.

Konflikt jest stanem pośrednim między pokojem i wojną. W takiej sytuacji określa się go mianem „konfliktu innego niż wojna”⁴.

Do najważniejszych czynników zagrożenia na świecie zalicza się:

- wzrost liczby ideologii wrogich zachodniemu systemowi wartości;

¹ J. Zieliński, *Zadania wojsk lądowych w aspekcie zagrożeń militarnych i niemilitarnych*. „Zagrożenie”, Warszawa 2000, s.53.

² COEC (EAPC/PfP). *Generic Crisis Management Handbook*, EAPC(COEC)D(99)1, 1999, s.11-12.

³ *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 1998,

⁴ M. Marszałek, *Operacje wsparcia...*, op. cit., s.15-16.

- utrudnienia dostępu państw zachodnich do kluczowych rynków i zasobów naturalnych;
- regionalna destabilizacja sytuacji na obszarach uznawanych za strefy żywotnych interesów świata zachodniego;
- wzrost potencjału militarnego, w tym nuklearnego, innych państw.

W ocenie analityków wojskowych NATO głównymi źródłami konfliktów międzynarodowych są¹:

- rywalizacja wynikająca z zaszłości historycznych;
- wewnętrzne i zewnętrzne naciski na przywódców, rządy i kraje;
- rywalizacja o dostęp i sprawowanie kontroli nad rynkami zbytu i zasobami naturalnymi;
- niezadowolenie z obecnej sytuacji i dążenie do zmiany warunków geopolitycznych na korzyść swojego państwa.

Reakcja wojskowa na tego typu konflikt może być aktywna, lecz z zasady nieagresywne zaangażowanie prowadzone jest w ramach tak zwanej operacji innej niż wojna². W tej sytuacji działania dyplomatyczne i wojskowe będą zmierzały do zapobiegania i rozwiązania konfliktu poprzez proces negocjacji. Konflikty o większym zasięgu, lub niepowodzenie negocjacji prowadzone przez niezainteresowane strony zmuszają je do zastosowania środków wojskowych w celu rozwiązania powstałego konfliktu. Działania te mają zwykle na celu utrzymanie bądź przywrócenie pokoju, a także prowadzenie akcji humanitarnych³.

1.2.2. Operacje stabilizacyjne.

Dołączenie Polski do koalicji zwalczającej międzynarodowy terroryzm spowodowało zaangażowanie żołnierzy Wojska Polskiego w działania stabilizacyjne. Mogą one uzupełniać i wspierać działania ofensywne

¹ A. Piotrowski, W. Matczyński, *Międzynarodowe operacje pokojowe podstawy prawne i zasady prowadzenia*, „Myśl Wojskowa” 2002, nr 1(618), s.178.

² Można również spotkać się z następującymi określeniami stosowanymi zamiennie:
 - „operacje inne niż wojenne” (ang. - „operation other than war”) – OOTW;
 - „wojskowe operacje inne niż wojenne” (ang. - „military operation other than war”) – MOOTW;
 - „inne wojskowe operacje” (ang. - „other military operations”) – OMO.

³ A. Piotrowski, W. Matczyński, *Międzynarodowe operacje pokojowe...*, *op. cit.*, s.178.

i defensywne oraz operacje wsparcia, jak również mogą być w pełni autonomicznymi działaniami. Mogą być prowadzone przed, w trakcie oraz po zakończeniu wspomnianych działań.

Podczas działań zbrojnych, operacje stabilizacyjne pomagają zapobiegać rozprzestrzenianiu się konfliktu zbrojnego poprzez wspieranie i zachęcanie partnerskich sił zbrojnych. Prowadzą do zapewnienia bezpieczeństwa, jak również wspierania ludności cywilnej w rejonach konfliktów. Siły zaangażowane w operacje stabilizacyjne, powinny być zdolne do prowadzenia zarówno działań ofensywnych jak i defensywnych, w celu własnej ochrony bądź też zniszczenia sił zagrażających powodzeniu misji stabilizacyjnej. Powyższe zadania, siły stabilizacyjne mogą prowadzić dla zabezpieczenia warunków działania władzom cywilnym dążącym do osiągnięcia porozumienia, odbudowy zniszczonej infrastruktury oraz wznowienia działalności służb publicznych.

Spośród wielu zadań realizowanych przez siły zaangażowane w prowadzenie operacji stabilizacyjnych należy wyróżnić:

- ochronę narodowego interesu,
- niesienie pokoju i zmniejszanie agresji,
- zapewnienie przestrzegania postanowień traktatów oraz wcielanie w życie porozumień i polityki,
- wspieranie aliantów, sojusznicznych rządów i instytucji,
- zaprowadzanie i przywracanie porządku;
- ochronę życia i własności,
- zwalczanie oraz reagowanie na terroryzm,
- redukcje rozprzestrzeniania uzbrojenia i broni masowego rażenia zagrażających bezpieczeństwu regionalnemu,
- wspieranie działalności odpowiednich instytucji,
- walkę z prześladowaniami, przewrotami, bezprawiem oraz powstaniem¹.

¹ *Stability Operations and Support Operations, Field Manual No 3-07*, Washington 2003, s.9; Zob. również A. Tyszkiewicz, *Operacje stabilizacyjne: na podstawie doświadczeń Polskiej Dywizji Wielonarodowej w Iraku*, Warszawa 2005.

Operacje stabilizacyjne dzielą się na dziesięć rodzajów (zobacz rysunek 1.4.), które nie są rozłączne i wzajemnie wykluczające się. Przykładowo siły zbrojne zaangażowane w prowadzenie operacji pokojowych mogą również kontrolować zbrojenia. Ponieważ każda z operacji stabilizacyjnych jest specyficzna, przestrzeganie określonych uwarunkowań pomaga siłom zbrojnym w ich prowadzeniu (planowaniu, przygotowywaniu oraz wypełnianiu). Są to następujące czynniki:

1. Nacisk na współpracę, łączenie wysiłków i międzynarodową kooperację. Podobnie, jak i w innych operacjach, wspólny wysiłek jest kluczem do sukcesu.

2. Wzmacnianie potencjału i legalności władz państwa gospodarza. Siły zbrojne świadomie wzmacniają wiarygodność i legalność władz państwowych poprzez demonstrację poszanowania dla rządu, policji i armii. Pod restrykcją prawa międzynarodowego, dowódcy wykorzystują personel i siły zbrojne państwa gospodarza we wszystkich możliwych działaniach. W zależności od potencjału, siły narodowe powinny zarówno uczestniczyć w odbudowie jak i zapewnieniu bezpieczeństwa. W przypadku gdy potencjał państwa gospodarza jest nieadekwatny do zadania, siły interwencyjne wzmacniają go poprzez szkolenie, doradztwo i wspieranie.

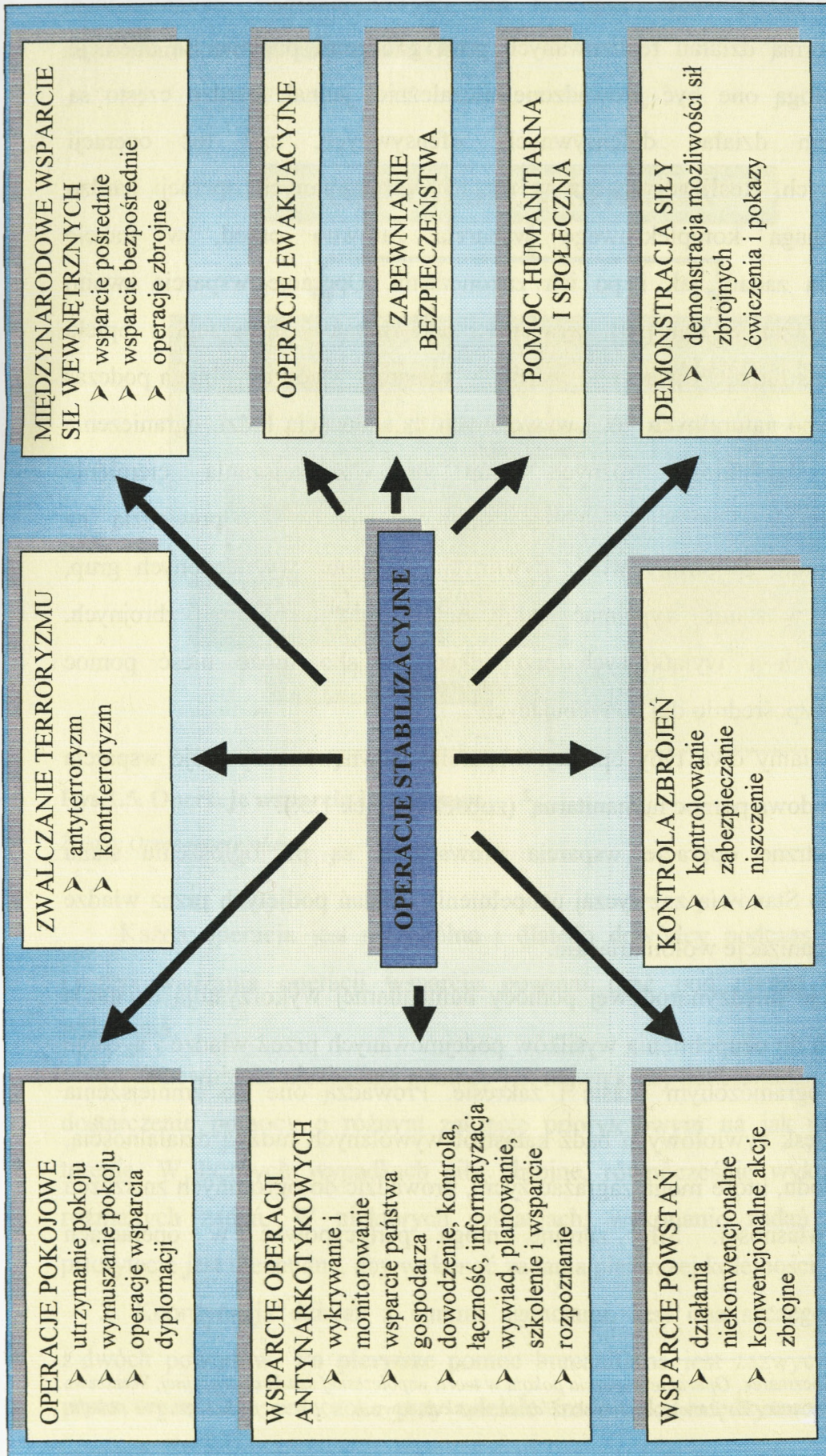
3. Dostrzeżenie potencjału konsekwencji działań indywidualnych, bądź akcji przeprowadzanych przez małe pododdziały. Mogą one mieć znaczenie nieproporcjonalne do poziomu dowodzenia. Często indywidualne działania mogą mieć znaczenie strategiczne. Tylko właściwie wyszkoleni, w pełni profesjonalni, posiadający duży zasób wiedzy - dotyczącej operacji stabilizacyjnych - dowódcy i żołnierze mogą przeprowadzać akcje przy minimalnym ryzyku negatywnych konsekwencji.

4. Demonstracja możliwości użycia siły w sytuacji zagrożenia. Siły zbrojne powinny być przygotowane do prowadzenia walki podczas operacji stabilizacyjnych. Jednakże demonstracja gotowości do takiego działania nie powinna prowokować potencjalnego przeciwnika. Wojska demonstrują siłę i zdecydowanie bez stwarzania zagrożenia. W zależności od ograniczeń misji, pododdziały demonstrują gotowość do użycia siły poprzez rutynowe

prowadzenie ćwiczeń różnych rodzajów wojsk w rejonie operacji. Przeprowadzanie ćwiczeń powinno być nagłaśniane poprzez wszystkie możliwe źródła przekazu informacji. Treningi należy prowadzić z zachowaniem warunków bezpieczeństwa i zasad użycia siły, a ich celem powinno być przygotowanie żołnierzy do działania w różnorodnych sytuacjach, z wykorzystaniem różnych rodzajów broni i na wielu poziomach.

5. Zdecydowane działania zapobiegające eskalacji. Specyfika operacji stabilizacyjnych zazwyczaj ogranicza siły zbrojne co do sposobów i środków osiągnięcia celów militarnych. Jednakże charakteryzują się one dużą szybkością działania, inicjatywa i determinacją w przypadku gdy podjęcie działań jest niezbędne. Jeżeli jest to wymagane żołnierze i pododdziały dążą do osiągnięcia zakładanych celów militarnych, zdecydowanie i z wykorzystaniem siły. Mogą również działać rozstrzygająco poprzez negocjacje. Bez wahania zapewniają wypełnianie misji jak również ochronę ich samych, ludzi i obiektów znajdujących się w strefie ich odpowiedzialności. Zdecydowanie upewnia koalicjantów i odstrasza przeciwnika. Niepowodzenia definitywnie powodują utratę respektu dla sił stabilizacyjnych. Utrata zaufania w możliwości lub wolę wypełnienia misji może podbudowywać przeciwnika oraz osłabić rewerencję wspieranej ludności, co w konsekwencji uczyni operację trudniejszą.

6. Selektywne stosowanie siły. Dowódcy powinni być pewni, że ich pododdziały używają siły zgodnie z założonymi celami, bez nadużyć. Siła militarna powinna być stosowana selektywnie i adekwatnie do zadań oraz wyznaczonych ograniczeń. Nadużywanie siły może prowadzić do utraty zaufania i wsparcia ze strony społeczności lokalnej i międzynarodowej. Nieadekwatne siły mogą zaprzepaścić powodzenie operacji oraz wrogo nastawić mieszkańców i lokalne wsparcie. Zazwyczaj dowódca, jest najbardziej kompetentną osobą do ustalenia wielkości sił jakie powinny być użyte, z uwzględnieniem warunków porozumienia.



Rys.1.4. Rodzaje operacji stabilizacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne.

1.2.3. Operacje wsparcia.

Inną formą działań realizowanych poza granicami państwa są operacje wsparcia. Mogą one być prowadzone niezależnie, jednak bardzo często są uzupełnieniem działań defensywnych, ofensywnych, czy też operacji stabilizacyjnych. Realizacja zadań w ramach wspomnianych operacji bardzo często wymaga kompleksowego wsparcia zarówno przed, w trakcie wykonywania zadań, jak i po ich zakończeniu. Operacje wsparcia swoim zasięgiem obejmują transport, żywienie, zapewnianie schronienia i opieki medycznej dla ludzi. Prowadzone są w celu wsparcia władz cywilnych podczas klęsk, zarówno naturalnych jak i wywołanych działalnością ludzi, ograniczenia nielegalnej działalności różnych grup oraz zmniejszania cierpienia poszkodowanych. Operacje wsparcia są natychmiastową odpowiedzią na zapotrzebowanie ze strony władz cywilnych, bądź też wyznaczonych grup, zanim będą w stanie wypełniać swoje zadania bez udziału sił zbrojnych. W szczególnych i wyjątkowych przypadkach wojsko może nieść pomoc i wsparcie bezpośrednio dla potrzebujących¹.

Wyróżniamy dwa typy operacji wsparcia: wewnętrzne operacje wsparcia i międzynarodową pomoc humanitarną² (zobacz rysunek 1.5.).

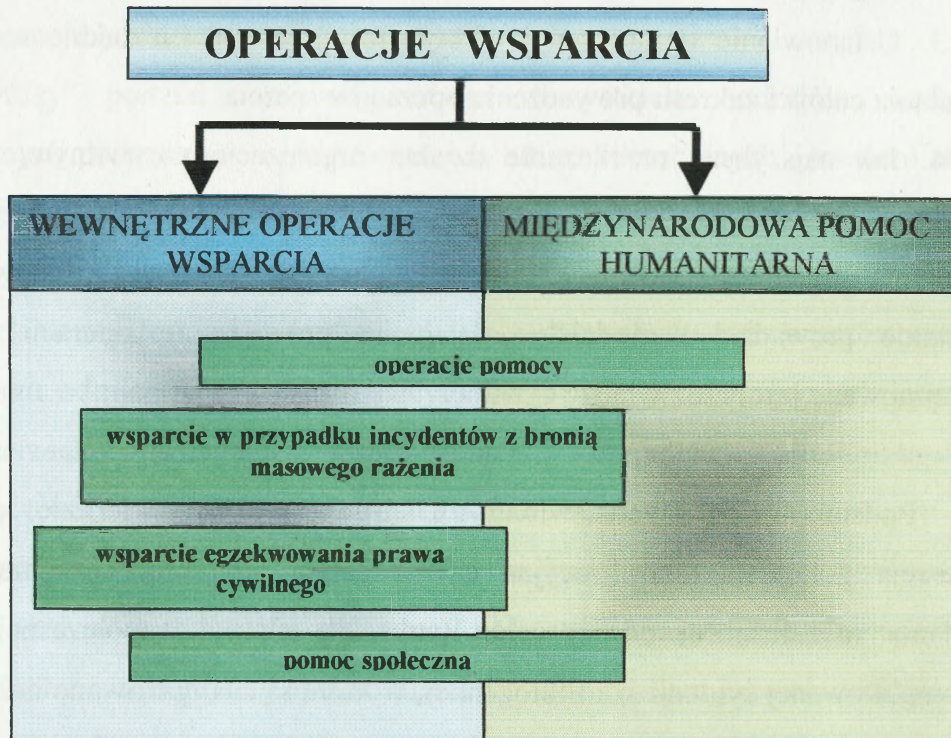
Wewnętrzne operacje wsparcia prowadzone są po ogłoszeniu stanu wyjątkowego. Stanowią zazwyczaj uzupełnienie działań podjętych przez władze cywilne i organizacje wolontariackie.

Operacje międzynarodowej pomocy humanitarnej wykorzystują działania sił zbrojnych do uzupełnienia wysiłków podejmowanych przez władze i agencje lokalne w ograniczonym czasie i zakresie. Prowadzą one do zmniejszenia następstw klęsk żywiołowych bądź katastrof wywołanych ludzką działalnością, epidemii, głodu, które mogą zagrażać życiu, prowadzić do ogromnych zniszczeń i utraty własności. Siły zbrojne mogą partycypować w operacjach

¹ Zob. W. Kaczmarek, *Operacje wsparcia pokoju w teorii współczesnej sztuki operacyjnej*, Warszawa 2002; W. Kaczmarek, B. Panek, J. Joniak, *Udział wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2005.

² *Stability Operations...*, op. cit., s.11.

jednostronnych, wielonarodowych lub koordynowanych przez organizacje międzynarodowe jak na przykład ONZ.



Rys.1.5. Operacje wsparcia i ich formy.

Źródło: Opracowanie własne.

Każda operacja jest szczególna i dlatego dowódcy podczas planowania i przeprowadzania operacji wsparcia powinni brać pod uwagę następujące wskazania:

1. Zapewnienie niezbędnej pomocy jak największej liczbie ludzi. Zasadą jest dostarczenie pomocy o różnym zakresie priorytetowym na jak największym terenie. W licznych wypadkach siły zbrojne, równocześnie wykonują wiele rozmaitych zadań. W niektórych sytuacjach, wykonanie zadań o niższym priorytecie jest niezbędne, aby wykonać zadania pierwszej kolejności.

2. Koordynacja działań z innymi agencjami. Jest ona szczególnie ważna z dwóch powodów. **Po pierwsze** pomoc humanitarna jest zazwyczaj niesiona przez organizacje połączone przy udziale środowiska międzynarodowego. **Po**

drugie siły zbrojne są często wspierane przez inne agencje. Osiągnięcie spójności w działaniach wymaga zatem ciągłej koordynacji. Ponadto każdy uczestnik operacji posiada szczególne możliwości, wykorzystanie których może być w ciągłej potrzebie.

3. Ustanowienie ograniczeń i efektywności. Jest to niezbędne w procesie ustalania celów i zakresu prowadzenia operacji wsparcia.

4. Jak najszybsze przekazanie działań organizacjom cywilnym. Operacje wsparcia, prowadzone przez siły zbrojne, zazwyczaj wspierają i uzupełniają działania organizacji rządowych i pozarządowych. W wypadku, gdy są one w stanie prowadzić samodzielne działania, prowadzenie operacji wsparcia przejmowane jest przez władze cywilne.

Podsumowując przedstawione rozważania można stwierdzić, że każda operacja pokojowa, stabilizacyjna czy wsparcia jest inna i obejmuje różne zadania w zależności od jej celu. Realizacja ich we współczesnej, bardzo skomplikowanej sytuacji konfliktogennej, w którą są zaangażowane liczne grupy cywilnych organizacji współdziałających, stwarza określone problemy organizacyjne i zagrożenia bezpieczeństwa dla samych uczestników operacji¹. Wymaga od jej uczestników posiadania i rozwijania różnorodnych kompetencji.

1.3. Zadania realizowane przez kadrę Wojska Polskiego poza granicami państwa.

Z analizy współczesnych operacji przeprowadzonych pod auspicjami ONZ, NATO czy też międzynarodowych koalicji wynika, że do ich zadań można zaliczyć²:

- obserwację, nadzór,
- kontrolę i tworzenie stref buforowych,
- zapobieganie konfliktom,

¹ W. Szot, *Operacje pokojowe...*, op. cit., s.27.

² Por. A. Piotrowski, W. Matczyński, *Międzynarodowe operacje pokojowe podstawy prawne i zasady prowadzenia operacji pokojowych (część II)*, „Myśl Wojskowa” 2002, nr 2(619), s.136.

- działania wojskowe,
- działania demobilizacyjne,
- pomoc humanitarną,
- ustanowienie obszarów bezpiecznych i ich kontrolowanie,
- gwarancję lub zakaz przemieszczania.

Powyższy podział nie wyczerpuje wszystkich rodzajów zadań wykonywanych podczas operacji pokojowych lub stabilizacyjnych¹, bowiem nie istnieje między nimi wyraźne rozgraniczenie, a zakres ich realizacji może dotyczyć wielu zbieżnych sfer oddziaływań. Posiadają one jeden istotny, wspólny element. Jest nim usytuowanie powyższych zadań w przestrzeni, w środowisku odmiennym, a często obcym kulturowo, wymuszającym niejako na żołnierzach posiadanie odpowiednich kompetencji kulturowych, gwarantujących sprawne i efektywne realizowanie zadań.

Zarówno obserwatorzy, jak i osoby nadzorujące operacje pokojowe odgrywają bardzo istotną rolę w stabilizacji pola walki oraz w procesie budowy zaufania. Osoby monitorujące, oraz żołnierze i cywile wysłani jako obserwatorzy są nieuzbrojeni, a gwarancją bezpieczeństwa jest ich bezstronność.

Obserwacja polega na systematycznym dozorowaniu danego obszaru i ma na celu wykrycie każdego naruszenia porozumienia. Zapewnia siłom pokojowym czas na podjęcie zapobiegawczych kroków dyplomatycznych lub wojskowych. Pozwala też uniknąć zaskoczenia, ponieważ informacje uzyskane dzięki obserwacji są przekazywane każdej z zaangażowanych stron. Wyeliminowanie zaskoczenia zwiększa szansę sił pokojowych na przygotowanie działań ofensywnych. Do nadzorowania, potwierdzania i meldowania w celu zdobywania aktualnych i dokładnych informacji żołnierze mogą być rozmieszczani pojedynczo lub w nielicznych wielonarodowych grupach. Poszczególne zadania mogą polegać na wczesnym ostrzeganiu w celu

¹ Zob. J. Zieliński /red./, *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2003, s. 21-56; J. Zieliński, *Formy i metody prowadzenia działań przez zgrupowania taktyczne wojsk lądowych w operacjach pokojowych*, pk. „Misje”, Warszawa 2002, s.87-117; D.S. Kozerański, /red./, *Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji*, Warszawa 2003; C. Marcinkowski, *Wojsko Polskie w operacjach międzynarodowych na rzecz pokoju*, Warszawa 2005.

zapobiegania powstawaniu lub eskalacji konfliktu, a także obserwacji wycofywania wojsk z danego obszaru.

Należy zauważyć, że działania obserwatorów nie powinny naruszać porozumień ani być sprzeczne z prawem międzynarodowym. Mogłoby to narażać obserwatorów na niebezpieczeństwo.

Monitorowanie sprowadza się do obserwacji i oceny działań zaangażowanych stron, na przykład w strefie zdemilitaryzowanej. Żołnierze wykonujący tego rodzaju zadania mogą służyć jako punkt kontaktowy dla walczących stron, mogą badać sytuacje i negocjować warunki zakończenia konfliktu.

Tworzenie stref buforowych polega na rozmieszczeniu sił pokojowych między dwiema stronami, z reguły po zakończeniu konfliktu. Ma to zapewnić stabilizację sytuacji i stworzyć warunki do utrzymania pokoju.

Mimo porozumienia stron siły rozmieszczone między nimi są zobowiązane do zapobiegania użycia broni i zachęcenia do rozmów. Oddziały pokojowe muszą być uzbrojone stosownie do wykonywanych zadań, co wymaga większej siły ogniowej niż samoobrona. W dodatku oddziały te mogą być wspierane przez inne siły pozostające w gotowości operacyjnej, a także lotnictwo lub ogień pośredni artylerii.

Warunkiem skuteczności stref buforowych jest wiarygodność sił pokojowych. Muszą one posiadać środki pozwalające na utrzymanie pozycji do czasu nadejścia posiłków i wsparcia ogniowego. Po rozmieszczeniu siły pokojowe powinny wysyłać patrole i prowadzić inne działania, aby zaznaczyć tym swoją obecność.

Tworzenie stref buforowych może być poprzedzone działaniami przywracającymi pokój, to jest użyciem siły w celu rozdzielenia walczących stron. W operacjach tego typu trzeba zabiegać o uzyskanie aprobaty na podjęcie takich działań¹.

Zapobieganie konfliktom ma na celu niedopuszczenie do przekształcenia się napiętej sytuacji w konflikt zbrojny lub ponownego wybuchu konfliktu czy

¹ W. Szot, *Operacje pokojowe...*, *op. cit.*, s.29.

też jego rozprzestrzeniania się. Najlepsze efekty przynosi połączenie operacji zapobiegawczych z odpowiednimi działaniami politycznymi.

Działania zapobiegawcze mogą być prowadzone niezależnie albo w połączeniu z operacjami utrzymania lub budowania pokoju. W obecnych operacjach pokojowych możliwa jest sytuacja, że pomimo zawartego porozumienia część walczących stron nie przestrzega jego postanowień oraz odmawia współpracy. Mogą wtedy zdarzyć się przypadki przemocy w danym rejonie, nawet podczas działań zapobiegających konfliktom.

Wyróżnia się cztery grupy działań stosowanych w celu zapobiegania konfliktom¹:

- wczesne ostrzeżenie;
- obserwacja (nadzorowanie);
- użycie środków stabilizacyjnych;
- rozmieszczenie zapobiegawcze.

Wczesne ostrzeżenie jest głównym działaniem na szczeblu strategicznym lub operacyjnym. Jest to wynik sprawnego systemu informacyjnego i wywiadowczego. Dzięki ujawnieniu w porę groźby wybuchu konfliktu lub eskalacji przemocy oraz wczesnemu ostrzeżeniu jest czas na podjęcie zapobiegawczych kroków dyplomatycznych czy wojskowych. W celu uzyskania potrzebnych informacji dowódcy powinni zwracać uwagę na każde zjawisko świadczące o możliwości wystąpienia kryzysu w rejonie swych działań i przedsięwziąć odpowiednie środki.

Środki stabilizacyjne przyczyniają się do obniżenia napięcia w rejonie. Należy do nich zaliczyć:

- efektywny mechanizm komunikacji między stronami;
- tworzenie zdemilitaryzowanych stref buforowych;
- strefowe ograniczenia rozmieszczania broni i ludzi;
- zrównoważona redukcja personelu i wyposażenia stron;
- wcześniejsze powiadomienie o działaniach wojskowych i ćwiczeniach;
- wspólne inspekcje spornych obszarów;

¹ Ibidem, s.30.

- wymiana zespołów łącznikowych.

Środki stabilizacyjne mogą być stosowane na wszystkich szczeblach. Stanowią one wstępne kroki do negocjacji w celu politycznego porozumienia.

Rozmieszczenie zapobiegawcze następuje na ogół na obszarze potencjalnego konfliktu w okresie między stanami napięcia lub w czasie napięcia między stronami. Uzyskanie zgody na takie rozmieszczenie niekoniecznie musi iść w parze z zawieszeniem broni czy akceptacją planu pokojowego. Sporadycznie mogą temu towarzyszyć wybuchy przemocy oraz lokalny opór z użyciem broni przeciwko rozmieszczeniu zapobiegawczemu. Warunki, jakie muszą być spełnione przy rozmieszczeniu zapobiegawczym, są takie same jak podczas tworzenia stref buforowych.

Działania wojskowe obejmują różne formy pomocy określonej w porozumieniach. Podejmują je siły pokojowe na rzecz cywilnych lub wojskowych grup rządzących (rządu centralnego lub lokalnego). Gdy nie ma rządu cywilnego, działania te mogą sprowadzać się do udzielania bezpośredniej pomocy lokalnym społecznościom. Mogą poprzedzać demobilizację lub następować po jej pomyślnym przeprowadzeniu. Podczas wykonywania zabezpieczenia wojskowego siły pokojowe udzielają wsparcia rządowi cywilnemu zgodnie z ustaleniami porozumienia pokojowego bądź posiadanym mandatem.

Zabezpieczenie wojskowe na ogół jest realizowane z użyciem mniejszej ilości sił w sytuacjach o niewielkiej aktywności wojskowej i mniejszej wrogości między zwaśnionymi stronami. W rezultacie możliwe jest ustanowienie rządu cywilnego lub przywrócenie cywilnej kontroli. Rozmieszczenie sił wojskowych w celu pomocy rządowi w walce z rebeliantami jest traktowane jako operacja przywracania pokoju.

Zabezpieczenie wojskowe przyczynia się do utrzymania porządku prawnego. Jest to główne zadanie żandarmerii wojskowej, a nawet międzynarodowych sił policyjnych, które są częścią sił pokojowych. Zadanie to stawia się także lokalnej policji. Utrzymanie porządku prawnego stanowi fundament wszelkich działań operacyjnych. Jest również warunkiem

ustanowienia demokratycznie wybranego rządu cywilnego. W razie nieprzestrzegania porządku prawnego celem zabezpieczenia wojskowego jest pomoc policji w jego przywróceniu. W ten sposób siły pokojowe wspierają rząd cywilny. Wymaga to koordynacji działań cywilnych i wojskowych, a także – w miarę możliwości - udziału miejscowych sił bezpieczeństwa w operacjach wojskowych.

Działania demobilizacyjne sił pokojowych mają na celu przywrócenie i utrzymanie spokoju społecznego i bezpieczeństwa w rejonie operacji.

Ogólnie rzecz biorąc, demobilizacja obejmuje pięć etapów¹:

- negocjacje i podpisanie porozumienia pokojowego;
- kontrolę nad zawieszeniem broni;
- wycofanie i zgromadzenie bojowników;
- rozbrojenie bojowników;
- rozdzielenie walczących stron i jeśli to możliwe udzielenie im pomocy.

Działania demobilizacyjne mogą być prowadzone na szczeblu centralnym i lokalnym. Przebieg demobilizacji zależy od utrzymania stanu zawieszenia broni. Demobilizacja pozwala siłom pokojowym zlecać zwaśnionym stronom wspólne wykonywanie określonych przedsięwzięć. Istnieje również możliwość współpracy między siłami pokojowymi a stronami konfliktu. Siły pokojowe przekazują zadanie czuwania nad bezpieczeństwem wiarygodnym miejscowym siłom policyjnym. Do zadań wykonywanych w ramach demobilizacji należeć może ustanowienie i wyszkolenie sił policyjnych.

Trwały pokój nie jest możliwy w rejonie, w którym nie zapewniono bezpieczeństwa. Stworzenie podstawowych struktur w zakresie bezpieczeństwa stanowi warunek prowadzenia dalszych działań operacji pokojowej.

Bez minimalnego bezpieczeństwa działania wojskowe nie mają szans powodzenia w dłuższym okresie. Wynika z tego, że działania demobilizacyjne, stanowiące fazę wykonawczą traktatu, są bardzo ważne w przywracaniu pokoju. Jeśli organy bezpieczeństwa nie cieszą się zaufaniem, siły pokojowe powinny zademonstrować swoją zdolność do zaprowadzenia i ochrony bezpieczeństwa.

¹ Ibidem, s.32.

Siły pokojowe prowadzące działania demobilizacyjne mogą znaleźć się w sytuacji, którą charakteryzują:

- niemożliwy do określenia, rozległy teren działań, w którym walczące strony są trudne do zidentyfikowania, a konflikt może mieć charakter wewnętrzny lub międzypaństwowy; przemoc i okrucieństwo miejscowej ludności;

- niezorganizowane działania stron, częste nieprzestrzeganie obowiązujących postanowień;

- opór miejscowej ludności przeciwko siłom pokojowym;

- występowanie nieoznaczonych min, porzuconego sprzętu i broni, co zagraża bezpieczeństwu i utrudnia przemieszczanie się.

Pomoc humanitarna zajmuje ważne miejsce w operacjach pokojowych. Obecnie siły pokojowe są zmuszone do udzielania pomocy humanitarnej w ekstremalnych warunkach, często w czasie panującego chaosu.

W większości wypadków w pomocy humanitarnej biorą udział liczne organizacje cywilne, rządowe i pozarządowe, ONZ, a także wolontariusze. W tej sytuacji akcje pomocy humanitarnej na danym obszarze podlegają różnemu kierownictwu lub różnym władzom. Może się również zdarzyć, że władze lokalne nie wykazują chęci współpracy. Siły pokojowe muszą się kierować dużą ostrożnością, udzielając bezpośredniego wsparcia nieznanym organizacjom, ponieważ mogą się znaleźć wśród nich takie, które zajmują się nielegalną działalnością, na przykład transportem broni. Współpraca z tego typu organizacjami może naruszać podstawy prawne działań kontyngentu. Zadania wojskowe w pomocy humanitarnej obejmują:

- ochronę zaopatrzenia i ludzi wykonujących prace humanitarne przed walczącymi stronami lub elementami kryminalnymi;

- prace administracyjne, w tym koordynację działań organizacji humanitarnych i dystrybucji towarów;

- pomoc w transporcie;

- pomoc w dostawach, naprawach;

- wsparcie medyczne;

- wsparcie inżynieryjne, między innymi budowa i utrzymanie dróg, mostów oraz innych obiektów i urządzeń infrastruktury.

Prowadzenie i ochrona akcji humanitarnych na obszarach konfliktu gwarantują, że pomoc dociera do tych, którzy jej potrzebują. Działania te obejmują zapewnienie swobody poruszania się pracownikom zajmującym się pomocą humanitarną oraz zabezpieczenie dostaw i ochronę personelu. Akcje humanitarne wymagają współpracy z organizacjami pozarządowymi. Innym celem operacji humanitarnych jest zapobieganie aktom ludobójstwa. Ewakuacja ludności należy także do zadań wykonywanych w ramach akcji humanitarnych.

Niektóre operacje pokojowe w ramach pomocy humanitarnej realizowały zadania w zakresie nadzorowania pomocy humanitarnej (takiej jak hurtowa dostawa żywności, leków i innych artykułów) niesionej przez agencje ONZ i inne organizacje, jak to miało miejsce w Somalii i byłej Jugosławii; inne operacje (jak UNIFIL w południowym Libanie) lub niesienie pomocy ofiarom katastrof naturalnych (pomoc poszkodowanym podczas trzęsienia ziemi w Pakistanie w 2005 roku) udzielały pomocy w ściśle określonym zakresie (opieka medyczna w przypadku obrażeń poniesionych na skutek walk lub klęsk żywiołowych), pomimo, że nie zostało to wyszczególnione w ich uprawnieniach mandatowych.

Ustanowienie i kontrola terenów bezpiecznych jako operacja pokojowa (Karta Narodów Zjednoczonych, rozdz. IV) całkowicie zależy od zgody wszystkich zainteresowanych stron, przynajmniej na szczeblu strategicznym i operacyjnym. Do działań z tym związanych są konieczne siły, często bardzo liczne, wyposażone w środki (walki) niezbędne do tłumienia lokalnej przemocy.

Ustanowienie terenu bezpiecznego i nadzór nad nim można zlecić dowódcy. Zapewnia on pomoc organizacjom humanitarnym działającym na terenie bezpiecznym. Ważne jest także niedopuszczenie do wykorzystania terenu bezpiecznego przez walczącą stronę, jako terenu jej działań.

Tworzenie terenu bezpiecznego może stanowić część działań utrzymujących lub przywracających pokój. Charakter takiej operacji będzie zależał od sytuacji panującej na danym terenie i w jego pobliżu, mandatu,

zadania oraz środków, jakie mają do dyspozycji siły pokojowe. Istotną rolę odgrywają mieszkańcy danego obszaru, uchodźcy, przesiedlona ludność oraz obecność oddziałów walczących stron.

Gwarancja lub zakaz przemieszczania mają na celu zapewnienie bezpieczeństwa w powietrzu, na lądzie i wodzie lub na trasach przemarszu własnych oddziałów. Na szczeblu taktycznym zadania wojskowe sprowadzają się do zabezpieczenia lub zakazu korzystania ze szlaków lądowych. Służyć to może zmniejszeniu napięcia w miastach i obszarach obleganych lub ograniczeniu działań stron walczących. Ponadto mogą być utworzone strefy zakazu lotów w celu zapobieżenia atakom na ludność zamieszkującą dany teren. Do prowadzenia operacji tego typu dowódcy dysponują wojskami zmechanizowanymi, pancernymi, inżynieryjnymi, lotnictwem i siłami obrony przeciwlotniczej. Należy dodać, że operacje takie wymagają dużej rozwagi w postępowaniu ze względu na możliwość gwałtownej eskalacji czy utraty bezstronności.

Podobnie jak ustanowienie i kontrola terenów bezpiecznych, działania gwarantujące lub zakazujące poruszania się należy do mandatu sił utrzymujących lub przywracających pokój. Siły te muszą być odpowiednio uzbrojone i wspierane, ma to potwierdzać ich wiarygodność oraz - w razie konieczności - umożliwiać opanowanie aktów przemocy.

Bardzo często poszczególne zadania mandatowe realizowane w ramach operacji pokojowych nakładają się na siebie lub kryją w sobie inne, bardziej szczegółowe, do których muszą być odpowiednio przygotowani żołnierze.

Skomplikowana problematyka zadań zmusza pododdziały i oddziały wojsk lądowych do udziału w realizacji zadań innych niż wojna. Zakres i realizacja tych zadań obejmuje takie przedsięwzięcia, jak¹:

- rozdzielenie zwaśnionych stron;
- rozminowanie lub nadzorowanie rozminowania terenu po obu stronach konfliktu;

¹ Cz. Marcinkowski, *Wojska lądowe w operacjach innych niż wojna*, „Myśl Wojskowa” 2000, nr 4(609), s.100-109.

- monitorowanie przestrzegania porozumienia o zaprzestaniu działań wojennych;
- zabezpieczenie powrotu uchodźców i osób wypędzonych (wysiedlonych);
- ochronę, konwojowanie i dystrybucję pomocy humanitarnej;
- udział w odbudowie zniszczonej infrastruktury;
- zabezpieczenie procesów elekcyjnych;
- współpraca cywilno-wojskowa.

Zabezpieczenie powrotu uchodźców i osób wysiedlonych. To zadanie jest jednym z najważniejszych do rozwiązania w rejonie danego konfliktu, a w realizacji jego istotną rolę powinny odgrywać kompetencje kulturowe żołnierzy zawodowych. W wyniku toczonych walk w miastach i innych obszarach zaludnionych występują liczne zniszczenia, a jednocześnie w rejonach, w których występuje najmniej szkód pojawiać się mogą inni osadnicy. W ten sposób pojawia się skupisko ludność „czystej etnicznie”. Chaotycznie prowadzony proces osiedlania uchodźców (wysiedleńców) w tych rejonach może doprowadzić do wybuchu nowych konfliktów. Tylko umiejętne sprecyzowanie wzajemnych stosunków ludności miejscowej do powracających w kategoriach „przyjazny - obojętny - wrogi”, a następnie właściwe zgodne z danymi kryteriami kierowanie powracających do odpowiednich miejsc osiedlenia pozwala uniknąć powstawania konfliktów. Po skierowaniu w wyznaczone obszary, na siłach pokojowych spoczywa jeszcze obowiązek udzielenia pomocy nowo-osiedlonym, w postaci zapewnienia im bezpieczeństwa. Realizowane jest to w postaci patrolowania rejonów odpowiedzialności, jak również poprzez demonstracyjne patrolowanie i stałe kontakty żołnierzy operacji pokojowych z powracającymi. Zadaniem patroli jest dostarczanie informacji operacyjnych z zakresu nastrojów i oczekiwań ludności w zakresie pomocy humanitarnej oraz zaopatrzenie w sprzęt gospodarczy, sprzęt pierwszej pomocy i środki niezbędne do prac rolnych.

Pododdziały wojsk lądowych nie zawsze dysponują niezbędnymi środkami i sprzętem, więc ich rola polega głównie na dokładnym przekazywaniu

informacji do wyspecjalizowanych w udzielaniu tego typu pomocy organizacji pozarządowych lub prywatnych organizacji humanitarnych.

Współpraca cywilno-wojskowa. Podstawą podjęcia i organizacji współpracy cywilno - wojskowej jest mandat danej operacji, który określa jej prawne podstawy funkcjonowania oraz precyzuje cel, zadania, wykonawców, czas aktywności. Głównym zadaniem współpracy cywilno - wojskowej jest ukierunkowanie wysiłków wszystkich sił, uczestniczących w danej operacji pokojowej, na jeden zasadniczy cel, którym jest stworzenie warunków powrotu do normalności. Bez wsparcia ze strony wojskowych działalności organizacji cywilnych (głównie humanitarnych) w rejonie objętym konfliktem nie jest możliwe doprowadzenie do właściwych relacji na tym obszarze¹.

Współpraca cywilno-wojskowa odgrywa istotne znaczenie szczególnie w czasie prowadzenia operacji pokojowych po zakończeniu konfliktu. Koncentruje się ona wtedy głównie na:

1. Zagwarantowaniu bezpieczeństwa wprowadzenia w życie cywilnych aspektów porozumienia ze strony komponentu wojskowego uczestniczącego w operacji.

2. Wspomaganiu organizacji cywilnych w implementacji danego porozumienia poprzez wykorzystanie umiejętności, wiedzy i środków wojskowych. Prowadzenie tego typu szerokiej współpracy przez komponent wojskowy danej operacji wzbogaca ich uczestników o:

- wiedzę z zakresu sytuacji w punktach zapalnych;
- potrzebach i problemach społeczności lokalnej;
- oczekiwanym wsparciu dla lokalnych liderów.

Tylko właściwa i stanowcza reakcja na te oczekiwania zapewnia, że zadania mandatowe stawiane przed daną operacją pokojową mogą przynieść zamierzony efekt.

Zakres działania komórek CIMIC wojsk lądowych obejmuje kilka obszarów działania, z których na czoło wysuwa się współudział

¹ Zob. B. Panek, *Operacyjne uwarunkowania współpracy cywilno-wojskowej /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2005; B. Panek, *Wybrane problemy współpracy cywilno-wojskowej na poziomie operacyjnym*, Warszawa 2005.

w przygotowaniu wojsk lądowych do działania w warunkach jakie mogą zaistnieć na obszarze planowanych działań. Do zasadniczych obowiązków komórek CIMIC należy¹:

- planowanie, doradztwo i szkolenie podległego personelu oraz stanów osobowych przeznaczonych do udziału w operacji w zakresie wszelkich aspektów środowiska cywilnego w rejonie przewidywanych działań;
- wykonywanie planów CIMIC jako załączników do rozkazów dowódców;
- współuczestniczenie w szczegółowym rekonesansie terenu działań w zakresie geografii, polityki, historii, kultury, stanu rządu, administracji publicznej, usług, mediów, przemysłu, rolnictwa i gospodarki;
- ciągle informowanie dowódców i sztabów o warunkach społecznych w obszarze przewidywanej operacji oraz wpływu planowanych działań na instytucje władzy rządowej i samorządowej oraz ludność cywilną;
- współuczestniczenie w przygotowaniu informacji dla wojska na temat sytuacji polityczno-społecznej na obszarze przyszłych działań.

Kolejnym etapem działań komórki CIMIC jest faza realizacji (prowadzenia) operacji. W tym okresie za zasadnicze zadania CIMIC przyjęto:

- nawiązanie, utrzymanie i rozwijanie kontaktów ze stroną cywilną (organizacjami rządowymi i pozarządowymi, międzynarodowymi oraz narodowymi, regionalnymi oraz lokalnymi władzami wojskowymi i cywilnymi);
- zapewnienie ciągłej łączności i komunikowania się;
- uczestniczenie w procesie zawierania porozumień i w negocjacjach, o ile dotyczą one rejonu odpowiedzialności danego szczebla dowodzenia;
- współudział w zapewnieniu dowodzenia i kontroli;
- doradzanie lokalnym władzom w zakresie przywracania i utrzymania porządku publicznego i bezpieczeństwa;
- prowadzenie systematycznych i doraźnych ocen i analiz dotyczących wybranych aspektów współpracy cywilno-wojskowej;

¹ M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski, *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w Siłach Zbrojnych (SZ) RP (civil-military cooperation)*, Warszawa 2003, s.57-58.

- zapewnienie ciągłości wymiany informacji dla dowódców, jak i organizacji cywilnych oraz koordynowanie działań pomiędzy stronami konfliktu w celu unikania dodatkowych zadrażnień i sporów;

- określanie potrzeb i koordynowanie użycia zasobów wojskowych na rzecz lokalnej administracji, instytucji i ludności a także kontrolowania zasobów¹.

Końcowym etapem działania komórki CIMIC jest okres stopniowego przejmowania przez organa cywilne władzy na danym terenie i przywracanie stanu normalności w funkcjonowaniu państwa. Do zasadniczych zadań CIMIC zaliczono.

- wzmocnienie pracy sztabu, wspieranie i ukierunkowanie działalności ogniw CIMIC szczebla taktycznego (operacyjnego);

- zapewnienie dowódcy doradztwa w realizacji planowanych kontaktów cywilno-wojskowych;

- uczestniczenie w rozmowach (mediacjach) na styku wojska i środowiska cywilnego (pośredniczenie);

- wprowadzenie i wykorzystanie w miarę potrzeby specjalistów określonej dziedziny;

- pomoc w realizacji wszechstronnego wsparcia państwa-gospodarza;

- ocena i analiza wsparcia działań na rzecz ludności cywilnej;

- współdziałanie z organizacjami cywilnymi na rzecz pomocy humanitarnej.

Wśród dodatkowych zadań realizowanych przez CIMIC na tym etapie wymienia się:

- udział w opracowywaniu dokumentów normatywnych dotyczących funkcjonowania systemu zapobiegania kryzysom militarnym i pozawojennym;

- udział w opracowywaniu materiałów studyjnych dotyczących reagowania kryzysowego w sytuacjach zagrożeń pozawojennych;

- współuczestnictwo w negocjacjach dotyczących udziału Polskich Kontyngentów Wojskowych w operacjach pokojowych ONZ;

¹ A. Rozbicki, L. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC)*, Warszawa 2000, s.76.

- współdziałanie z lokalnymi organami administracji wojskowej, strukturami cywilno-obronnymi, organizacjami i stowarzyszeniami o charakterze obronno-patriotycznym.

Realizacja zadań o tak szerokim zakresie i odpowiedzialności wymaga przestrzegania zasad współpracy cywilno-wojskowej. Biorąc pod uwagę kulturologiczne przygotowanie żołnierzy, szczególnego znaczenia nabierają zasady dotyczące więzi cywilno-wojskowych. Dotyczą one ustanawiania i utrzymywania efektywnej współpracy z władzami, organizacjami rządowymi, pozarządowymi oraz z ludnością. W obszarze tym można wyróżnić następujące zasady:

- Świadomości kulturowej, wyrażająca się w zachowaniu wrażliwości na punkcie cywilnych zwyczajów i sposobów życia ludzi na obszarze objętym działaniami (misją). W tym względzie nieprzemyślane działanie skierowane przeciwko lokalnym zwyczajom czy prawom może stworzyć wysoce niekorzystną sytuację i znacząco obniżyć szansę na sukces operacji wojskowej. CIMIC odgrywa znaczącą rolę w zapewnieniu kulturowej świadomości wśród żołnierzy poprzez nauczanie i prowadzenie szkoleń w tym zakresie.

- Wspólnych (powszechnych) celów, wskazująca na konieczność określenia dla strony cywilnej i wojskowej powszechnych (wspólnych) celów realizowanych przez obie strony. Jest to sposób na wyeliminowanie wzajemnych nieporozumień, trudności, wypracowanie kompromisów. Dlatego też dowódcy powinni integrować te cele ze swoimi planami i działalnością operacyjną. Główne zadanie CIMIC w tym względzie mają polegać na doradzaniu dowódcy i minimalizowaniu czasu, który musiałby on poświęcić na tego rodzaju sprawy.

- Podzielonej odpowiedzialność, wyrażająca się w analizie wspólnych celów. Prowadzi ona do porozumienia dzielącego odpowiedzialność na stronę cywilną i wojskową, której efektem jest nawiązanie i utrzymanie trwałych i korzystnych dla obu stron relacji i związków. Konieczność dokonywania analizy celów wynika z odmienności i różnic struktury i systemów pracy cywilnych organizacji i agencji, z którymi siły wojskowe muszą współpracować. W tym zakresie CIMIC musi jak najszybciej określić wymiar i zakres

współpracy ze stroną cywilną oraz zdefiniować poszczególne role i zakresy odpowiedzialności obu stron (cywilnej i wojskowej).

- Korzyści cywilnych, stanowiąca, że w przypadku niechęci cywilnych organizacji do współpracy z wojskiem siły sojusznicze muszą być zdolne do zaoferowania im czegoś, czego oni potrzebują lub z czego mieliby oczywistą korzyść. Współpraca w tym zakresie może przyjmować wiele form od siły ludzkiej poczynając, poprzez środki logistyczne, łączności, wyposażenie i sprzęt ochrony na zwykłych informacjach kończąc. W przypadku, w którym strona wojskowa nie ma niczego do zaoferowania dla usatysfakcjonowania strony cywilnej, występuje brak podstaw do wzajemnej współpracy.

- Zgody, wyrażająca się w ustawicznych działaniach, wysiłkach skierowanych na zapewnienie woli zgodności i porozumienia się z organizacjami cywilnymi, z którymi musi współpracować strona wojskowa. Przymus (wymuszenie) w tym względzie stosowane przez stronę wojskową daje słabe i krótkotrwałe efekty. Dlatego też dowódcy muszą być gotowi do poświęcenia swego czasu i energii na działania dążące do utrzymania zgodności działania obu stron, która może często być zachwiana lub zerwana z powodu wręcz trywialnych przyczyn.

- Przejrzystości, gwarantującej sukces i powodzenie operacji i działań CIMIC. Wymaga wzajemnego zaufania pomiędzy stroną cywilną i wojskową oraz pewności co do potrzeby pełnego zaangażowania się w działania. Dlatego też praca CIMIC powinna być jasna i przejrzysta oraz eksponować wysokie kompetencje w czasie rozwiązywania poszczególnych problemów aby tym samym zdobyć zaufanie środowiska cywilnego. Wyrazistość działań CIMIC wpływa także na zapobieganie i rozładowywanie wzajemnych nieporozumień, ponieważ wpaja wiarę, umacnia zaufanie i wzmacnia wzajemne zrozumienie. CIMIC musi ściśle współpracować z komórkami o charakterze wywiadowczym w celu uzyskania możliwie najdokładniejszych informacji, które mogą być przekazywane organizacjom cywilnym (np. informowanie o ruchu uchodźców).

- Utrzymania efektywnej łączności z cywilnymi władzami, agencjami, organizacjami oraz ludnością. Jest ona niezbędna dla zachowania zgody

i współpracy. Wyeliminowanie różnic pomiędzy stronami wymaga poświęcenia dużej ilości czasu. Stwarza to przesłanki do pokonania wszelkich trudności między obiema stronami. Kluczem do minimalizowania tego typu trudności jest utrzymanie otwartych i stałych kontaktów. Dlatego też centra CIMIC powinny być rozwijane w taki sposób aby uniknąć potencjalnych zakłóceń i nieporozumień. Każda organizacja cywilna, która zamierza przybyć w rejon operacji powinna być zachęcana do włączenia się w już funkcjonujący system CIMIC¹.

Zadania realizowane przez pododdziały podczas operacji pokojowych, stabilizacyjnych, czy też w ramach koalicji międzynarodowych stanowią szeroki wachlarz przedsięwzięć i działań. Należy jednak pamiętać, że każda z prowadzonych operacji posiada indywidualny charakter, dlatego może stawiać przed siłami zaangażowanymi w jej prowadzenie nowe, dotychczas niespotykane wyzwania. Tak więc przedstawiona analiza zadań odnosi się jedynie do działań najczęściej realizowanych.

¹ M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski, *Współpraca cywilno-wojskowa...*, op. cit., s.18-19.

Wydawało się, że... (faded text)

Ważnym... (faded text)

Wydawnictwo... (faded text)

Rozdział 2

TEORETYCZNE ZAGADNIENIA ŚRODOWISKA ODMIENNEGO KULTUROWO

2.1. Pojęcie kultury i jej elementy.

Spoleczności ludzkie żyją w świecie pełnym znaczeń i symboli. Człowiek, uczestnik tych zbiorowości, nigdy się z nimi nie rozstaje. Świat ten to nic innego jak najznamienitszy wytwór ludzkiej działalności - kultura. Stanowi ona kompleks czynników i sił wyznaczających zjawiska i procesy życia społecznego. W interakcjach międzyludzkich znajomość kultury danej zbiorowości pozwala zrozumieć oraz przewidywać zachowanie i działanie jej przedstawicieli. Analiza kultury i określenie jej wpływu na życie społeczne wymaga podjęcia próby wyjaśnienia samego terminu i ukazania jego różnych znaczeń.

2.1.1. Analiza definicyjna.

Termin „kultura” należy do grupy pojęć trudnych do zdefiniowania, a zoperacjonalizowanie dodatkowo utrudnia fakt, że jego znaczenie zmieniało się na przestrzeni dziejów. Obecnie w literaturze socjologicznej, antropologicznej, politologicznej, a nawet menedżerskiej, znaleźć można co najmniej kilkaset definicji tego wyrażenia¹. Trudno zatem wyobrazić sobie nazwę bardziej wieloznaczną i bardziej nadużywaną niż „kultura”. Nie tylko w języku potocznym występuje ona w wielu znaczeniach, lecz także w różnych naukach nadaje się jej bardzo różną treść i niejednorodny zakres².

Nazwa kultura pochodzi od łacińskiego *cultura (agri)* i oznaczała pierwotnie uprawę roli. W tym znaczeniu jest nadal używana w naukach biologicznych i rolniczych, gdzie mówi się o „kulturach” bakterii czy „kulturach” określonych roślin, mając na myśli konkretne uprawy. W drugim

¹ Już w latach pięćdziesiątych A.L. Kroeber i C. Kluckholm dokonali syntezy 168 definicji kultury, stosowanych wówczas w naukach badających kulturę. Zob. C. Kluckholm, *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, s. 32; Cyt. za: H. Podedworna, *Kultura i jej rola w życiu społecznym*, [w:] J. Polakowska-Kujawa, *Socjologia ogólna*, Warszawa 1995, s.14.

² Zob. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964.

znaczeniu nazwa kultura oznacza pielęgnowanie i uszlachetnianie obyczajów ludzkich i sposobów postępowania¹.

W sensie naukowym termin kultura jest pozbawiony nacechowania wartościowego, które wiąże się z jego popularnym codziennym użyciem. Odnosi się do całości sposobu życia jakiegoś społeczeństwa, a nie tylko do tych części, które społeczeństwo uważa za wyższe lub bardziej pożądane. Należy zauważyć, że każde społeczeństwo posiada kulturę, choć może to być kultura bardzo prosta, każda zaś jednostka jest kulturalna, w znaczeniu uczestnictwa w takiej lub innej kulturze².

Stosowane w językach współczesnych słowo „kultura” bez uzupełnień specyfikujących nie oznacza tylko sposobów kształtowania takich czy innych organizmów, lecz również środki używane dla ukierunkowania wyższych funkcji psychicznych występujących u człowieka. Antycypacją takiego użycia tego słowa było — metaforyczne jeszcze zapewne — określenie Cyncerona, który filozofię nazwał kulturą (uprawą) ducha³. Suma tych środków jest wspólnym dorobkiem ludzi, stanowi system regulacji zachowań społecznych przez wytwory społeczeństwa. Wskutek wieloznaczności terminu, którą należy podkreślić, oznacza on równocześnie efekty tych zabiegów w postaci odpowiedniego uformowania dyspozycji człowieka⁴.

Różne sposoby definiowania kultury zaprezentowali Alfred Kroeber i Clyde Kluckholm, którzy w rozprawie *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* zebrali jej określenia i podzielili je na sześć następujących typów⁵:

1. Opisowo-wyliczający (nominalistyczny).

Definicje należące do tej kategorii prezentują klasyczną postać wczesnych definicji etnologicznych. Najbardziej znaną i wciąż popularną oraz użyteczną jest definicja Edwarda Tylora. Według niego „kultura, czyli cywilizacja, jest to

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966, s.43.

² Zob. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s.45-46.

³ Cyt. za A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, Warszawa 1964.

⁴ M. Czerwiński, *Kultura i jej badanie*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985, s.20.

⁵ Wikipedia – Encyklopedia Multimedialna, http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa (adres na dzień 14.10.2004).

złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa”. Można zauważyć, że E. Tylor traktował zamiennie pojęcia „kultura” i „cywilizacja”¹. Inni badacze kultury (szczególnie archeologowie, etnografowie i antropologowie kultury) chętnie się odwoływali do jego definicji kultury, bądź ją modyfikowali. Ruth Benedict określiła ją w następujący sposób: „kultura jest to złożona całość zawierająca nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”. Wśród definicji z tego typu warto również przytoczyć definicję wybitnego polskiego antropologa Bronisława Malinowskiego. Określił on kulturę jako „integralną całość składającą się z narzędzi i dóbr konsumpcyjnych, twórczych zasad różnych grup społecznych, ludzkich idei i umiejętności, wierzeń i obyczajów”².

2. Historyczny.

Definicje tu umieszczone kładą nacisk na czynnik tradycji jako mechanizmu przekazywania dziedzictwa kulturowego. Stefan Czarnowski stworzył definicję, znakomicie ilustrującą ten typ. Według niego „kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego oraz przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń (...) jest nią całokształt zobiektywowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie”³.

3. Normatywny.

Definicje normatywne akcentują podporządkowanie się zachowań ludzkich normom, wzorom, wartościom i modelom. Temu typowi definicji odpowiada ujęcie kultury zaproponowane przez Alfreda Kroebera i Talcotta Parsonsa.

¹ Wśród badaczy nie ma zgodności co do definicji pojęć „kultura” i „cywilizacja”. Obydwa są przeciwieństwem stanu natury lub dzikości czy barbarzyństwa. Niektórzy autorzy pojęcie kultura odnoszą do wiejskiego trybu życia, pojęcie cywilizacja zaś - do trybu życia miejskiego. W innych ujęciach - kultura, to ekspresja życia wyrażana w ideologii, sztuce, religii itp. To zbiór **celów, wartości i norm**. Cywilizacja natomiast - to sfera **środków działania** umożliwiających ludziom realizowanie celów i wartości (nauka, technika, technologia, wytwory materialne, umiejętności praktyczne itp.). Bliskim temu rozumieniu jest traktowanie kultury jako wysiłku człowieka służącego jego samodoskonaleniu się, cywilizacji zaś - jako działań człowieka zmierzających do zmiany oblicza świata, do opanowywania środowiska naturalnego. Szerzej o terminie „cywilizacja” m. in. w S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 2004, s.77-120; C. Jenks, *Kultura*, Poznań 1999, s.15; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s.253; A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1984, s.106.

² Zob. B. Malinowski, *Kultura i jej przemiany*, [w:] *Dziela*, t.9, Warszawa 2001.

³ Zob. S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1959, s.12.

Uważają oni, że „kultura to przekazane i wytworzone treści i wzory wartości, idei i innych symbolicznie znaczących systemów, będące czynnikami kształtującymi ludzkie zachowania oraz wytwory stanowiące produkt zachowania”¹.

4. Psychologiczny.

Definicje psychologiczne skupiają uwagę na psychicznych mechanizmach kształtowania się kultury. Analizują one mechanizmy uczenia się, formowania nawyków kulturowych, internalizacji norm obowiązujących w danej zbiorowości i wartości uznawanych przez tę zbiorowość, jak również wpływ kultury na kształtowanie osobowości jednostek. Główny nacisk położony jest na uczenie się i naśladowanie jako procesy przyswajania kultury. Definicję tego typu sformułował Stanisław Ossowski, który podkreśla, że „kultura jest pewnym zespołem dyspozycji psychicznych przekazywanych w łonie danej zbiorowości przez kontakt społeczny i uzależniony od całego systemu stosunków międzyludzkich”².

5. Strukturalny.

Definicje tu zebrane interesują się głównie strukturą konkretnej kultury, a więc jej zasadniczymi elementami oraz ich wewnętrznymi powiązaniem. Wyróżnia się cztery kategorie elementów kultury:

- materialno - techniczne,
- społeczne,
- ideologiczne,
- psychiczne (dotyczące uczuć i postaw).

6. Genetyczny.

Definicje te skupiają uwagę na problemie genezy kultury, próbują wyjaśnić jej pochodzenie. Można je podzielić na dwie grupy:

- dotyczące wewnętrznego rozwoju kultury, wyłaniania się jednych (wyższych) jej form z form innych, wcześniejszych (uważanych za niższe);

¹ Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia...*, op. cit., s.108.

² Zob. S. Ossowski, *Dziela. T. IV*, Warszawa. 1967.

- dotyczące problemu wyłaniania się kultury z natury oraz związkami, różnicami i przeciwieństwami między nimi.

W ciągu wieków słowo kultura było coraz częściej używane przez filozofów, a potem także uczonych zajmujących się naukami społecznymi, stało się jednym z najbardziej popularnych terminów humanistyki, a także języka potocznego, w którym jednak ma zwykle inne znaczenie i silne zabarwienie wartościujące. W znaczeniu najszerszym kultura obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności¹. Rezultatem tego procesu stała się jego wieloznaczność. Zasadnicze rozbieżności pojawiają się przy rozumieniu terminu „kultura” przez reprezentantów różnych nauk²:

- **dla archeologa** – kultura to „zbiór rzeczy materialnych znalezionych na miejscu wykopalisk, wykonanych z kamienia, metalu, kości bądź drewna”;
- **dla etnografa** – kultura to „nie tylko przedmioty materialne, lecz również zachowania ludzkie, takie jak pieśni, przysłowia, baśnie, mity, legendy, mody, obyczaje, zwyczaje czy obrzędy, występujące w danym regionie”;
- **dla antropologa** – kultura to „sfera przedmiotów materialnych, zachowań ludzkich, a także instytucje, działalność gospodarcza, zabawa, język i religia”;
- **dla psychologa** – kultura to „zbiór, do którego wchodzi przede wszystkim zachowania jednostki, jej myśli, uczucia i reakcje; kultura przejawia się poprzez zbiór reguł i motywów postępowania, form ekspresji, nakazów i zakazów, ocen i sądów”;
- **dla socjologa** – kultura to „wydzielony obszar życia i działalności grup ludzkich”.

Według najszerszych definicji, pojęcie kultura oznacza wszystko, co nie jest naturą, ale dziełem człowieka, który, jako jedyny w przyrodzie gatunek, nie tylko sam się biologicznie dostosowuje do warunków, w jakich żyje, ale warunki te zmienia i dostosowuje do swoich potrzeb. Zdobywając umiejętność

¹ *Nowa encyklopedia powszechna PWN, T. III, Warszawa 1995, s. 618.*

² *Wikipedia – Encyklopedia Multimedialna, http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa (adres na dzień 14.10.2004).*

zbiorowego przekształcania środowiska naturalnego oraz tworzenia materialnych i wyobrażeniowych bytów pierwotnie w przyrodzie nie występujących, człowiek stał się twórcą kultury.

Wielość ujęć i definicji kultury rodzi pytanie o jej istotę, rdzeń oraz podstawę. Jak pisze Z. Bokszański¹ można wyróżnić trzy zasadnicze stanowiska teoretyczne w tej sprawie².

- Podstawą kultury są procesy internalizacji, przyswojenia sobie przez człowieka określonych sposobów zachowań, maksym i dyrektyw postępowania. S. Ossowski³ nazywał je internalizacją dyspozycji do reagowania w pewien uporządkowany sposób na korelaty kultury, gdzie korelat to jedno z pojęć, jeden z przedmiotów wzajemnie od siebie zależnych i wzajemnie uwarunkowanych, odpowiednik. Korelaty kultury to rzeczy i systemy znaków. W takim rozumieniu rzeczywistość kulturalna jest wytworem działań ludzkich.

- Według drugiego stanowiska kultura definiowana jest przez odniesienie do wyabstrahowanych norm, reguł i wartości, które mogą być zapisane w różnych formach lub w świadomości potocznej członków danej zbiorowości. Są to więc zasady organizujące działania ludzkie.

- Trzecie stanowisko polega na poszukiwaniu podstawy zjawisk kultury w sferze artefaktów, czyli przedmiotów i wytworów kultury. Badacza interesują więc utrwalone rezultaty zachowań człowieka.

Antropologiczne, globalne ujęcia kultury są zbyt szerokie, ażeby mogły stanowić podstawę perspektywy socjologicznej w badaniu kultury. Nakazuje ona wiązać kulturę z działaniami człowieka, z jego społecznymi zachowaniami. Jak pisze A. Kłoskowska, „kultura polega na swoistym porządku ludzkiego życia, na jego sposobie (...) ukształtowanym w drodze historycznych doświadczeń ludzkich grup. Jest to więc ład ludzkich działań zbiorowych, różny jednak w innych społecznościach o odmiennym historycznym doświadczeniu”⁴. F. Znaniecki włączał w zakres ładu kulturowego „religię, język, literaturę,

¹ Z. Bokszański, *Kultura i jej rola w życiu człowieka i społeczeństwa*, [w:] Z. Krawczyk, W. Morawski /red./, *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991, s.242.

² H. Podedworna, *Kultura...*, op. cit., s.15-16.

³ S. Ossowski, *Więź społeczna i dziedzictwo krwi, Dzieła, T. II*, Warszawa 1966, s.65-69.

⁴ A. Kłoskowska, *Kultura...*, op. cit., s. 21.

sztukę, obyczaje, zwyczaje, prawa, organizację społeczną, techniczną produkcję, wymianę ekonomiczną, a także filozofię i naukę”¹. W takim ujęciu podstawowymi elementami kultury są działania ludzkie oraz ich wytwory, rezultaty, przedmioty. Elementy te tworzą jedną warstwę kultury - świat zewnętrzny, zobiektywizowany i intersubiektywnie dostępny wielu ludziom. Dzięki temu, że mogą być one postrzegane i doświadczane przez całe społeczności, kultura może rozwijać się i upowszechniać, może być dobrem wspólnym grup i zbiorowości.

Drugą warstwę, towarzyszącą zobiektywizowanym działaniom, stanowi zinternalizowana część kultury, tkwiąca w świadomości ludzi. Bez skłonności ludzi do realizacji wzorów określonego ładu, bez używania przedmiotów zgodnie z nakazami norm kulturowych i bez umiejętności posługiwania się tymi przedmiotami nie można byłoby tworzyć kultury. Człowiek w swoim działaniu kieruje się zawsze jakimiś wartościami, a innych unika, normy nakazują mu postępować tak, a zabraniają inaczej. Niezmiennosc norm i wzorów działania ma ogromne znaczenie dla trwania kultury.

Po to żeby rozstrzygnąć zawile spory terminologiczne należy odnieść się do definicji przedstawiających heterogeniczne ujęcie terminu kultura.

A. Kłoskowska uważa, że „kultura stanowi wieloaspektową całość, w której drogą analizy wyróżnić można zinternalizowaną, tkwiącą w świadomości ludzi warstwę norm, wzorów i wartości, warstwę działań będących zobiektywizowanym wyrazem tamtej sfery, warstwę wytworów takich czynności”².

Jan Szczepański przyjmuje następującą definicję prezentowanego terminu: „kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”³. W definicji tej wspomniany socjolog podkreśla, że na kulturę składają się i wytwory materialne, i systemy wartości,

¹ Zob. F. Znaniecki, *Nauka o kulturze*, Warszawa 1971.

² A. Kłoskowska, *Kultura...*, *op. cit.*, s. 24.

³ J. Szczepański, *Elementarne...*, *op. cit.*, s.47.

i wzory zachowań, i systemy działań. Jest to więc zakres bardzo szeroki, znacznie daleki od zreferowanych powyżej definicji, zacieśniających zakres tego pojęcia. Dalej podkreśla, że z przyjętego punktu widzenia ważne jest w kulturze to co przyjęte lub ma szansę na przyjęcie przez grupy, co może być przekazywane innym jednostkom czy grupom.

Według M. Pacholskiego i A. Słabonia kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań¹. W myśl tego ujęcia kultura obejmuje dwie klasy zjawisk: zachowania ludzkie oraz przedmioty stanowiące rezultaty tych zachowań. Definicję również odnoszącą się do sfery zachowań kształtowanych i przekazywanych przez społeczeństwo sformułował R. Linton – socjolog zajmujący się problematyką kulturowych podstaw osobowości. Uważa on, iż kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa². Podobnie zdefiniował termin „kultura” wspomniany już badacz kultury S. Czarnowski³.

W rozważaniach dotyczących wielorakiego ujmowania pojęcia „kultura” warto odnieść się do definicji dotyczących sfery zachowań poszczególnych jednostek czy też całych społeczeństw. Takie określenie zaprezentowali A. L. Kroeber i C. Kluckholm, w pracy *The Concept of Culture. A Critical review of definitions*. Zgodnie z ich poglądami „kultura polega na uschematyzowanych i ustalonych sposobach myślenia, odczuwania i reagowania, nabytych oraz przekazywanych głównie przy pomocy symboli, stanowiących znamienne osiągnięcia grup ludzkich włączając ich ucieleśnienie w wytworach materialnych; istotny trzon kultury stanowią tradycyjne (tzn. historycznie przekazywane i wyselekcjonowane) idee, a przede wszystkim do tych idei przywiązane wartości”⁴. Natomiast P. Sztompka uważa, że kultura to całościowy

¹ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997, s. 89.

² R. Linton, *Kulturowe...*, *op. cit.*, s.47-48.

³ S. Czarnowski, *Kultura*, [w:] A. Mencwel /red./, *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2000, s.35; S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1959, s.12.

⁴ Cyt. za: J. Szczepański, *Elementarne...*, *op. cit.*, s.47.

sposób życia charakterystyczny dla danej zbiorowości, na który składa się wszystko to, co ludzie „robą, myślą i posiadają” jako członkowie społeczeństwa (wzory działania, myślenia i wyposażenia materialnego)¹.

Dalsze rozważania terminologiczne związane z pojęciem „kultura” wymagają jego zoperacjonalizowania. Biorąc pod uwagę przytoczone rozważania, jak również złożoność i wieloznaczność oraz różnorodne ujmowanie przez naukowców kultury, dla dalszej eksploracji i analizy naukowej przyjęto następującą definicję opisywanego terminu:

jest to zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów i przyswajane w toku wzajemnej interakcji w wydzielonym obszarze życia i działalności grup ludzkich, oraz wytwory materialne i systemy wartości, język oraz religię tworzące jej sferę symboliczną.

2.1.2. Kultura materialna i symboliczna.

Zarówno w literaturze naukowej, popularnej, jak i w języku potocznym często spotykamy podział na „kulturę materialną” i „kulturę duchową”, tworzącą sferę symboliczną interpretowanego pojęcia. Kultura materialna, zwana czasami cywilizacją, jest zbiorem wytworów zaspakajających „materialne” potrzeby, a więc narzędzi pracy, przedmiotów codziennego użytku, mieszkań, ubrań, środków komunikacji i transportu itp. Kultura duchowa, to wytwór dążenia do ideałów piękna, dobra, prawdy, sprawiedliwości, to zespoły idei, obyczajów, urządzeń, instytucji i przedmiotów, symboli itp., w których te idee zostały wcielone lub utrwalone². Przeciwno takiemu podziałowi J. Szczepański przedstawia zarzut, że każdy przedmiot materialny, służący do każdego celu, zanim został wytworzony, musiał być wyobrażony przez człowieka, który go wytworzył, musiał najpierw być „idea” w umyśle człowieka, zanim został wcielony w materię i stał się wytworem, oraz, że każda idea nawet najbardziej

¹ P. Sztompka, *Socjologia...*, op. cit., s.255.

² Zob. K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia ogólna*, Warszawa 2003; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966; H. Podedworna, *Kultura i jej rola w życiu społecznym*, [w:] J. Polakowska-Kujawa, *Socjologia ogólna*, Warszawa 1995.

abstrakcyjna i wzniosła, zanim stanie się dostępna doświadczeniu innych ludzi, musi zostać wcielona w jakąś materię (pisma, obrazu, rzeźby), musi się „zobiektywizować” i „zmaterializować”. Wynika stąd, że podział na kulturę materialną i duchową daje się utrzymać tylko w pewnych granicach i chociaż może być niekiedy użyteczny dla celów klasyfikacyjnych i dydaktycznych, to jednak w zasadzie świat wytworów człowieka jest zawsze światem, w którym myśl czy wizja twórcza splatają się z tworzywem, w którym zostają wcielone i są światem ciągłym, to znaczy takim, w którym nie ma zasadniczych przerw między najbardziej abstrakcyjnymi ideami i przedmiotami codziennego użytku. Można bowiem pokazać, w jaki sposób najbardziej abstrakcyjne idee naukowe „przenikają” do wytworów materialnych, jak kształtują przedmioty codziennego użytku, jak zmieniają nasze narzędzia pracy, mieszkania, maszyny, ubrania itd.¹

Szczególną kategorię kultury stanowi tak zwana kultura symboliczna², którą odnaleźć można we wszelkich społeczeństwach ludzkich. Obejmuje ona religię, wiedzę, naukę i zabawę. Kryterium kultury symbolicznej stanowi jej autoteliczny charakter, nie dający się przełożyć na żadne kategorie użytkowe. Symbole i wartości symboliczne pełnią szczególną rolę w życiu człowieka, choć nie zaspokajają żadnych potrzeb naturalnych. W żadnym złożonym społeczeństwie nie występuje jednolita kultura symboliczna³, a jej wytwory służą ludziom przede wszystkim do redukcji niepewności związanej z przetrwaniem człowieka w środowisku społecznym i jego lęków transcendentalnych⁴.

Każdy wytwór ludzkiej kultury symbolicznej, niezależnie od tego, jaką funkcję społeczną pełni, zawiera w sobie przede wszystkim społecznie uzgodnioną i rozpoznawalną treść, czyli znaczenie. Tworzenie treści kultury symbolicznej, to proces społecznego wytwarzania znaczeń: semantycznych, symbolicznych i aksjologicznych (wartościujących)⁵.

¹ J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s.44-45.

² P. Sztompka określa **kulturę symboliczną**, jako zbiór charakterystycznych dla danej społeczności przekonań, poglądów, wierzeń, a także znaczeń wiązanych ze zjawiskami i przedmiotami, zakodowanych najpełniej w języku. P. Sztompka, *Socjologia...*, op. cit., s.255.

³ H. Podedworna, *Kultura...*, op. cit., s.18.

⁴ K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia...*, op. cit., s.153-154.

⁵ *Ibidem*, 154-155.

Wytwarzanie znaczeń semantycznych polega na tworzeniu języka międzyludzkiej komunikacji, to znaczy wymyślaniu i uzgadnianiu znaczeń dosłownych, czyli nazywaniu istot, rzeczy, zjawisk, zdarzeń, stanów emocjonalnych itp. Za pomocą tych znaczeń (słów) ludzie mogą otaczającą ich rzeczywistość, którą odbierają zmysłami (wzrokiem, słuchem, węchem itp.), opisać w sposób zrozumiały i intersubiektywnie komunikowalny. Tworzenie języka to wytwarzanie znaczeń najbardziej elementarnych, bez których żadna ludzka społeczność nie mogłaby powstać, przetrwać i rozwinąć się.

Wytwarzanie znaczeń symbolicznych, to wiązanie znaczeń dosłownych ze znaczeniami przenośnymi. Symbol to każdy znak (słowo, gest, przedmiot, pojęcie, liczba, kolor itp.), który poza własnym, dosłownym znaczeniem, zawiera znaczenie inne, ukryte, ale zarazem czytelne dla większości członków danej społeczności. Na przykład czerń jest kolorem, ale w naszej kulturze jest również symbolem żałoby. W innych kulturach symbolem żałoby jest dla odmiany biel. Kręcenie głową może być gestem zaprzeczania, zaś kiwanie nią - gestem potwierdzania. Tak jest, na przykład, w Polsce. Bułgarzy robią dokładnie na odwrót. Przypisywanie znaczeń symbolicznych jest zatem kwestią umowy społecznej. Uzgodnione społecznie sensy symboliczne (przenośne) otrzymywać mogą byty istniejące realnie, i to zarówno twory natury (zwierzęta, rośliny, skały itp.), jak i wszelkie materialne dzieła człowieka (np. budowle, narzędzia, urządzenia, produkty, rzeźby, rysunki itp.), a także byty niematerialne, czysto wyobrażeniowe (postacie bogów, mity, obrzędy, słowa). Znaczenia symboliczne przybierać mogą postać metafor, alegorii, przenośni, analogii itp.

Wytwarzanie znaczeń aksjologicznych, czyli wartościowanie polega na nadawaniu społecznej rangi (istotności, ważności, wartości) ludziom, rzeczom, zjawiskom, zdarzeniom, społecznym procesom, ludzkim zachowaniom (wartość ojczyzny, pracy, rodziny, ustroju społecznego, dzieł sztuki, pomocy bliźniemu itp.). Już od czasów Arystotelesa podstawami wartościowania są: prawda, dobro, piękno i użyteczność. W ślad za tym podziałem można wartości podzielić na: poznawcze, moralne, estetyczne i pragmatyczne. Wartościowaniu według kryterium prawdy podlega proces tworzenia wiedzy i poznawcze efekty tego

procesu; wartościowanie moralne leży u podstawy tworzenia norm społecznych (najróżniejszych wzorców zachowań pożądaných i niepożądaných, nakazanych i zakazanych, akceptowanych i nieakceptowanych), do których odnosi się oceniając zachowania ludzi względem innych i społeczeństwa jako całości; wartościowanie estetyczne związane jest głównie ze sferą sztuki, ale dotyczy także tworców przyrody, urody ludzi, wytworców użytkowych, konstrukcji itp.; wartościowanie pragmatyczne związane jest przede wszystkim z produkcyjną działalnością człowieka, a jej miarami może być użyteczność działania i jego skutków, opłacalność, sprawność, ekonomiczność itp. Jako system uzgodnionych znaczeń, kultura symboliczna stanowi fundament każdego ładu społecznego, ponieważ dzięki niej większość ludzi żyjących w danym społeczeństwie może:

- znaczenia te jednolicie rozumieć;
- za ich pomocą zrozumiale się komunikować;
- definiować własną tożsamość, czyli określać, do jakiej grupy (lub grup) przynależy, a jakie grupy są „obce” (my i oni);
- wiedzieć, co jest dobre, a co złe;
- przewidywać zachowania innych ludzi w różnych społecznych sytuacjach;
- poddawać ocenie i kontroli zarówno zachowania własne, jak i zachowania innych członków społeczności;
- odkrywać sens uczestnictwa w różnych zbiorowych działaniach.

Wytwory kultury symbolicznej pełnić mogą zarówno funkcje czysto użytkowe, związane z przekształcaniem przyrody (np. odkrycia naukowe ujęte w odpowiednie wzory matematyczne czy chemiczne stają się podstawą do tworzenia konstrukcji budowlanych czy produkcji preparatów chemicznych), jak i funkcje związane z kształtowaniem ładu społecznego (porozumiewaniem się, podtrzymywaniem tożsamości grupowej, utrwalaniem struktury społecznej itp.), a także z kształtowaniem relacji między człowiekiem a siłami nadprzyrodzonymi.

Kultura symboliczna nie jest wytworem ani pojedynczego człowieka, ani całej ludzkości. Tworzą ją całe pokolenia względnie odrębnych grup ludzkich. Dlatego na świecie jest wiele różnych języków, kodów symbolicznych

i systemów wartości. Nie ma jednej definicji prawdy, jednolitego poczucia piękna, jednego systemu moralnego, wspólnych miar użyteczności. Świat, zarówno przyrodniczy jak i społeczny oraz transcendentny, można porządkować na nieskończenie wiele różnych sposobów. Wszystko jest tu bowiem pochodną ludzkiej pomysłowości.

Wyodrębnienie świata kultury duchowej (symbolicznej) jako odrębnego bytu stało się podstawą dla konstruowania różnych idealistycznych teorii filozoficznych starających się określić istotę tego świata duchowego, który przecież jest potężnym czynnikiem kształtującym sposoby myślenia i działania ludzi. Wielu naukowców stawia sobie pytanie, na czym polega identyczność wytworów kultury duchowej, które trwają poprzez wieki i pokolenia, zmieniając swoje podłoże materialne (na przykład idee filozoficzne i społeczne drukowane coraz to w innych książkach i językach) czy też niezmieniając (na przykład obrazy czy rzeźby). Skrajna idealistyczna odpowiedź na to pytanie stwierdza, że istotę kultury duchowej stanowi zespół treści znaczeniowych, obiektywnych, istniejących niezależnie od wszelkich warunków historycznych, to znaczy zmieniających się w czasie warunków ekonomicznych i społecznych, które ludzie odkrywają i przekazują bez zmian z pokolenia na pokolenie. Istotę kultury stanowi zatem obiektywny świat idei, istniejących niezależnie od człowieka, który każdy może odkrywać, lecz który rozwija się według własnych immanentnych praw swej własnej natury¹. Należy podkreślić, że jest to tylko jedna z licznych filozoficznych teorii kultury.

Od filozoficznych teorii kultury należy odróżnić teorie przyjmowane i tworzone w naukach społecznych, takich jak etnologia i socjologia. Nauki społeczne pojmują kulturę przede wszystkim realistycznie, to znaczy jako zespoły wytworów działalności ludzkiej, przy czym wytwory te mogą być materialne, mogą również być ideami spełniającymi pewne warunki. Nie wszystkie wytwory działalności ludzkiej wchodzą do kultury. Wiele z nich ginie szybko, nie utrwała się, ani nie przyjmuje się w szerszych grupach². Aby jakiś

¹ J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s.45-46.

² Zagadnienie to jest szerzej omówione w pracy: S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1959.

wytwór działalności ludzkiej wszedł do kultury, musi się najpierw zobiektywizować, tzn. powinien zostać utrwalony materialnie. Dopiero wtedy, kiedy poemat czy pieśń zostają napisane, czy też przekazane ustnie, kiedy są utrwalone na piśmie czy w pamięci recytatorów, pieśniarzy, kiedy są odtwarzane i przeżywane przez grupy ludzkie, kiedy wchodzą w zakres ich sposobu myślenia – wtedy dopiero można powiedzieć, że dany wytwór staje się elementem kultury, wyznacznikiem zachowań i dążeń ludzkich, siłą kształtującą życie społeczne.

2.1.3. Warstwy i elementy kultury.

Płaszczyzny, składające się na kulturę, są względem jednostek obiektywne, funkcjonują w ich środowisku społecznym, ale jednocześnie nie mogłyby przetrwać, gdyby nie stawały się składnikiem ich wewnętrznego, subiektywnego doświadczenia. Poszczególni ludzie nie tworzą ich od nowa, ale nabywają je w procesie socjalizacji (uspołecznienia). W ten sposób stają się ich nosicielem oraz przekazują je kolejnym pokoleniom. Procesy te przebiegają w czasie i większość elementów tworzących konfiguracje kulturowe¹ przekazywana jest z pokolenia na pokolenie oraz trwa o wiele dłużej od życia któregośkolwiek członka społeczeństwa. Z punktu widzenia jednostki kultura społeczeństwa, w którym się wychowała, stanowi jej dziedzictwo społeczne, odmienne od biologicznego. Dziedzictwo to dostarcza wielu sposobów adaptacji do otoczenia, w którym musi żyć i funkcjonować. Adaptacje te, urzeczywistnione w sposobach zachowania, wypracowali wcześniejsi członkowie społeczeństwa w wyniku swych doświadczeń i zostały przekazane w procesie wychowania i uczenia. Zaoszczędzają jednostce wielu, często bolesnych doświadczeń i umożliwiają jej skuteczne przystosowanie się do środowiska².

¹ **Konfiguracja kulturowa** według P. Sztompki, to zbiór różnorodnych elementów kulturowych skupionych wokół jednego obiektu, idei czy wartości. Natomiast J. Szczepański wyróżnia **kompleks kulturowy** stanowiący szerszy układ przedmiotów, urządzeń, wyobrażeń, idei, wzorów postępowania skupiony funkcjonalnie wokół dowolnego elementu. Zob. P. Sztompka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.240; J. Szczepański, *Elementarne...*, *op. cit.*, s.52.

² R. Linton, *Kulturowe...*, *op. cit.*, s.53-54.

Każda „żywa” kultura jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym. Zawsze ma „wymiar” psychologiczny i behawioralny, a często również materialny¹.

Jednym z najważniejszych i podstawowych wymiarów kultury jest jej wymiar psychologiczny, czyli rozpoznawanie i przypisywanie przez ludzi określonych znaczeń do różnych symboli, zdarzeń, zjawisk itp. oraz ich przeżywanie (stosunek emocjonalny do nich). Rozpoznawanie rzeczywistości za pomocą społecznie uzgodnionych znaczeń oraz przypisywanie im społecznie zdefiniowanych, a jednostkowo emocjonalnie przeżywanych wartości, kształtuje postawy ludzi, z których następnie wynikają ich zachowania. Ponieważ to wszystko człowiek sobie niemal mimowolnie przyswaja w procesie socjalizacji, można powiedzieć, że kultura „programuje” ludzkie umysły. W poznawaniu i przeżywaniu przez ludzi społecznie tworzonej i definiowanej rzeczywistości tkwią zatem podstawy zarówno ładu społecznego, jak i różnych zmaterializowanych wyrazów kultury duchowej społeczeństwa.

Na warstwie psychologicznej (wyobrażeniach, znaczeniach, emocjach, wierzeniach itp.) budowana jest druga, behawioralna płaszczyzna kultury², czyli cały repertuar zachowań odpowiednich do każdej sytuacji społecznej, którym również przypisuje się określone znaczenia. Ponieważ zachowania jednostek, w odróżnieniu od ich wewnętrznych stanów psychicznych, dają się obserwować z zewnątrz, to właśnie one stają się przedmiotem społecznej oceny i kontroli. Dzięki presji i różnym instrumentom społecznych sankcji (odrzućenie, ośmieszenie, potępienie itp.), społecznie zdefiniowane wzorce zachowań są przestrzegane - także przez tych, którzy nie dość mocno przyswoili sobie (czyli zinternalizowali) ich kulturowe znaczenia.

Trzecią płaszczyzną kultury znaczeniowej są jej symbole zmaterializowane. Im większe znaczenie dana społeczność przywiązuje do poszczególnych obszarów rzeczywistości i im silniejsze są związane z nimi emocje, tym więcej

¹ Podział ten przedstawia K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.156. Podobny proponuje R. Linton wyróżniając następujące warstwy kultury: materialne, czyli rezultaty wytwarzania; kinetyczne, czyli zachowania; psychologiczne, czyli wiedzę postawy i wartości podzielane przez członków społeczeństwa. Natomiast P. Sztompka wyróżnia płaszczyznę normatywną, idealną (symboliczną) oraz materialną. Zob. R. Linton, *Kulturowe...*, *op. cit.*, s.54; P. Sztompka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.239.

² Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.222.

takich symboli w danej zbiorowości istnieje. Mogą one przyjmować postać przedmiotów codziennego użytku (na przykład różne, noszone przez ludzi talizmany, zawiniątka z magicznie działającymi ziołami, kamienie mające moc uzdrawiającą), obiektów kultowych (na przykład budowle sakralne, szaty kapłanów, święte księgi, ołtarze, pomniki, maski obrzędowe, świece przy trumnie zmarłego), dzieł sztuki (na przykład sceny przedstawione w malarstwie i rzeźbie, muzyce, literaturze). Szczególne znaczenie miało zawsze utrwalanie w materii najważniejszych praw obowiązujących w społeczeństwie. Najczęściej spisywano je w odpowiednie kodeksy, z których najdłużej przetrwały te, które wryto w kamieniu. Dzięki temu dzisiaj, po upływie około 4 000 lat, wiemy, na przykład, jakie prawa obowiązywały wówczas w imperium Babilońskim (kodeks Hammurabiego).

Symboliczne znaczenia mogą mieć nie tylko wytwory materialne człowieka, ale także różne twory naturalne, które ludzie uczynili symbolami. Dla Chrześcijan takim symbolem jest wzgórze Golgota, czyli miejsce ukrzyżowania Chrystusa, dla Żydów - góra Synaj, na której Mojżesz otrzymał od Boga tablice z dziesięciorgiem przykazań, dla wyznawców hinduizmu - rzeka Ganges, kąpielom w której przypisują oni moc uzdrawiającą, dla Muzułmanów miasta Mekka i Medyna itp.

Materializacja kultury symbolicznej nie zapewnia jednak jej trwałości. Ta bowiem tkwi przede wszystkim w procesie transmisji międzygeneracyjnej. Nie jest to jednak raz zbudowany i niezmienny układ. Każde kolejne pokolenie coś nowego do niego „dobudowuje”, ale też coś zaprzepaszcza i pozostawia w zapomnieniu. Wszystko to dzieje się ewolucyjnie, chociaż tempo tej ewolucji może być szybsze lub wolniejsze. Inaczej jest z kulturą użytkową, gdzie kolejne ludzkie wynalazki (siodło konne, maszyna parowa, technika drukarska, nowoczesne środki telekomunikacji itp.) radykalnie (rewolucyjnie) zmieniają sposoby praktycznej działalności człowieka.

Podsumowując zaprezentowane rozważania można powiedzieć, że wytwory szeroko rozumianej kultury pozwalają człowiekowi lepiej zaspokajać jego potrzeby bytowe, porządkować przyrodę i świat społeczny, redukować

najróżniejsze lęki i obszary niepewności, porozumiewać się, definiować oraz utrzymywać tożsamość grupową.

Przedmiotem zainteresowania w eksplorowanym obszarze będą jednak przede wszystkim te elementy kultury, które wprost odnoszą się do porządkowania świata społecznego (polski socjolog Florian Znaniecki tę część szeroko rozumianej kultury proponował określać mianem kultura socjetalna¹). Tym, co się odnosi do sposobów radzenia sobie z niepewnością świata przyrody, zajmują się przede wszystkim nauki przyrodnicze, technika, medycyna itp. Sprawy wierzeń religijnych (relacji człowieka z siłami nadprzyrodzonymi), jako naukowo nieweryfikowalne, pozostawiane jest teologom, filozofom i kapłanom. Oczywiście, naukowcy interesują się nimi o tyle, o ile wywierają one istotny wpływ na porządek świata społecznego, a dzieje się to niemal zawsze.

Krystyna Bolesta-Kukułka wyróżnia następujące podstawowe wytwory symbolicznej kultury „socjetalnej”, służącej kształtowaniu i podtrzymywaniu ładu społecznego²:

- język (werbalny, niewerbalny i symboliczny);
- społecznie podzielana wiedza i przekonania;
- wartości i normy moralne;
- zwyczaje, obyczaje i obrzędy;
- władza wspólnotowa, czyli przywództwo.

Uwzględniając zakres tematyczny rozprawy, jak również obszar eksploracji naukowej, dla dalszych badań szczególne znaczenie będzie miała pogłębiona analiza następujących elementów kultury:

- zwyczaje, obyczaje i obrzędy;
- przekonania;
- wartości i normy moralne;
- język (werbalny, niewerbalny i symboliczny).

Należy podkreślić, że wszystkie te elementy składowe kultury można analitycznie wyodrębnić, ale zawsze będzie to zabieg sztuczny i mało klarowny.

¹ Zob. F. Znaniecki, *Nauka o kulturze*, Warszawa 1971.

² K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.158-159.

Dzieje się tak dlatego, że każdy z tych elementów zawiera w sobie jakieś zbiór społecznych znaczeń i przekonań, jakiś rodzaj wartościowania i jakiś podkład emocjonalny (przeżycie). W realnym funkcjonowaniu społeczeństwa są one ze sobą połączone, w głowach ludzi najczęściej zmieszane, a na ich zachowania wpływają jako całościowy, choć niekoniecznie spójny logicznie, światopogląd. Stąd, między innymi, bierze się fakt, że każda z wielu możliwych prób identyfikowania społecznych funkcji tych elementów jest tylko przybliżeniem do istoty rzeczy, a zatem jest daleka od precyzji.

Można jednak wskazać, że język i symbole służą przede wszystkim do społecznej komunikacji. Obrzędy, zwyczaje i obyczaje - zapewniają społeczną integrację i tożsamość. Wartości i normy moralne oraz wspólnotowe przywództwo pełnią przede wszystkim funkcje regulacyjne.

Zwyczaje, obyczaje i obrzędy.

Funkcjonowanie ludzi we współczesnym społeczeństwie ma związek między innymi z koniecznością rozwiązywania rozmaitych problemów życiowych. Wiąże się to z nieodzownością korzystania nie tylko ze społecznie skumulowanej wiedzy (naukowej lub potocznej), ale także z gotowych wzorców działania i zachowywania się w różnych powtarzalnych sytuacjach, które już wcześniej zostały określone, a przekaz społeczny i tradycja rozpowszechniły oraz utrwaliły je. Repertuar tych wzorców zawarty jest w społecznych zwyczajach, obyczajach oraz obrzędach.

O zwyczajach można mówić w dwojakim sensie: indywidualnym i społecznym¹. W sensie indywidualnym są to codzienne przyzwyczajenia (np. kulinarne, higieniczne, zakupowe, związane z formami wypoczynku, relacjami rodzinnymi). Takie jednostkowe przyzwyczajenia nie są poddawane ocenie społecznej; są sferą prywatności każdego człowieka. Zwyczaje społeczne stanowią rozpowszechnione w danej ludzkiej zbiorowości i akceptowane formy zachowań przejawianych głównie w różnych sytuacjach publicznych (na przykład na ulicy, w teatrze, na wykładzie, na uroczystym przyjęciu, podczas

¹ K. Bolesta-Kukulka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.178.

meczu). Typowym przykładem zachowań zwyczajowych są zasady *savoir-vivre*. Dotyczą one takich spraw, jak wzajemne pozdrawianie się, stosowne do okoliczności ubieranie się, jedzenie przy użyciu odpowiednich sztućców itp.

Tak rozumiane zwyczaje, chociaż dotyczą bezpośrednio społecznych zachowań ludzi, z reguły nie mają podłoża moralnego, czyli nie są odnoszone do najważniejszych społecznych wartości, które trzeba chronić. Są one rodzajem konwencji, czyli niepisanej umowy społecznej na temat tego, jak „wypada”, a jak „nie wypada” się zachowywać w różnych sytuacjach publicznych. Nieprzestrzeganie konwenansów, chociaż jest poddawane społecznej ocenie, nie naraża człowieka ani na żadne sankcje prawne, ani na potępienie.

Zwyczajami są też różne, rozpowszechnione w danym społeczeństwie (lub grupie społecznej), sposoby rozwiązywania różnych problemów praktycznych, nie mających bezpośredniego związku z relacjami społecznymi (sposób odżywiania się i przyrządzania potraw, urządzenie własnego mieszkania, spędzanie czasu wolnego itp.). Nie chodzi jednak w tym przypadku o prywatne przyzwyczajenia indywidualne, ale sposoby rozpowszechnione i akceptowane w danej grupie społecznej. Każdy może być kreatorem w tym zakresie własnych sposobów, nie narażając się na żadne oznaki społecznej dezaprobaty, ale najczęściej korzysta z gotowego repertuaru. Zwyczaj oznacza nie tyle społeczny konwenans, co społeczną rutynę (niecelowym wydaje się tworzenie nowych sposobów zachowania, skoro inni od dawna tak robią i, na dodatek, z dobrym skutkiem). Zwyczaje takie kultywuje się jednak nie tylko dlatego, że uwalniają one ludzi od każdorazowego rozstrzygnięcia, jak zachowywać się w różnych, powtarzających się społecznych sytuacjach.

Ponieważ zwyczaje społeczne są z reguły bardzo zróżnicowane (regionalnie, środowiskowo, pokoleniowe itp.), mówi się o istnieniu odmiennych stylów życia. Zróżnicowane style życia mogą się pojawiać w społeczeństwach wyznających te same fundamentalne wartości i normy. Style życia bowiem, to przede wszystkim zbiory sposobów zaspokajania różnych potrzeb, od biologicznych począwszy, na estetycznych skończywszy.

Spoleczne znaczenie stylu życia polega na tym, że dając się obserwować z zewnątrz, stanowi on swoisty „identyfikator” przynależności grupowej człowieka. Człowiek przyjmuje go nie tylko dlatego, że w jego grupie jest on najbardziej rozpowszechniony albo że nie chce kreować własnych sposobów, ale także (a może nawet głównie) dlatego, że w tej grupie jest on najwyższej ceniony, że podkreśla jej odrębność i tożsamość¹. Przyjmowanie określonych stylów życia jest skrajnym przejawem konformizmu, czyli podporządkowania jednostkowych zachowań i przekonań naciskom (rzeczywistym lub wyobrażonym) wywieranym przez grupę społeczną.

Obyczaje tym się zasadniczo różnią od zwyczajów, że nie są sprawą konwenansu, czy nawyku, ale są głęboko zakorzenione w podstawowych wartościach humanistycznych i społecznych, czyli w moralności. Obyczaje, będąc - podobnie jak zwyczaje - gotowymi repertuarami działań odpowiednich do różnych społecznych sytuacji, są zawsze powiązane z jakimś istotnym znaczeniem, z wartością ważną dla przetrwania i utrzymania tożsamości danej grupy. Często przypisuje się im moc magiczną, czasem bywają kultywowane jako odnowienie i potwierdzenie grupowej tożsamości (np. katolicki obyczaj łamania się opłatkiem podczas wigilii, czy prawosławny obyczaj dzielenia się prosforą są wyrazem i regularnym potwierdzeniem przynależności do określonej wspólnoty religijnej) lub też wiążą się z zachowaniami regulowanymi w danej społeczności przez obowiązujące normy moralne, ale nie regulowanymi prawem (np. obyczaje seksualne).

Obyczaje, to repertuar zachowań ocenianych nie w kategoriach „wypada” - „nie wypada”, ale w kategoriach „należy” - „nie wolno”. Naruszanie norm obyczajowych naraża człowieka na społeczne potępienie, odrzucenie, a nawet wykluczenie ze zbiorowości. Kiedy człowiek dostatecznie silnie przyswoił sobie obyczaje swojej grupy to, naruszając je, ma nie tylko poczucie wstydu, ale również poczucie winy.

¹ Por. F. Adamski, *Tożsamość narodu przez kulturę*, [w:] D. Kubinowski /red./, *Kultura. Wartości. Kształcenie*, Toruń 2003, s.213; Zob. również A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s.103-112.

Granica między zwyczajami i obyczajami nie jest zbyt ostra. To samo zachowanie w jednej kulturze może być po prostu zwyczajem, w innej zaś - obyczajem. Noszenie chustek na głowie przez kobiety wiejskie w Polsce jest zwyczajem. W kulturach arabskich jest to obyczaj, mówiący że „przyzwoita” kobieta powinna ukrywać swoje włosy przez wzrokiem obcych mężczyzn. W bardziej skrajnych odmianach szariatu (prawa koranicznego), powinna ona osłaniać nie tylko włosy, ale całą twarz, a nawet całe ciało. Unikanie jedzenia wieprzowiny może być zwyczajem jakiejś grupy społecznej (np. ze względu na zawartość cholesterolu), ale może to być obyczaj (a nawet tabu), jak ma to miejsce w kulturze żydowskiej czy arabskiej.

Niektóre zwyczaje mogą się z biegiem czasu zamienić w obyczaje, ale częściej jest tak, że wcześniejsze obyczaje zamieniają się w zwyczaje. Wiele zachowań religijnych czy magicznych, mających wcześniej symboliczny charakter jest kontynuowanych, chociaż ludzie nie przypisują im już ani wartości religijnych, ani magicznych (np. obchodzenie wigilii świąt Bożego Narodzenia w rodzinach ludzi religijnie obojętnych). Często z obyczajem powiązany jest szereg zwyczajów.

Szczególnością odmianą obyczajów są różne obrzędy, czyli zespoły działań i praktyk (ceremonialnych, rytualnych itp.), odnoszących się do sytuacji oraz zdarzeń niecodziennych, odświętnych, mających istotne znaczenie dla podtrzymywania ducha społecznej spójności i tożsamości. Są one zbiorem powinności, które dotyczą już nie tylko zachowań zewnętrznych, ale również przeżyć wewnętrznych człowieka¹.

Uczestnik takiego niecodziennego zdarzenia ma obowiązek nie tylko zachowywać się w określony sposób, ale także wzbudzać w sobie określone przeżycie lub szczególny nastrój (radość podczas ceremonii ślubnej, powagę podczas odprawiania mszy, smutek podczas uroczystości żałobnej itp.). Oddawanie w określony sposób honorów fladze państwowej czy sztandarowi jakiejś organizacji jest nie tylko umownym „przepisem” na to, jak „wypada” się

¹ Por. H. Mendras, *Elementy socjologii*, Wrocław 1997, s.83-87.

zachowywać w określonej sytuacji, ale jak „należy” się zachowywać wobec tego symbolu grupowej tożsamości.

Obyczajowość obrzędowa może się odnosić do różnych obszarów życia społecznego. Mówi się o obrzędach religijnych, ludowych, patriotycznych itp. Często te wszystkie sfery obrzędowości nawzajem się przenikają i wzmacniają. Obyczajowość obrzędowa jest zawsze zakorzeniona w tradycji, ale jest również czymś więcej niż przekazywany z pokolenia na pokolenie „zestaw” zachowań odpowiednich do danej okoliczności. Jest ona przede wszystkim szczególną formą przekazu wartości uznawanych za najważniejsze dla przetrwania i podtrzymania tożsamości danej grupy społecznej, jest publicznym wyrazem nieustannego odnawiania i potwierdzania moralnych wartości danej wspólnoty. Obrzędom i ceremoniom towarzyszą bowiem zawsze szczególne znaczenia i silne przeżycia. Ich łamanie jest społecznie odbierane jako „szarganie świętości”, jako naruszanie zbiorowych uczuć (religijnych, patriotycznych itp.). Obecność wśród członków społeczeństwa ludzi nie respektujących obyczajów obrzędowych jest traktowane jako zagrożenie dla wszystkich. Mając tak silne podłoże emocjonalne, obyczaje te stanowią najtrwalszy element kultury każdego społeczeństwa. Każda próba ich przełamania siłą wzbudza opór. Właśnie dzięki ich społecznej trwałości wiele pradawnych obyczajów zostało na stałe włączone do obrzędowości różnych kościołów monoteistycznych.

Kolejną istotną cechą odróżniającą obrzędy, ceremonie i rytuały od obyczajów jest fakt, że muszą one być przez kogoś „odprawiane”. Może to być czarownik, kapłan, świecki „mistrz ceremonii” itp. Inni są tylko uczestnikami zdarzenia (statystami lub widzami), on zaś - jest jego aktorem pierwszoplanowym. Z każdym obrzędem są bowiem powiązane określone gesty, słowa, rytualne działania. Ich forma, kolejność, klimat emocjonalny są sprawą najwyższej wagi i nie można tu popełnić żadnego błędu.

Obrzędy mają często charakter magiczny. Dzieje się tak wówczas, gdy ich podstawową funkcją nie jest przyczynienie się do podtrzymania jakiegoś systemu przekonań, wzmocnienie spójności i tożsamości grupowej, ale magiczne zażegnanie jakiegoś niebezpieczeństwa, uzyskanie przychylności sił

nadprzyrodzonych itp. Każde zachowanie magiczne ma jakiś ukryty sens. Aby go odczytać, nie wystarczy prosty ogląd zmysłowy, ale trzeba umieć emocjonalnie „rozpoznać” jego znaczenie. Dlatego tak często ludzie z innych kultur, nie rozpoznający znaczeń różnych zachowań obrzędowych, uważają je za „dziwne” i „irracjonalne” lub traktują jak rodzaj rozrywki i zabawy „tubylców”.

Obrzędami i rytuałami magicznymi zawsze najsilniej „obudowane” były sprawy najważniejsze dla biologicznego przetrwania danej społeczności (wyżywienie, rozrodczość i bezpieczeństwo), dla jej spójności grupowej (podtrzymywanie tożsamości) oraz dla redukowania największych lęków egzystencjalnych człowieka (śmierć, zagłada, choroba itp.). Dlatego kulturowa symbolika zachowań obrzędowych i magicznych towarzyszy wszystkim takim zdarzeniom, jak śmierć, narodziny, ślub, susza, powódź, dni święte, dni pamięci ofiar walki za wolność narodową itp.

Wydawać by się mogło, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym, symbolika i magia znikają z ludzkiego życia. W dużym stopniu tak rzeczywiście jest. To, co nazwa się kulturą masową, jest w zasadzie pozbawione głębszych znaczeń. Potrafimy coraz lepiej racjonalnie redukować różne obawy, lęki i niepewności. Wiele form zachowań magicznych przetrwało już tylko jako elementy folklorystycznych zabaw lub kultywowanie zwyczajów. O ich pierwotnej funkcji ludzie dawno zapomnieli. W wielu środowiskach swój społeczny sens zmieniają także zachowania religijne ludzi, które częściej wynikają z uznawania wartości tradycji niż z głębokiej wiary w magię obrządku religijnego.

Przekonania.

Pomimo, że dla naukowców społecznie podzielane wyobrażenia i przekonania, mogą być tak samo obiektywne i dające się naukowo poznawać, jak obiekty badań przyrodniczych, to jednak to, co podlega poznaniu, ma zupełnie odmienny charakter. Nie ma tu praw uniwersalnych, powszechnych, ponadczasowych. Można jedynie stwierdzić, że członkowie danego społeczeństwa wymyślili i utrwaliли takie, a nie inne, sposoby regulowania swoich wzajemnych stosunków. Różne społeczeństwa te same kwestie

uregulowały w zupełnie odmienny sposób. Koniugacje tych regulacji nie są zatem oparte na żadnych obiektywnych koniecznościach, czy jakiejś zgodności z „obiektywnymi” prawami, ale są wytworem ludzkiej wyobraźni i pomysłowości oraz doświadczalnego uczenia się metodą „prób i błędów”, jakie rozwiązania w danych, konkretnych warunkach, są dla danej społeczności przydatne i skuteczne ze względu na jej przetrwanie i rozwój.

Część z tych regulacji znajduje swoje utrwalenie i obiektywizację w postaci spisanych w kodeksy prawa stanowionego, ale ono, obejmując stopniowo coraz więcej sfer ludzkiej działalności, nigdy nie obejmuje ich całości. Ponadto przepisy prawne są efektem ludzkiej pomysłowości, ale jednocześnie nie są oparte na żadnych naukowych dowodach, są lokalne oraz tymczasowe. To wszystko, co pozostaje tylko w ludzkiej pamięci, wyobraźni, przekonaniach.

W procesie poznawania społecznej rzeczywistości i zamieniania jej w myślowe reprezentacje ogromną rolę odgrywa przekaz społeczny. Każdy człowiek, poznając świat społeczny, korzysta nie tylko z doznań i doświadczeń własnych, ale od początku „nasiąka” wyobrażeniami zgromadzonymi w długim procesie zbiorowego uczenia się danej społeczności. Wiedza ta, choć nie ma oparcia w naukowo udowodnionych teoriach, a często nawet nie istnieją praktyczne dowody ją potwierdzające, jest uznawana za prawdziwą i utrwała się w zbiorowej pamięci w postaci powszechnie panujących przekonań. Staje się ona w ten sposób elementem kultury i jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Każde z nich ją częściowo modyfikuje, coś nowego do niej wnosi i w tej zmienionej postaci przekazuje następcom. W ten sposób zastane przekonania stają się dla większości ludzi swoistą „teorią” potoczną, czyli zbiorem prawd, których się nie podważa, ale przyjmuje za pewniki, ponieważ stoi za nimi „dowód społeczny”.

Na „dowodzie społecznym” oparte są, najróżniejsze stereotypy¹, czyli skrótowe, uproszczone i wartościujące zabarwione obrazy rzeczywistości

¹ **Stereotyp** – funkcjonujący w świadomości społecznej skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościujący obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych, instytucji itp., trudny do zmiany, często mimo niedostosowania do aktualnej sytuacji. *Mała encyklopedia powszechna*, Warszawa 1971, s.342.

funkcjonujące w świadomości społecznej. Podłożem powstawania stereotypów są ogólne właściwości ludzkiego myślenia, czyli skojarzenia i generalizacje (uogólnienia). Kojarzenie polega na tym, że z określoną kategorią obiektów lub zjawisk, wyróżnioną na podstawie właściwości je definiujących łączą się określone zestawy przypisywanych im cech charakterystycznych. Generalizacja natomiast jest procesem uogólniania tych cech na wszystkie egzemplarze danej kategorii. Jest to zatem rodzaj modelowania rzeczywistości, niezbędny do tego, abyśmy mogli ją poznawać i zamieniać w myślowe reprezentacje¹.

Najważniejsze z perspektywy analizowanego obszaru dociekań naukowych są stereotypy związane z postrzeganiem przez ludzi różnych grup społecznych, wyodrębnionych na podstawie takich kryteriów, jak płeć, rasa, narodowość, miejsce zamieszkania, uprawiany zawód itp. Ponieważ zestawy cech, jakie mogą charakteryzować poszczególnych przedstawicieli tych grup, można mnożyć niemal w nieskończoność, a na dodatek wszystkie one nigdy nie będą opisywać każdego członka grupy społecznej, wiedza potoczna sprowadza je do kilku cech wybranych i, z reguły, powiązanych z wartościowaniem (pozytywnym lub negatywnym).

Za stereotypami nie stoją zatem żadne dowody naukowe, ale irracjonalne uprzedzenia, przesady, zbyt pochopnie uogólnione incydentalne doświadczenia własne ludzi (zwłaszcza negatywne) itp. Nie są to zatem żadne uproszczone modele rzeczywistości, jakie „budują” naukowcy, ale raczej etykiety „przypinane” ludziom tylko z tego powodu, że przynależą oni do jakiejś grupy, bez zważania, czy faktycznie cechy takie posiadają. Skąd zatem bierze się powszechność tego zjawiska, którego negatywne konsekwencje bywają przecież oczywiste. W ślad za stereotypami myślowymi idą bowiem nasze oczekiwania i zachowania². Wchodząc w relacje z innymi, już z góry nastawiamy się do nich w określony sposób; z góry zakładamy, co nas może spotkać z ich strony, i – w konsekwencji – sami od razu zaczynamy „przeciwdziałać”. To może wywołać

¹ Zob. K. Mudyń, *Stereotypy*, [w:] W. Szewczuk /red./, *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, s.860-861.

² Zob. B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia*, [w:] J. Strelau /red./, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. T. 3*, Gdańsk 2000, s. 206.

reakcję oburzenia lub wrogości, co zresztą umocni nas tylko w naszych dotychczasowych przekonaniach.

Powszechność stereotypów bierze się z faktu, że pełnią one wiele społecznych funkcji. **Po pierwsze**, upraszczają rzeczywistość społeczną. Człowiek nie jest w stanie tej, tak bardzo złożonej i zmiennej rzeczywistości poznać ze wszystkimi jej subtelnościami i niuansami. Musi sobie wytworzyć jakiś jej skrótowy obraz. Nie mając często możliwości oparcia tego obrazu na doświadczeniach własnych, chętnie korzysta z „dowodu społecznego”, czyli rozpowszechnionych w jego grupie społecznej przekonań na dany temat. **Po drugie**, stereotypy służą podtrzymywaniu grupowej odrębności, tożsamości i poczucia wartości. Można więc dostrzec pewną prawidłowość, że grupowe wyobrażenia ludzi o nich samych są z reguły dużo bardziej pozytywne niż wyobrażenia o przedstawicielach innych grup. Negatywne wyobrażenia o innych stanowią zatem swoisty kontrast, w opozycji do którego można zbudować swój własny wizerunek pozytywny. **Po trzecie**, stereotypy, będąc nasycone wartościowaniem i emocjami, pełnią znakomicie funkcję mobilizacyjną. Kiedy trzeba się komuś przeciwstawić lub z nim walczyć, przywołuje się jego negatywny wizerunek jako instrument budzenia „ducha bojowego” i „zwierania szeregów”.

Wiedza społecznie potwierdzona kształtuje zatem mentalność człowieka, czyli swoisty „filtr” przekonań i wyobrażeń, przez który człowiek otaczającą go rzeczywistość społeczną postrzega, upraszcza i porządkuje. Inaczej byłaby ona nie do ogarnięcia ludzkim umysłem. Swoich społecznych zachowań ludzie nie opierają bezpośrednio na wiedzy o faktach obiektywnych, ale na ich własnych interpretacjach, które kształtują się zarówno w procesie poznawania społecznych wyobrażeń, jak i pod wpływem doświadczeń własnych oraz różnych towarzyszących im doznań emocjonalnych. Obiektywne sytuacje są przez ludzi zamieniane w ich myślowe reprezentacje, które nie zawsze w pełni odzwierciedlają stany obiektywne.

Wiedza społecznie przekazywana charakteryzuje się również tym, że łączy w jedno rzeczywistość przeszłą, obecną oraz przyszłą. Każdy obecny porządek

społeczny trwać może bowiem przede wszystkim dzięki wiedzy o przeszłości danego społeczeństwa i budowanych na niej wizjach przyszłości. Teraźniejszość jest tu tylko pomostem wiążącym przeszłość z przyszłością. Wiedza o przeszłości pełni bardzo wiele istotnych funkcji integracyjnych, ponieważ:

- dostarcza społecznych dowodów prawdy. Jeśli bowiem coś istnieje od bardzo dawna, jeśli zostało praktyką pokoleń potwierdzone lub tradycją utrwalone, to prawdą być musi;
- dostarcza dowodów historycznej ciągłości danego społeczeństwa i wielkości jego dorobku kulturowego. Jeśli dane społeczeństwo może się „wylegitymować” wielowiekową historią, uzyskuje dowód swojej siły przetrwania. Jeśli może przypisać sobie cywilizacyjny dorobek pokoleń, uzyskuje dowód swoich zdolności i umiejętności skutecznego organizowania się. W tym celu każdy naród ochrania wszelkie materialne zabytki swojej bardzo nawet odległej przeszłości. Gromadzi w muzeach dorobek swojej sztuki narodowej, a w bibliotekach - dzieła swoich pisarzy. Dostarcza mitów i symboli, kształtujących zbiorową wyobraźnię. Wielcy władcy, narodowi bohaterowie, przywódcy zrywów wolnościowych, ludzie poświęcający życie dla jakiejś ważnej idei, stają się w wyobraźni kolejnych pokoleń postaciami symbolicznymi, żywym uosobieniem wartości szczególnie społecznie cenionych. Do rangi symboli urastają też różne ważne dla danego narodu zdarzenia historyczne. Służą podtrzymywaniu w umysłach ludzkich poczucia narodowej tożsamości. Przed ludźmi współczesnymi stawiają szczególne zobowiązania. Są oni bowiem spadkobiercami całego duchowego dorobku pokoleń, którego nie wolno im roztrwonić. Powinni być godni swoich przodków i ochraniać wspólne dobro, które po nich pozostało. Historia pokazuje, że wojny i inne kataklizmy mogą zniszczyć ich domy i dobytek, ale wola narodowego przetrwania musi tkwić w nich samych. Jeśli okażą się godni swoich przodków, którzy z niejednej opresji wynieśli cało godność i tożsamość narodową, to - idąc w ich ślady - będą zdolni pokonać największe nawet trudności. Najistotniejszy, być może, sens

wiedzy historycznej tkwi właśnie w tym, że dostarcza ona ludziom nadziei na przyszłość¹.

Każde społeczeństwo wytwarza również własne przekonania o rzeczywistości transcendentalnej, na istnienie której nie ma żadnych obiektywnych dowodów (np. wpływ na ludzkie losy różnych sił nadprzyrodzonych). W takiej sytuacji niczego nie potwierdzają nawet fakty historyczne, tu wszystko opiera się na wierze. Chociaż wszelka wiara, ze swej istoty, nie wymaga żadnych dowodów, to jednocześnie jej treść zawsze wymaga społecznego „potwierdzenia”. Często mówi się, że jest to wiedza objawiona, jako że niemal każdy rodzaj wiary w transcendentny porządek ma u swych początków nauczanie jakiegoś proroka, mistyka, czy guru, który ogłosił, że został bezpośrednio oświecony przez jakąś siłę nadprzyrodzoną (bogów, duchy) i to ona przemawia przez jego usta. Nie wszystkie jednak „objawienia” przekształciły się w spójne i trwałe systemy religijne. Do tego też potrzebny jest „dowód społeczny”, czyli odpowiednio duża grupa wyznawców, która swoje wierzenia przekazywać będzie kolejnym pokoleniom.

Wiara utrwalona w społecznych przekonaniach dostarcza ludziom odpowiedzi na najbardziej fundamentalne pytania: Po co istniejemy? Do czego zmierzamy całym naszym życiem? Czy istnieje wieczność, czy tylko doczesność? Po co pojawiajemy się na tym świecie i jaki jest kres naszego istnienia? Czego powinniśmy się obawiać, a z czego czerpać nadzieję? itp. Zwerbalizowanych propozycji różnych możliwych odpowiedzi na te pytania dostarczają ludziom od tysiącleci nie tylko kapłani różnych religii, ale i filozofowie. Odpowiedzi te są różne. Jednoznacznej i empirycznie sprawdzalnej nie ma i nigdy nie będzie. Wszystko musi się tu opierać na społecznych wyobrażeniach. Z nich też często czerpią, a nie tylko je kształtują, różne systemy filozoficzne i religijne, które niejasnym i nieuporządkowanym ludzkim wyobrażeniom i odczuciom nadają nazwy i uzasadnienia².

¹ K. Bolesta-Kukulka, *Socjologia...*, op. cit., s.175-176.

² Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia...*, op. cit., s.216-236.

Istnieje również taki rodzaj społecznej wiedzy, którą można nazwać wiedzą emocjonalną. Kształtuje się ona głównie pod wpływem różnych zbiorowych doświadczeń, społecznych klęsk i sukcesów, dziejowych kataklizmów i wielkich zwycięstw, czyli tego wszystkiego, co ludzie zbiorowo silnie przeżywają, a ukryta w podświadomości pamięć o tym trwa przez pokolenia w postaci różnych obaw, urazów, niejasnych nadziei. Są to jednak zawsze pokłady przeżyć, które z trudem docierają do ludzkiej świadomości i nie łatwo je zwerbalizować. Są to najgłębsze, najmniej uchwytnie i najtrudniejsze do badania obszary wiedzy społecznej.

Podzielanie tych samych wyobrażeń o rzeczywistości i najróżniejszych przekonań jest istotnym czynnikiem społecznej integracji. To właśnie rozpowszechnione przekonania pozwalają ludziom ujednoczyć ich sposób myślenia. Gdybyśmy nie mieli wspólnych przekonań na temat tego, czym jest sprawiedliwość, wolność, godność, solidarność itp., to komunikacja słowna byłaby, oczywiście, możliwa, ale wzajemne rozumienie się byłoby bardzo trudne.

Trzeba jednak odnotować fakt, że pełna jednolitość przekonań występowała, i to tylko prawdopodobnie, w mało liczebnych społeczeństwach pierwotnych. W każdym nowoczesnym społeczeństwie, obok pewnej w tym względzie jednolitości, istnieje wiele przekonań odmiennych, konkurencyjnych, rywalizujących o owładnięcie ludzką wyobraźnią. Te odmienne przekonania nazywamy różnicą poglądów. Poglądy dotyczą zwłaszcza tych obszarów rzeczywistości, które ludzie sami kształtują i poddają wartościowaniu. Różnice w tym zakresie mogą się wiązać z tzw. ogólnym światopoglądem (na przykład światopoglądy religijne i laickie), z różnymi ideologiami (na przykład na czym powinien polegać sprawiedliwy społeczny podział dóbr i władzy), opcjami politycznymi (jaki powinien być właściwy ustrój społeczny), stylami życia, gustami artystycznymi (tak zwana kultura masowa czy elitarna) itp.

Różnice poglądów zawsze opierają się na „dowodzie” społecznym, ale za każdą z możliwych opcji nie stoją przekonania całego społeczeństwa, lecz jego większych lub mniejszych części. Każdy człowiek wybiera, za którą opcją się

opowie. Słowo „wybiera” trzeba tu traktować w sensie „musi się za czymś opowiedzieć” (nie można, na przykład, być jednocześnie demokratą i zwolennikiem rządów „silnej ręki”, wyznawcą jakiejś religii i zarazem ateistą). Wybór ten najczęściej nie jest w pełni świadomą decyzją własną, lecz kształtuje się pod wpływem najróżniejszych czynników społecznych. Choć wpływ na to mogą mieć różne czynniki obiektywne (na przykład położenie ekonomiczne), to przekonania panujące w rodzinie, wspólnocie terytorialnej, grupie wiekowej, wyznaniowej, zawodowej itp. są decydujące. Zgodność poglądów jest bowiem warunkiem koniecznym spójności i tożsamości każdej grupy.

Wartości i normy moralne.

Każdemu społeczeństwu, aby mogło harmonijnie współżyć, potrzebne są nie tylko wspólne wyobrażenia o rzeczywistości i wzorce zachowań ujęte w społeczne zwyczaje oraz obyczaje, ale również coś, co można ludziom wpoić jako trwale wskazówki, umożliwiające im samodzielne wybieranie w różnych sytuacjach (również tych, które nie są „regulowane” zwyczajami i obyczajami) takich zachowań, które nie narusząłyby dobra innych, dobra wspólnego, a nawet ich dobra własnego. Tym wyznacznikiem są normy moralne¹, uzasadniane wartościami i powiązane z sankcjami. To one umożliwiają człowiekowi nie tylko rozpoznawanie, co jest dobre, a co złe, ale także dają mu odpowiedź na pytanie, dlaczego należy postępować zgodnie z obowiązującymi normami, oraz przewidywać, jakie mogą być konsekwencje zarówno jego czynów społecznie akceptowanych, jak i naruszających obowiązujące normy. Wpajanie norm moralnych jest w każdym społeczeństwie jednym z najważniejszych zadań socjalizacji².

Normy i wartości są ze sobą ściśle powiązane w dwóch obszarach. Po pierwsze, każda norma sama w sobie zawiera elementy wartościowania (wskazuje zachowania społecznie pożądane lub społecznie nieakceptowane, czyli

¹ Problematykę i istotę norm moralnych szeroko omawia między innymi Maria Ossowska. Zob. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000.

² Por. H. Mendras, *Elementy...*, *op. cit.*, s.80-82; D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s.258.

wartościowane). Po drugie, normy społeczne zawsze wywodzone były z ogólnych wartości i miały stać na ich straży. Nie zawsze jednak ludzie związek ten jasno sobie uświadamiali. Świadome bowiem wywodzenie norm moralnych z wartości, rozumianych jako abstrakcyjne pojęcia dobra i zła, wymaga znacznego wysiłku intelektualnego i myślenia na wysokim poziomie abstrakcji. Tworzenie norm moralnych było więc zapewne pierwotnie empirycznym odkrywaniem, jakie zachowania jednostek ułatwiają danej społeczności pokojowe współżycie, przetrwanie, umacnianie siły niezbędnej dla pokonywania zewnętrznych zagrożeń, a jakie w osiąganiu tego wszystkiego przeszkadzają¹.

Normy moralne są zasadami działania ujmowanymi albo w formę ogólnych wskazówek (nie czyni innym tego, czego sam nie chciałbyś doświadczyć z ich strony; człowiek honoru dotrzymuje danego słowa itp.), albo w konkretne wzorce zachowań, które mogą być zalecane lub nakazane (wzorce pozytywne) albo odradzane lub zakazane (wzorce negatywne). Normy moralne odnoszą się do wszystkich członków zbiorowości, w której są uznawane, bez względu na zajmowaną pozycję i rolę społeczną pełnioną przez konkretne jednostki. Każdej normie moralnej towarzyszy zapowiedź sankcji, wyrażonej w postaci jakiejś obietnicy lub groźby.

Obligatoryjność poszczególnych norm moralnych jest zróżnicowana. Znakomicie sprawa ta została przedstawiona w sunnie, czyli islamskim zbiorze praw zakorzenionych w tradycji. Czyny ludzkie podzielono tam na:

- Istotne obowiązki, których wypełnianie jest nagradzane, a zaniechanie karane.
- Czyny i obowiązki zalecane, których wypełnianie jest nagradzane, lecz zaniechanie nie jest karane.
- Czyny obojętne z moralnego punktu widzenia.
- Czyny naganne, lecz nie zakazane.
- Czyny zabronione i karane².

¹ Zob. M. Gołaś, *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000, s.206-209.

² K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia...*, *op. cit.*, s.187.

Najostrzejszymi sankcjami obłożone są zawsze „społeczne tabu”, czyli zachowania w danej kulturze tak kategorycznie zabronione, że nie tylko nie wolno się ich dopuszczać, ale nawet nie wolno o nich pomyśleć (w większości kultur takim tabu jest zakaz kazirodztwa, czyli nawiązywania stosunków seksualnych między osobami blisko ze sobą spokrewnionymi, zakaz profanacji miejsc kultu, zakaz naruszania spokoju zmarłych, zakaz spożywania niektórych potraw itp.). Za łamanie tego typu zakazów grożą konsekwencje najgorsze z możliwych (np. potępienie wieczne)¹.

Normy moralne są dla funkcjonowania każdej ludzkiej zbiorowości niezbędne, ponieważ:

- Trwale regulują stosunki między różnymi społecznymi pozycjami i rolami, między różnymi grupami, między jednostkami a grupami itp.;
- Umożliwiają ludziom rozpoznawanie, jakie zachowania są społecznie akceptowane, a jakie akceptowane nie są; które są dozwolone, a które zakazane;
- Pozwalają ludziom przewidywać nawzajem swoje zachowywanie w różnych społecznych relacjach;
- Dostarczają poczucia społecznego bezpieczeństwa, ponieważ zawarte w nich regulacje powstrzymują ludzi przed naruszaniem dóbr i praw innych;
- Formułując różne zakazy i zobowiązania, chronią słabszych i mniej zaradnych (dzieci, starców, kaleki itp.) przed przemocą silniejszych, śmiercią głodową i innymi zagrożeniami wynikającymi z ich nieporadności;
- Umożliwiają uspołecznianie kolejnych pokoleń.

Szczególną odmianą norm moralnych są normy związane z pełnieniem różnych ról społecznych. Ich odmienność od ogólnych norm moralnych polega na tym, że są adresowane do niektórych tylko kategorii ludzi. Najogólniej mówiąc, rola społeczna to zbiór oczekiwań, jakie społeczeństwo formułuje wobec osób zajmujących określone pozycje społeczne². Pozycje społeczne mogą się wiązać z płcią, wiekiem, rodziną, zawodem, miejscem w jakiejś społecznej

¹ Por. M. Strzoda, Z. Mazurek, N. Prusiński, *Terminologia wojskowa w aspekcie potrzeb komunikowania wielokulturowego*, Warszawa 2003, s.33.

² Zob. H. Mendras, *Elementy...*, *op. cit.*, s.67-79.

hierarchii itp. Przykładami pozycji społecznych mogą być: pozycja ojca, dziecka, gospodyni domu, panny, mężatki, studenta, żołnierza, szefa, kapłana, itp.

Z każdą z tych, i z wieloma innymi pozycjami społecznymi, powiązane są specyficzne oczekiwania, a niekiedy także szczególne nakazy i zakazy. Oczekiwania te dotyczą różnych zachowań, obowiązków i powinności, dopuszczalnych granic swobody obyczajowej, a nawet wyglądu zewnętrznego i sposobu ubierania się. Odgrywanie roli niezgodnie z tymi oczekiwaniami naraża człowieka na różne sankcje społeczne (dezaprobatę, potępienie, ośmieszenie itp.)¹.

W życiu społecznym również normy związane z pełnieniem określonych ról są odmienne w różnych społeczeństwach, a nawet w mniejszych grupach społecznych, a ponadto z czasem ulegają zmianom.

Oprócz norm moralnych w każdym społeczeństwie istnieje wiele innych ich odmian. Do tego należy dodać różne normy porządkowe (na przykład zasady ruchu drogowego, różne regulaminy, zakazy itp.). Każdej działalności zawodowej towarzyszą normy związane z jej wykonywaniem. W działalności wytwórczej obowiązują różne normy technologiczne, dotyczące jakości produktów itp. Wszystkie one są jednak ściśle związane z praktyką, są dla każdej sfery działalności specyficzne (a nie ogólne, jak w przypadku norm moralnych), są pochodną efektywności, a nie żadnych idealnych wartości. Tworzą je różne organizacje, a nie ludzkie wspólnoty.

U podstaw każdego systemu norm moralnych leżą nieuświadomiane lub świadomie uznawane wartości, które obowiązujące normy moralne uzasadniają i nadają im moc obowiązującą. Dla sfery moralności wartością najwyższą jest dobro (w sferze estetyki jest to piękno, a w sferze poznawczej - prawda). Tak ujmowane wartości są zawsze abstrakcyjnymi ideałami i absolutami. Aby ideał dobra mógł się stać punktem odniesienia przy ocenie ludzkich zachowań, musi zostać przełożony na zbiór lepiej zdefiniowanych wartości i powinności moralnych człowieka wobec innych ludzi, siebie samego i całego społeczeństwa.

¹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s.104.

Najważniejsze powinności moralne odnoszą się do tych sfer społecznej rzeczywistości, które same w sobie są wartościami, których potrzeby istnienia się nie uzasadnia i których się nie traktuje instrumentalnie jako środków do osiągnięcia żadnych innych celów. Są to wartości autoteliczne. W naszym kręgu kulturowym taką wartość samą w sobie przypisuje się jednostce ludzkiej i rodzinie oraz różnym typom wspólnot (ojczyzna, naród, wspólnota religijna). Do tak rozumianych wartości moralnych można zatem zaliczyć te, które odnoszą się do stosunku człowieka wobec siebie samego, do bezpośrednich relacji międzyludzkich oraz do relacji między jednostką ludzką a grupą społeczną, której człowiek jest członkiem (rodziną, wspólnotą terytorialną, narodem). K. Bolesta-Kukułka w obszarze autotelicznych wartości moralnych wyróżnia: wartości humanistyczne, rodzinne, społeczne oraz patriotyczne¹.

Wartości humanistyczne dotyczą ideału człowieka (męstwo, szlachetność, godność, honor, uczciwość, dobroć itp.) oraz stosunków międzyludzkich (wierność, lojalność, spolegliwość itp.); z wartościami humanistycznymi wiążą się takie zobowiązania, jak kształtowanie własnego charakteru zgodnie z ideałem człowieka, poszanowanie godności drugiego człowieka, nie wyrządzanie innym krzywdy, niesienie pomocy bliźniemu będącemu w potrzebie itp.;

Wartości rodzinne, to przede wszystkim miłość i wierność oraz zobowiązanie do wzajemnego szanowania się, nieustannego wspierania się nawzajem, okazywania sobie nawzajem czułości i dobroci, utrzymywania więzów rodzinnych nawet z oddalenia itp.

Wartości patriotyczne dotyczą stosunku człowieka do własnej wspólnoty (ojczyzny, narodu, grupy etnicznej itp.). Nakładają one na człowieka zobowiązanie do utożsamiania się z własnym narodem, bronięcia jego honoru, poświęcania się w jego obronie, kiedy grozi mu podbój lub utrata suwerenności, kultywowania narodowego obyczaju, podtrzymywania narodowej tożsamości itp.; analogiczne zobowiązania moralne stawiają wobec swoich członków wspólnoty religijne.

¹ K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia...*, op. cit., s.190-191.

Wartości społeczne dotyczą wyobrażanego ideału stosunków społecznych panujących we wspólnocie. Ujmowane są one w takie idee, jak równość, wolność, braterstwo, sprawiedliwość, solidarność itp.

Wartości, niezależnie od tego, jak zostały upostaciowione, zawsze są powiązane z silnymi przeżyciami i emocjami. Ten ich emocjonalny podkład sprawia, że tylko one są w stanie skutecznie mobilizować ludzi do czynów niezwykłych i heroicznych. Bezwarunkowe kierowanie się nimi może też jednak prowadzić do fanatyzmu, religijnego fundamentalizmu, ignorowania przekonań innych¹.

Każde społeczeństwo stara się więc do świata wartości wprowadzić jakiś porządek. **Po pierwsze**, stara się je zdefiniować, bo ich rozumienie może być bardzo różne. Na przykład sprawiedliwość jest wartością cenioną w każdej kulturze, ale w niektórych jest ona utożsamiana z równym dostępem ludzi do różnych dóbr, w innych zaś - z równością wszystkich wobec prawa, w jeszcze innych - z wynagradzaniem w zależności od zasług. **Po drugie**, stara się je zhierarchizować, czyli określić, które można i należy poświęcać na rzecz innych. Na przykład w kulturze Zachodu wyżej stawiane są wartości humanistyczne i prawa jednostek, w kulturach Wschodu - wyżej w hierarchii wartości plasują się te, które dotyczą dobra wspólnoty. Hierarchizowane w różny sposób wartości stanowią podstawę wszelkich ideologii. **Po trzecie**, stara się wywieść z nich normy społeczne. Każda wartość, aby mogła być przez ludzi praktycznie przestrzegana, musi zostać społecznie „przetłumaczona” na normy, czyli zasady i wzorce prawidłowych zachowań.

Trzeba również pamiętać, że autoteliczne wartości moralne od zawsze miały konkurenta w instrumentalnych wartościach pragmatycznych. Jakkolwiek wartościowaniu moralnemu poddawana jest każda sfera ludzkiej działalności mająca istotne znaczenie dla funkcjonowania całej zbiorowości, a zasięg wartościowania moralnego dotyczy coraz szerszych jej obszarów (polityki, produkcji, wymiany handlowej, działania różnych instytucji, grup zawodowych

¹ Znaczenie wartości w życiu społecznym człowieka oraz ich klasyfikację szczegółowo omawia Antonina Kłoskowska. Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia...*, op. cit., s.185-215.

itp.), to na tych obszarach powinności moralne stale muszą konkurować z właściwymi każdej z tych sfer pragmatycznymi wymogami efektywności.

Chociaż podstawową funkcją wartości jest ich rola regulacyjna, to pełnią one jeszcze inne ważne funkcje społeczne. Podzielanie tych samych wartości jest istotnym czynnikiem umacniania zbiorowej spójności i tożsamości. Ponadto, co wcale nie najmniej ważne, dominujące w danym społeczeństwie wartości silnie ukierunkowują zbiorową energię, aktywność i dążenia ludzi.

Pomimo, że zbiór cenionych przez ludzi wartości zawsze był podobny, to różnicowanie systemów moralnych było i jest nadal znaczne. Różnicowanie to polega na odmiennym rangowaniu znaczenia różnych wartości oraz na odmienności obowiązujących norm. Jest tylko jedna norma, która pojawia się w niemal wszystkich systemach moralnych. Jest to tzw. „złota zasada postępowania”, która w różnych formułach głosi jedno: „nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe”. W tym dokładnie brzmieniu przypisuje się ją Konfucjuszowi. Ale już wcześniej głosił ją Zoroastera („co uważam za dobre dla mnie, winienem również stosować do wszystkich”). W jeszcze innej wersji („kochaj bliźniego jak siebie samego”) zawarta została ona w hebrajskiej Księdze Kapłańskiej. Odnaleźć ją można później w nauczaniu Chrystusa („wszystko, co chcecie, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie”) i Mahometa („nikt nie jest prawdziwym wyznawcą, jeśli nie pożąda dla swojego brata tego, czego pożąda dla siebie samego”). Sformułowane przez Immanuela Kanta „prawo powszechnej uczciwości” też w zasadzie do tej reguły się sprowadza. W etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego zasada ta przyjęła formułę określonego ideału człowieka, a ideałem takim jest człowiek spolegliwy, tzn. taki, na którym inni mogą polegać.

Systemy moralne różni nie tylko przyjmowana gradacja wartości i zestaw obowiązujących norm, ale także sposób uzasadniania słuszności i obligatoryjności tych norm. W zależności od tego, jaki rodzaj eksplikacji norm przeważa, można mówić o:

- moralności ludowej, odwołującej się do tradycji i obyczaju;
- moralności religijnej, odwołującej się do boskiego objawienia;

- etykach teologicznych, powiązanych z filozofią religijną;
- etykach laickich, powiązanych ze świecką refleksją filozoficzną.

Na moralność ludową składają się zasady i wzorce zachowań empirycznie odkrywane i utrwalane obyczajem oraz tradycją. Kiedy ludzie odkryli, że odwet i zemsta są skutecznymi sposobami powstrzymania jednostek przed zachowaniami szczególnie niepożądanymi, sformułowali zasadę „oko za oko, ząb za ząb”, a obowiązek dokonania zemsty uczynili imperatywem, czyli koniecznością nałożoną na określonych członków społeczeństwa (na przykład krewnych zabitego) pod groźbą utraty „honoru”, czyli społecznego poważania. Kiedy, nie mając jeszcze żadnego pojęcia o genetyce, spostrzegli negatywne dla potomstwa skutki zawierania małżeństw między osobami blisko ze sobą spokrewnionymi, sformułowali zasady egzogamii, określające, kto dla kogo jest, a kto nie jest bliskim krewnym oraz zakazy łączenia się w związki małżeńskie osób blisko ze sobą spokrewnionych. Dla zabezpieczenia przestrzegania tej normy ustanowili tabu kazirodztwa.

Pierwotnie wszelkie normy moralne miały wyłącznie charakter przekazywanych z pokolenia na pokolenie obyczajów (słowo moralność pochodzi od łacińskiego *mores*, czyli obyczaje¹) i przekonań członków danego społeczeństwa na temat ich słuszności, a na straży poprawności zachowań jednostek stała wszechobecna kontrola społeczna, sankcja społecznego potępienia lub odrzucenia oraz nie mniej wszechobecne duchy przodków, którym również przypisywano moc dokonywania odwetu przez sprowadzanie na ludzi najróżniejszych klęsk, chorób, śmierci itp. Szczególnych uzasadnień dla poszczególnych norm nie poszukiwano, bowiem wszystkie je traktowano jako odwieczne, tradycją uświęcone (od zawsze tak było) i z tej racji niepodważalnie słuszne. Stąd też sprawami abstrakcyjnych wartości społeczeństwa te w ogóle się nie zajmowały. Ani świadomie swoich norm z nich nie wywodziły, ani ich nimi nie uzasadniały. Normalne oznaczało tu powszechnie uznawane i stosowane.

W miarę, jak poszczególne społeczeństwa wyłaniały coraz bardziej rozwinięte formy swojej wewnętrznej organizacji, a siła tradycyjnych wspólnot

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1991, s.341.

słabła, pojawiło się uzasadnianie norm moralnych czymś więcej niż tylko tradycją. Były tam zatem zawarte przede wszystkim normy moralne, przedstawiane jako pozytywne i negatywne wzorce osobowe oraz pożądane i nakazane oraz niepożądane i zakazane wzorce postępowania.

Kiedy objawienia proroków przybierały formę religii, czyli całych zbiorów wierzeń, prawd i norm przez nich głoszonych, kiedy spisano je w odpowiednie święte księgi (na przykład Nowy Testament w religii chrześcijańskiej, Koran w religii muzułmańskiej) i obudowano odpowiednimi rytuałami i obrzędami, nad poprawnością których sprawowała pieczę rozrastająca się kasta kapłanów, coraz więcej sfer ludzkiej działalności nabierało charakteru moralnego i podlegało regulacji religijnej.

Etyka, to system moralny oparty na refleksji i świadomym odwoływaniu się do wartości. Podstawą każdej etyki jest więc jakaś filozofia. Filozofia może mieć charakter religijny (wówczas mówimy o etykach teologicznych), albo całkowicie świecki (etyki laickie). W pierwszym przypadku za źródło wszelkich wartości uważa się Boga, w drugim zaś - rozum człowieka. W parze z refleksją filozoficzną szło kształtowanie norm o charakterze bardziej ogólnym i abstrakcyjnym niż „przepisy” właściwych zachowań w określonych, konkretnych sytuacjach. Prawa te spisywano w odpowiednie kodeksy¹.

Wymierzanie sankcji za łamanie ustanowionych norm nie jest obecnie sprawą współwyznawców, czy samego Boga, ale przynależy do funkcjonariuszy różnych urzędów kanonicznych, którym mądrość boska nie objawia się tak bezpośrednio, jak starożytnym prorokom, ale którzy muszą ją poznawać poprzez odpowiednie studia kanoniczne. Przy każdym średniowiecznym uniwersytecie, oprócz wydziałów prawa i medycyny, istniał wydział teologiczny, na którym studia trwały dłużej niż na dwóch pozostałych. Studia teologiczne w kościele katolickim do dziś są niezbędne dla uzyskania święceń kapłańskich i prawomocnego wykonywania tej społecznej funkcji, której integralną częścią jest moralne ocenianie ludzkich uczynków oraz wymierzanie sankcji za grzechy

¹ Zob. M. Sulek, J. Świniarski, *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, Warszawa 2001, s.34-36; M. Adamkiewicz /red. nauk./, *Etyka zawodu wojskowego*, Warszawa 1998, s.13-29.

(pokuty). Tak skonstruowany system moralny nie był już ani spontanicznym wytworem jakiejś wspólnoty, ani bezpośrednim boskim objawieniem, ale dziełem ludzkiego umysłu, rozpoznającego oraz definiującego idee dobra i zła i ujmującego je w formie stanowionych zasad, powinności, norm, wzorców zachowań oraz różnych zakazów i nakazów. Uzasadnienie ich słuszności i prawomocności polegało na odwoływaniu się do autorytetu Kościoła oraz ukazywaniu związku poszczególnych norm z którąś z podstawowych wartości uznanych przez Kościół za autoteliczne, czyli ostateczne, do niczego już nie odnoszone, ani wobec niczego nie pełniące żadnych funkcji instrumentalnych, same w sobie będące sensem i celem ludzkiej egzystencji. W katolicyzmie przykładami takich wartości są zbawienie wieczne, życie ludzkie, godność człowieka, miłość bliźniego, rozwój duchowy, miłosierdzie.

Teologiczne systemy moralne bywają określane mianem teistyczno-heteronomicznych, ponieważ „umocowane” są w woli boskiej (stąd nazwa teistyczne) i tym samym są wobec woli człowieka zewnętrzne (heteronomiczne). W systemach tych zakłada się, że człowiek sam nie jest w stanie rozpoznać, co jest dobre, a co złe, jego zaś „naturalne” skłonności nieuchronnie popychają go do egoizmu i niegodziwości. Siła wyższa jest zatem niezbędna, aby to okiełznać.

W etykach laickich podstawą norm moralnych są wartości odkrywane przez rozum człowieka, który umie odróżniać dobro od zła, umie rozpoznać, jakie cnoty człowieka służą wspólnocie, a jakie cechy ludzkiego charakteru mogą jej zagrażać. Na straży poprawności jego zachowań nie muszą wtedy stać żadne siły zewnętrzne, ale wewnętrzny przymus moralny.

Jedynym zatem trwale skutecznym sposobem powstrzymania ludzi od czynienia zła jest odpowiednio za młodu wyrobiony „charakter”. Ponieważ nie każdy człowiek i nie każda ludzka wspólnota zdolne są własnym rozumem dobro od zła odróżnić, potrzebni są mędrcy (filozofowie), którzy to rozpoznają i osobistym przykładem oraz odpowiednim oddziaływaniem wychowawczym będą w innych wyrabiać poczucie „powinności moralnych”, czyli kształtować ich charaktery. W ślad za Arystotelesem poszło wielu innych europejskich filozofów, którzy konstruowali różne etyki świeckie, czyli systemy z rozumu

wywiedzionych wartości i zestawy cnót oraz powinności moralnych, a także zbiory norm i zachowań wzorcowych wartościami tymi uzasadnianych.

Przeciwstawienie etyk laickich etykom teologicznym nie polega na odrzucaniu wartości zawartych w systemach religijnych, ani na odmiennym ich hierarchizowaniu (w ramach różnych systemów religijnych hierarchie wartości też bywają wszak odmienne), ale przede wszystkim na innym ich uzasadnianiu.

Pomijając wcześniej wspomnianą „złotą zasadę postępowania”, systemy moralne są zróżnicowane i historycznie zmienne. Ich zmienność jednak nie oznacza, że wcześniejsze całkowicie zanikają, a na ich miejsce pojawiają się zupełnie nowe. Największą siłą oddziaływania do dzisiaj mają systemy obyczajowe, będące najczęściej mieszanką moralności ludowej i religijnej. Za nimi bowiem stoi „dowód społeczny”. Wszelkie prawa stanowione (w tym również kanoniczne) są czymś zewnętrznym wobec ludzi, są przez nich traktowane jako przymus zewnętrzny, a nie jako moralny imperatyw wewnętrzny. Wspólnotowe i religijne normy obyczajowe mamy najsilniej wpojone, dlatego, że internalizacja wszelkich norm najłatwiej dokonuje się w okresie wczesnej socjalizacji człowieka. Tam, gdzie prawa stanowione i obyczajowe poczucie moralne idą zgodnie w parze, problemów nie ma. Tam jednak, gdzie się one rozmiągają, często prawo stanowione przegrywa. Przykładem mogą być trudności z przełamywaniem za pomocą stanowionego prawa takich, od wieków zakorzenionych w obyczaju wielu narodów, zjawisk, jak rodowe prawo zemsty, nepotyzm, bakszysz itp.

Słabość stanowionych norm społecznych wynika również z faktu, że wszystkich ich nie jesteśmy w stanie zinternalizować (a nawet poznać). Jedno, co człowiekowi można wpoić, to ogólny imperatyw poszanowania obowiązującego prawa. Ponadto spisane w różnych kodeksach normy stanowione nie obejmują wszystkich sfer ludzkich działań i zachowań, ale tylko te, które jakaś zbiorowość (lub instytucja) uznała za najważniejsze dla powszechnego bezpieczeństwa i/lub sprawnego funkcjonowania społeczeństwa. Wiele norm regulujących zachowania ludzi pozostaje więc nadal kwestią społecznego obyczaju i wspólnotowego poczucia moralnego ludzi.

Język werbalny, niewerbalny i symboliczny.

Język jest uzgodnionym w danym społeczeństwie specyficznym kodem międzyludzkiej komunikacji¹ i nośnikiem informacji. Nie mając takiego kodu, ludzie nie byłoby w stanie porozumiewać się i tym samym nie byłyby możliwe jakiegokolwiek zrozumiałe relacje międzyludzkie oraz formy działalności zbiorowej. Bez języka nie mogłyby zatem zaistnieć żadne inne elementy kultury socjetalnej.

Każde społeczeństwo porozumiewa się wieloma różnymi językami. Do najważniejszych języków komunikacji społecznej należą: język werbalny, język niewerbalny (tak zwana mowa ciała) oraz symboliczny język wizualny. Każdy z nich dotyczy innej sfery społecznego przekazu. Język werbalny służy przede wszystkim przekazywaniu wiedzy o rzeczywistości. Językiem ciała ludzie komunikują przede wszystkim swoje emocje². Symboliczny język wizualny służy głównie do przekazywania wartości.

Najbardziej powszechną formą międzyludzkiej komunikacji są słowa, będące dźwiękowymi odpowiednikami (abstrakcyjnymi symbolami) różnych elementów otaczającej człowieka rzeczywistości. Język słów (werbalny) składa się z nazw rzeczy, istot, czynności, cech, stanów, zdarzeń itp. W każdym niemal języku nazwy te brzmią odmiennie i są zrozumiałe tylko dla członków społeczeństwa, które dany język stworzyło (oraz, oczywiście dla tych, którzy nauczyli się go jako języka obcego). Słowa w większości nie odnoszą się do konkretnych bytów jednostkowych, ale do całych zbiorów bytów podobnych.

Oprócz słów - nazw, w każdym języku istnieją zasady łączenia ich w większe konstrukcje, czyli zdania. Są to zasady gramatyki i składni. Dzięki ich stosowaniu staje się możliwe wyrażanie, w sposób zrozumiały dla innych ludzi, złożonych opisów rzeczywistości i własnych stanów wewnętrznych, przekazywanie oczekiwań, ostrzeżeń, ocen itp. Najpowszechniejszą formą języka werbalnego jest język naturalny zwany też potocznym. Tym właśnie językiem

¹ J. Łotman, *Kultura i eksplozja*, Warszawa 1999, s.31-34.

² Znaczenie i funkcje komunikacji werbalnej i niewerbalnej są omawiane w literaturze z zakresu psychologii komunikacji społecznej. Zob. m. in. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s.35-66; J. Bartmiński, *Język w kręgu wartości: studia semantyczne*, Lublin 2003.

ludzie posługują się w życiu codziennym. W tym języku są oni w stanie komunikować się we wszystkich sprawach absorbujących na co dzień ich uwagę.

Język potoczny nie zawiera sprecyzowanych definicji różnych pojęć. Ludzie używają ich i odczytują ich znaczenia intuicyjnie. Kiedy stają wobec konieczności wyjaśniania znaczeń używanych słów, najczęściej odwołują się do różnych analogii oraz metafor i przenośni, czyli tego wszystkiego, co nazywa się wizualizacją pojęć.

Język pełni nie tylko funkcję komunikacyjną, ale i poznawczą. Funkcjonuje nawet pogląd, że granice naszego języka są granicami naszego poznania. Jeśli na coś nie mamy nazwy, to w zasadzie to coś dla nas nie istnieje. Rzeczywistości doświadczamy zmysłami, ale myślimy o niej pojęciami. Poznanie jest to doświadczenie zamienione w myślenie i przekształcone przez myślenie.

Kolejną społeczną funkcją języka jest umożliwianie przechowywania olbrzymich zasobów informacji, które dzięki temu mogą się kumulować i dają się przekazywać następnym pokoleniom. Szczególne znaczenie ma przy tym zapis językowy (tekst). Teksty spisane są trwalsze niż przekazy ustne, nie ulegają zmianom i przekształceniom zależnym od selektywności ludzkiej pamięci i subiektywnej zdolności „nadawcy” do ujmowania opisu rzeczywistości w słowa. To właśnie dzięki językowi werbalnemu człowiek może żyć nie tylko w teraźniejszości, ale sięgać myślą do przeszłości i wyobrażać sobie przyszłość.

Język naturalny, będąc przede wszystkim narzędziem społecznej komunikacji, stanowi też ważny czynnik integracji społecznej oraz podtrzymywania tożsamości grup narodowych. Różnym nacjom rozproszonym po całym świecie (w tym również Polakom) umożliwia identyfikowanie się z własnym narodem i podtrzymywanie poczucia narodowej przynależności.

Drugą, chociaż historycznie zapewne pierwszą, formę ludzkiego języka stanowi zbiór umownych sygnałów niewerbalnych, który Anglosasi określają mianem *body language*, czyli „język ciała”. O ile język werbalny służy ludziom przede wszystkim do komunikacji intelektualnej, to „język ciała” umożliwia im komunikację emocjonalną. Do porozumiewania się w tym języku ludzie wykorzystują przede wszystkim twarz i ręce, ponieważ w każdej niemal kulturze

są to części ciała „nagie”, czyli odsłonięte. Jeśli, jak ma to miejsce, na przykład, w ortodoksyjnej kulturze islamskiej, istnieje nakaz zakrywania twarzy przez kobiety, to u podłoża tego nakazu leży właśnie utrudnienie im emocjonalnego komunikowania się ze światem¹.

Możemy, oczywiście, nakładać na twarz różne „maski”, czyli mimiką świadomie manipulować innymi (przymilnie się uśmiechać, chociaż w głębi duszy czujemy do kogoś pogardę, udawać smutnego, aby wzbudzić czyjaś litość itp.). Różne standardy mimiczne narzucają ludziom normy grupowe (Azjaci uśmiechają się niemal nieustannie, wojskowi demonstrują „maskę” zdecydowania i odwagi, lekarze - „wytrenowane” współczucie itp.). Mimika twarzy jest jednak zazwyczaj tak silnie skojarzona z naszymi emocjami, że to właśnie ona najczęściej wymyka się spod kontroli świadomości.

Kolejnym narządem biorącym udział w „mowie ciała” są ręce. W tym przypadku mówimy nie o mimice, ale o gestykulacji. O tym, że w zasadzie wszystko można innym „powiedzieć” poprzez gesty rąk, najlepiej świadczy fakt istnienia języka „migowego”, którym posługują się głuchoniemi. Człowiek, sprawnie mówiący, rękami tylko sobie pomaga w mówieniu, wykorzystując je zwłaszcza do wyrażania lub podkreślenia emocji towarzyszących artykułowanym słowom.

W procesie socjalizacji w dużo większym stopniu nabywamy umiejętności wyrażania emocji poprzez gesty niż zachowania mimiczne. Są narody akceptujące „szeroką”, bardzo otwartą lecz niezbyt „żywą”, gestykulację (na przykład Amerykanie) i takie, gdzie gestykuluje się w sposób bardzo ożywiony (na przykład Latynosi). Są takie, w których akceptuje się tylko gestykulację „zamkniętą” (na przykład kultury azjatyckie) oraz takie, które dopuszczają tylko gestykulację bardzo „oszczędną” (na przykład Anglicy).

¹ Problematyka komunikacji niewerbalnej jest szeroko poruszana w wielu publikacjach z zakresu psychologii, zarządzania, biznesu itp. Zob. m. in. A. Pease, *Język ciała: jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Kraków 2001; W. Głodawski, *Bez słowa: komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999; V. F. Birkenbihl, *Sygnaly ciała: podstawy komunikacji niewerbalnej dla trenerów ludzi sukcesu*, Wrocław 1998; E. Thiel, *Komunikacja niewerbalna: mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wrocław 1997.

Komunikowanie emocji może również odbywać się za pomocą głosu. W tym przypadku chodzi nie tyle o treści wyrażane słowami, ale o tonację głosu towarzyszącą ich wypowiedaniu. Jeśli tonacja ta nie odpowiada emocjonalnym treściom, ich przekaz staje się mniej wiarygodny. Kiedy, na przykład, spokojnym głosem komunikujemy, że bardzo jesteśmy zdenerwowani, mało kto nam uwierzy. Podobnie będzie wówczas, kiedy podniesionym i rozdrażnionym głosem będziemy kogoś przekonywać, że zachowujemy stoicki spokój. Odpowiednią tonacją głosu wyrazić możemy niemal wszystkie nasze emocje. Za pomocą odpowiedniej intonacji możemy też wzbudzać emocje u innych.

W swoich kontaktach społecznych ludzie komunikują się nie tylko przekazując sobie nawzajem swoje stany emocjonalne i informacje, czyli opisy realnych sytuacji, zdarzeń, obiektów itp. Jest też sfera ludzkiej komunikacji, która dotyczy przekazu idei, czyli bytów abstrakcyjnych, nie mających żadnego odpowiednika ani w rzeczywistości doświadczanej zmysłami, ani w doświadczanych przez ludzi stanach emocjonalnych. Chodzi tutaj głównie o przekaz takich idei, jak: dobro - zło, piękno - brzydota, cnota - niecność, odwaga - tchórzostwo itp.

Idee takie istnieją tylko w ludzkim umyśle, są abstrakcjami i absolutami. Można je nazywać i przeżywać, ale nie da się ich zobaczyć ani w żaden inny sposób doświadczyć zmysłami, ponieważ ich nazwy nie mają realnych odpowiedników. Abyśmy jednak mogli je odczuwać i przeżywać, musimy je sobie jakoś wyobrazić, nadać im symbolikę¹.

Szczególnie istotne jest przyswajanie sobie przez ludzi idei moralnych, ponieważ umożliwiają one ocenianie rzeczywistości, a nie tylko jej opisywanie. Oceny takie odnosimy też do naszych własnych zachowań. Przekaz idei moralnych jest zatem bardzo ważny dla przetrwania każdego społeczeństwa, a jednocześnie jest on trudny, ponieważ chodzi o abstrakcyjne i nieuchwytnie absoluty².

¹ E. T. Hall mówi natomiast o modelach kulturowych, których celem jest pomoc społeczeństwu w radzeniu sobie z niezwykle złożonością życia. Zob. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s.18-23; Por. M. Czerwiński, *Kultura...*, op. cit., s.29-30.

² Funkcje i modele komunikowania symbolicznego szczegółowo omawia między innymi socjolog Antonina Kłoskowska. Zob. A. Kłoskowska, *Socjologia...*, op. cit., s.268-294.

Aby przyswoić sobie różne idee człowiek musi je sobie jakoś wyobrazić i emocjonalnie przeżyć. Inaczej pojęcia, które je określają, pozostaną puste. Można powiedzieć, że nie istnieje dla nas nie tylko to, czego nie umiemy nazwać, ale i to, co nazwać potrafimy, ale nazwie nie umiemy przyporządkować żadnych desygnatów, czyli zbioru konkretnych obiektów.

Ponieważ takie wartości, jak dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, wolność itp. są abstrakcyjnymi absolutami, trzeba wymyślić obiekty, które byłyby ich wyobrażeniem, uprzedmiotowieniem lub uosobieniem. W ten sposób dokonujemy wizualizacji tych pojęć, czyli ich zobrazowania. Sama wizualizacja pomaga wyobrazić sobie sens idei. Aby sens ten został zinternalizowany, wizualizacji towarzyszyć musi przeżycie, to znaczy musi ona wzbudzać emocje.

Wizualizacja polega na kojarzeniu idei z różnymi realnymi obiektami, które dane społeczeństwo czyni ich symbolami. Symbolem może być wszystko, czemu społeczeństwo przypisze określone i odniesione do jakiejś idei znaczenie. Symbolami mogą być ludzie, zwierzęta i rośliny, budowle i przedmioty, zdarzenia i zjawiska, zachowania i obrządki. Istotnym jest, aby był to przedmiot czy też obiekt, który jest ludziom w danej kulturze znany, z czym na co dzień obcuja, czego mogą doświadczać własnymi zmysłami. Choć są to rzeczy i zdarzenia realnie przez ludzi doświadczane, to ich „wizerunki” zamieniają się w symbole uosabiające różne idee. Symbole takie są specyficznym rodzajem „słów wizualnych”. Wszystko, co realne, może w społecznej wyobraźni nabrać sensu dodatkowego i innego niż sens konkretnego pierwowzoru.

Kreowanie i upowszechnianie literackich opisów „postaci wzorcowych” jest kolejną formą uosabiania (personalizacji) idei. Nie chodzi jednak tutaj o symboliczne znaczenie jakiegoś słowa, ale zawsze o konkretnego człowieka (rzeczywiście żyjącego kiedyś lub obecnie, a nawet mitycznego), który całym swoim życiem i dokonaniem potwierdzał oddanie jakiejś idei, który nigdy nie splamił się czynem niegodnym, który był żywym ucieleśnieniem wszelkich cnót itp. Legendy o żywotach świętych, podania o narodowych bohaterach, apologetyczne biografie wielkich wodzów itp. zawsze tworzone po to, aby dostarczać ludziom upostaciowionych wyobrażeń ideałów moralnych. Każdy mit

„stanowi dominującą nad nami świętą potęgę, sławiącą wydarzenia, które przypominamy i ponawiamy”¹.

Istnieją również takie symbole, które nie mają swoich odpowiedników w rzeczach wcześniej istniejących, ale ich materialny, przez ludzi wymyślony kształt, był od początku wyłącznie symboliczny (godło państwowe, flaga z barwami narodowymi, kotwica powstańcza itp.). One również są powszechnie rozpoznawane przez członków danej społeczności, oddaje się im honory, niektórymi z nich oznacza się najwyższe urzędy w państwie i gabinety najwyższych dostojników. Z ich używaniem związane są różne moralne zobowiązania. Ich niszczenie jest „społecznym tabu”. One symbolizują taką wartość, jaką jest grupowa spójność i tożsamość, ludziom zaś umożliwiają identyfikowanie i podkreślanie ich społecznej przynależności.

Symbolika kulturowa przypisana jest też do wielu naszych min i gestów. One są nie tylko specyficznym kodem komunikacji emocjonalnej, ale i abstrakcyjnym kodem symbolicznym. W każdej kulturze ludzie przy powitaniu coś robią z rękami. Może to być ich podawanie, przykładanie jej do piersi, dotykane złożonymi dłońmi brody lub czoła itp. Są to gesty symboliczne, ponieważ zawsze kryje się za nimi następujący przekaz: „spójrz, jestem nieuzbrojony, niczego w ręku nie trzymam, moje ręce są puste, przychodzę jako przyjaciel”. Sposób powitania jest więc nie tylko gestem komunikacyjnym, ale i symbolicznym gestem braku wrogości.

Szczególnym rodzajem symboli są w każdym społeczeństwie symbole statusu społecznego, czyli oznaki pozycji zajmowanych w nim przez różne grupy jego członków. Symbole statusu społecznego mają innych informować o wartości (czy wyższości) danego człowieka. Wartość ta mierzona jest ilością posiadanych przez niego „dóbr” w sposób szczególny przez daną społeczność cenionych. Tradycyjnie do takich „dóbr” zaliczano bogactwo, prestiż i władzę.

Ludzie zawsze mieli zapotrzebowanie na rozpoznawanie statusu społecznego innych i zawsze dążyli do podkreślenia własnej wyższości społecznej. Ponieważ jednak ani posiadane bogactwo, ani społeczny szacunek,

¹ M. Eliade, *Aspekty mitu*, Warszawa 1998, s.24.

ani fakt sprawowania władzy, biologicznie człowieka nie mogą zmienić na tyle, by od razu wszyscy wiedzieli, „z kim mają do czynienia”, a z kolei istniejące normy społeczne uniemożliwiają nadmierne „chwalenie się” i słowne wywyższanie, ciągle opracowywane są odrębne kody bardziej subtelnej społecznej komunikacji.

2.2. Środowisko odmienne kulturowo.

Otoczenie realizacji zadań odgrywa bardzo ważną rolę w wyborze sposobu ich wykonywania, co z kolei wpływa na osiąganie zakładanych celów operacji. Szczególną rolę przypisać można więc specyfice środowiska kulturowego rejonu prowadzenia działań. Jego materialne i niematerialne elementy, stanowiące krąg dymensji kulturowych, tworzą istotny determinant skuteczności wszelkich działań prowadzonych przez siły zbrojne poza granicami państwa.

2.2.1. Introjekcja „środowiska odmiennego kulturowo”.

Pojęcie środowiska może być interpretowane we wszystkich naukach w różny sposób. W tak zróżnicowanym ujmowaniu i charakteryzowaniu można jednak wyodrębnić dychotomiczne podejście w wyjaśnianiu terminu „środowisko”. Pierwsze to ujmowanie środowiska jako pewnego systemu stosunków zachodzących między istotą żywą a przedmiotami jej otoczenia. Według drugiej teorii środowisko jest obiektywnym systemem przedmiotów i warunków składających się na otoczenie jako „sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek”¹.

W. Okoń definiuje środowisko jako całość procesów ekologicznych, ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturalno-oświatowych i instytucjonalnych – w ich wzajemnych związkach i zależnościach. W tym rozumieniu środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb². Środowisko, to również ogół

¹ J. Szczepański, *Środowisko wychowawcze*, [w:] W. Pomykało /red. nauk./, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s.818-819.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s.393.

czynników składających się na otoczenie danego organizmu, oddziałujących na niego oraz ulegających przekształceniu¹. Jak podkreśla J. Szczepański, w pojęciu środowiska zawsze zawiera się pewien element względności — jakiś układ przedmiotów staje się środowiskiem przez odniesienie do organizmu czy też grupy, dla której jest środowiskiem, i dlatego nie ma dwóch środowisk identycznych, gdyż identyczne układy otaczające mogą być różnymi środowiskami dla dwóch różnych organizmów².

W innym ujęciu środowisko tworzy ogół warunków materialnych i niematerialnych oraz ich wzajemne powiązania. Teoria ta uwzględnia aktywną rolę człowieka w środowisku (budowaniu i przekształcaniu). W świetle tej teorii wyróżnia się cztery sfery tworzące środowisko:

- mikrosystem – najbliższe środowisko człowieka: rodzina grupa rówieśnicza, grupa przyjaciół, zawodowa, wyznaniowa;

- mezosystem – wskazuje na relacje między elementami tworzącymi mikrosystemy, może on wspomagać człowieka, zależy to od siły wzajemnych oddziaływań i podmiotowego podejścia;

- egzosystem - tworzą go różne sytuacje społeczne i struktury społeczne, których kumulacja tworzy trudne warunki życia człowieka, dzieci i młodzieży;

- makrosystem - tworzy go gospodarka, ekonomia, polityka, kultura. Wpływy makrosystemu mogą wspomagać mikrosystem.

Środowiskiem kulturowym natomiast nazywamy oddziałujące na osobnika elementy dorobku historycznej i aktualnej działalności człowieka. S. Czarnowski określił je jako całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego³.

Według W. Okonia środowisko kulturowe, to układ dóbr kultury oddziałujących na jednostkę, dobra te są bądź wytworami kultury światowej, bądź reprezentują dorobek lokalnych twórców i pod wpływem przeżyć

¹ H. Żgółkova /red./, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, T. 42, Poznań 2001, s. 132.

² J. Szczepański, *Elementarne...*, op. cit., s.43.

³ B. Suchodolski, /red./, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1980, s.197-198.

powstających w procesie kontaktowania się ludzi z dobrami kultury. Kształtują się uczucia, przekonania i postawy ludzkie.

Środowisko kulturowe tworzy ogół wartości, dóbr materialnych i duchowych udostępnionych i przekazywanych przez pokolenia starsze, ma charakter obiektywny. Może stać się subiektywne wychowawczo wtedy, gdy bodźce z tego środowiska zostaną przyjęte przez ludzi i przeżyte w indywidualnym procesie recepcji przez człowieka. Zależy to od dostępności treści kulturowych, od głębi indywidualnego procesu recepcji treści kultury¹.

Natomiast środowiskiem odmiennym kulturowo nazywać będziemy ogół obcych czynników kulturowych otaczających i oddziaływujących na dany organizm. Spośród czynników kulturowych, wywierających największy wpływ na zachowania i działania jednostki w danym środowisku, można zaliczyć wierzenia i charakterystyczne przejawy kultu, dominujący system wartości, charakterystyczne zwyczaje i obyczaje oraz elementy materialne kultury.

Szczególnie ważnym dla pogłębionej analizy środowisk odmiennych kulturowo, w których żołnierze Wojska Polskiego wypełniają swoje zadania, jest zdefiniowanie środowiska społecznego. Należy podkreślić, że to zbiorowości ludzkie tworzą kulturę, zarówno tę materialną jak i niematerialną, bez ludzi kultura nie mogłaby istnieć, ani rozwijać się. Zatem środowiskiem społecznym nazywamy ludzi i stosunki społeczne otaczające człowieka². W innym ujęciu środowisko społeczne to względnie stały układ jednostek, grup oraz innych zbiorowości ludzkich, wywołujących aktywność człowieka, i wywierających wpływ na jego zachowanie³.

Kultura, w opisanych powyżej wymiarach i aspektach, nie jest wytworem ani jednostkowego człowieka, ani całej ludzkości. Tworzą ją poszczególne, względnie oddzielone od innych, grupy ludzi. Stąd bierze się tak ogromne różnicowanie kultur, a odmienności kulturowe stanowią jeden z najważniejszych czynników „tożsamości” i warunek grupowej spójności.

¹ Internet: <http://studia.korba.pl>, (adres na dzień 1.07.2004).

² B. Suchodolski, /red./, *Pedagogika...*, op. cit., s.197.

³ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s.393.

Pomimo, że każde społeczeństwo posługuje się tymi samymi instrumentami kulturowymi (język, kształtowanie wspólnoty przekonań, zwyczaje i obyczaje oraz normy i wartości), to w każdym są one inne. Inna treść kryje się za społeczną symboliką, inne są zbiorowe przekonania, inne obowiązują zwyczaje i obyczaje, inaczej konstruuje się systemy wartości. Na dodatek wszystko to ulega z biegiem czasu zmianom. Najczęściej są to zmiany ewolucyjne.

Kulturowe odmienności różniły, polaryzują i prawdopodobnie odgraniczać będą społeczeństwa bardziej niż cokolwiek innego. Kultura bowiem jest istotnym elementem środowiska społecznego. W tym środowisku można się zrozumiale porozumiewać z innymi. Ten świat jest sensowny i bezpieczny. Tutaj wiadomo, jak się w różnych sytuacjach zachowywać, jakich tabu nie naruszać, jakie świętości szanować. Tutaj się żyje wśród „swoich”. Kiedy wychodzimy poza ten świat, znajdujemy się nie tylko wśród „obcych”, ale też w „obcym” świecie - środowisku.

Zróznicowanie kulturowe występuje w społecznościach ludzkich na bardzo wielu poziomach. Mówi się o odmiennościach kulturowych:

- całych regionów świata (np. kultura azjatycka, afrykańska, europejska, latynoska);
- wielkich grup etnicznych (np. kultura słowiańska, germańska, anglosaska, skandynawska);
- wielkich kręgów religijnych (np. kultura chrześcijańska, judaistyczna, islamska, buddyjska);
- poszczególnych narodów (np. kultura niemiecka, japońska, polska);
- dużych, względnie jednolitych środowisk, czyli klas społecznych (np. kultura chłopska, robotnicza, inteligencka).

Dane uzyskane przez G. Hofstede'a pozwoliły na stwierdzenie, że narody różnią się w zakresie następujących dymensji:

- Dystans wobec autorytetów. Jest to obustronnie respektowany stopień rezerwy między osobami o wyższym i niższym statusie;
- Unikanie niepewności. Oznacza to unikanie otwartości na/oporu wobec zmian lub braku/występowania lęku przed przyszłością;

➤ Indywidualizm/kolektywizm. Indywidualizm wyraża się w orientacji na indywidualny sukces i bycie niezależnym od innych, w poleganiu na samym sobie, cenieniu wolności wyborów i odwoływaniu się raczej do przywilejów niż obowiązków. Kolektywizm z kolei charakteryzuje się silnym poczuciem solidarności z innymi należącymi do tej samej grupy. Jednostka spostrzega siebie jako część większej całości, zatem odczuwa potrzebę podporządkowania się normom grupy i dba o utrzymanie w niej harmonijnych stosunków. Cenioną wartością nie jest korzystanie z praw i przywilejów, lecz silne poczucie obowiązku;

➤ Kobiecość/męskość. Jest to tendencja do utrzymywania harmonijnych stosunków z innymi *versus* nastawienia na osiągnięcia i osobiste uznanie¹.

Warto podkreślić, że wewnątrz każdej dużej grupy społecznej pojawiają się również, obok kultury dominującej, różne podkultury zwane też subkulturami. Są to zbiory wartości i style życia odmienne od dominującego w danej kulturze. Wyrażać się one mogą odmiennością poglądów na różne aspekty rzeczywistości, szczególnym charakterem stosunków międzyludzkich, specyficznym językiem, odmiennością obyczajową, charakterystycznym sposobem ubierania się itp. Pomimo akcentowania własnej odmienności, subkultury najczęściej nie są całkowitym zerwaniem z kulturą dominującą, ale tylko zmodyfikowaniem niektórych jej elementów.

2.2.2. Charakterystyka wybranych środowisk odmiennych kulturowo.

W ostatnich dwóch latach wzrosło zaangażowanie żołnierzy Wojska Polskiego w operacjach pokojowych ONZ, Unii Europejskiej, OBWE i wojskowych operacjach międzynarodowych. Kilkutysięczny kontyngent wojskowy uczestniczy w operacjach nie tylko Bliskim Wschodzie (Liban, Syria), na Bałkanach (Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Macedonia), w Afryce (Sahara zachodnia, Etiopia i Erytrea, Kongo, Liberia, Wybrzeże Kości Słoniowej), ale również w Gruzji, Afganistanie i Iraku, Pakistanie.

¹ Zob. G. Hofstede, *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills 1980; W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004, s.293-299.

Specyfika kulturowa i tradycyjne zwyczaje każdego z tych regionów stwarzają dla członków kontyngentów wojskowych konieczność posiadania specyficznej wiedzy. Tak bardzo szerokie rozmieszczenie (zarówno geograficzne jak i kulturowe) żołnierzy WP wymusza obecnie konieczność szczególnie uważnego przygotowania do udziału w operacjach typu peacekeeping¹. Jednym z największych wyzwań dla Wojska Polskiego w ostatnim okresie było uczestniczenie w operacji stabilizacyjnej² w Iraku i Afganistanie, w którym w 2007 roku Polacy mogą przejąć dowództwo nad korpusem międzynarodowym, co spowoduje znaczne zwiększenie liczebności naszego kontyngentu³.

Irak.

Irak, Republika Iraku (arab. *Al Iraq*) państwo arabskie na Bliskim Wschodzie, graniczące (zgodnie z ruchem wskazówek zegara) z Turcją, Iranem, Zatoką Perską, Kuwejtem, Arabią Saudyjską, Jordanią i Syrią. Stolicą i największym miastem Iraku jest Bagdad. Geopolityczne położenie Iraku w regionie przedstawia rysunek 2.1.

Spółeczeństwo Iraku jest bardzo zróżnicowane pod względem etnicznym, religijnym, plemiennym, systemu organizacji i stylu życia (zobacz rysunek 2.2.). Skomplikowana sytuacja polityczna podziały te pogłębiła. Wielokrotnie w najnowszej historii Iraku dochodziło do napięć i konfliktów o podłożu etnicznym, religijnym i oczywiście politycznym. Zrozumienie podziałów dzielących społeczeństwo Iraku oraz mechanizmów, jakimi ono się rządzi, jest niezbędne do dobrej oceny sytuacji i wydarzeń zachodzących w tym kraju.

Większość Irakijczyków to Arabowie (75-80% mieszkańców kraju), którzy zamieszkują w środkowym i południowym Iraku. Dzielą się na około 150 plemion, które wchodzi w skład konfederacji plemiennych. Na świecie żyje około 200 milionów Arabów, głównie w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie. Język arabski należy do najbardziej rozpowszechnionych na świecie

¹ Ibidem, s.28.

² Charakter operacji prowadzonej w Iraku ulegał zmianie na operację stabilizacyjno-szkoleniową, poprzez szkoleniowo-stabilizacyjną do operacji szkoleniowej. W związku z powyższym przeobrażeniom uległy zadania realizowane przez żołnierzy Wojska Polskiego.

³ Przewiduje się, że liczebność polskiego kontyngentu będzie wynosić ok. 3000 żołnierzy.

i ma status języka oficjalnego ONZ. Warto pamiętać, że Arabowie nie są spokrewnieni ani z ludami irańskimi (Persami, Kurdami), ani z Turkami. Różnią się kulturą, tradycją i historią; język arabski nie jest podobny ani do tureckiego, ani do perskiego (mimo że zapisuje się go tym samym alfabetem).

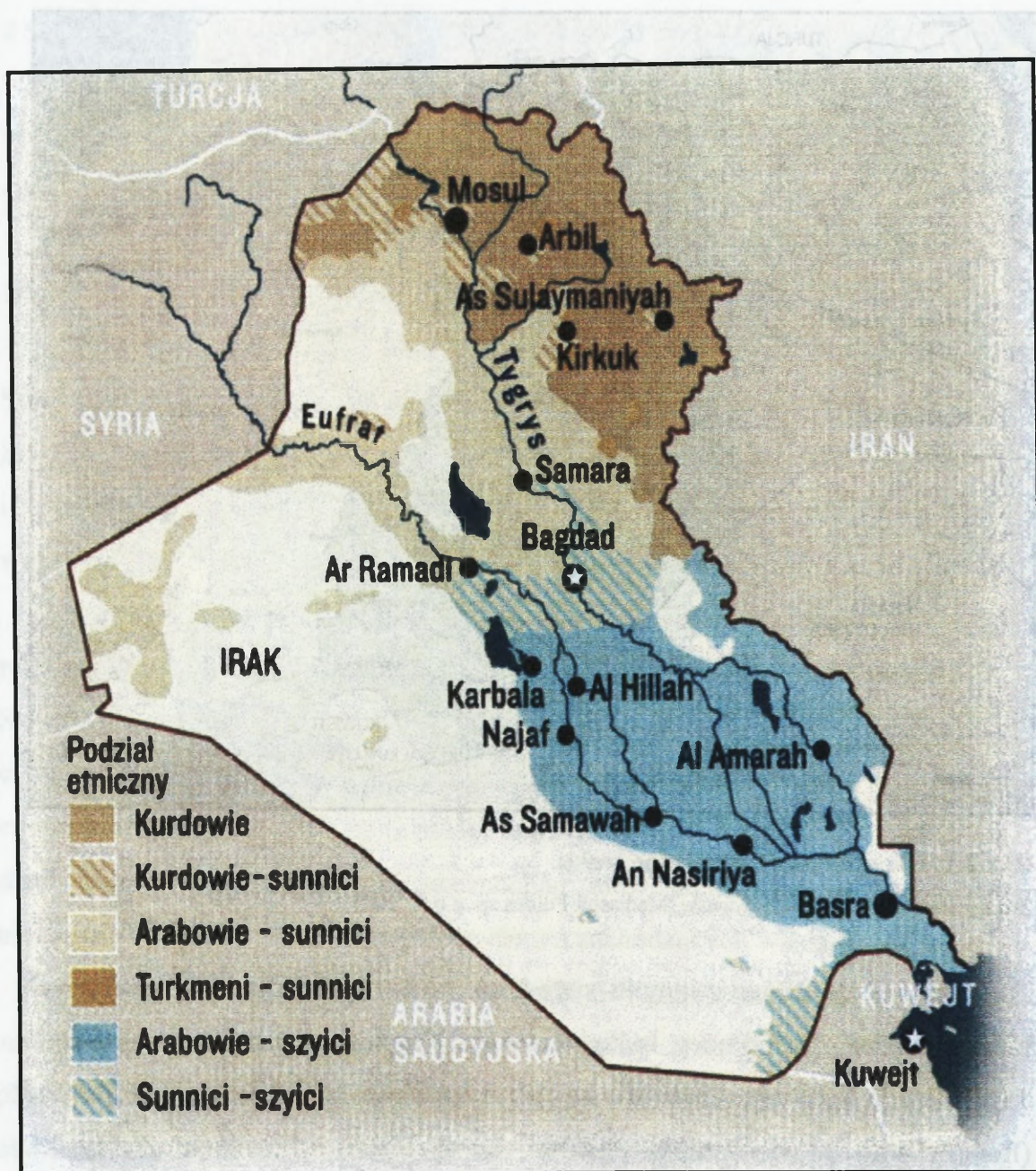


Rys.2.1. Geopolityczne położenie Iraku.

Źródło: *Multimedialny Atlas Świata*, Mediasoft Polska sp. z o.o., 2005.

Mylenie Arabów z innymi narodami może być przyczyną poważnych nieporozumień. Na północy Iraku mieszkają Kurdowie, którzy stanowią około 15-20% ludności kraju. Kurdowie są ludem irańskim, spokrewnionym z Persami (Irańczykami) i większością ludów europejskich. Plemiona kurdyjskie zamieszkują oprócz Iraku również Turcję, Iran i Syrię. Obok tych dwóch największych grup etnicznych w Iraku mieszkają także Turkmeni (spokrewnieni z Turkami), nieduże grupy Persów (An-Nadżaf i Karbala) oraz chrześcijańskich

Asyryjczyków i Ormian - łącznie ok. 5% ludności¹. Charakterystyczną grupę stanowią cudzoziemscy pracownicy kontraktowi, głównie z krajów Bliskiego Wschodu i Azji Południowej - łącznie około 100 tyś., w tym około 30 tyś. Palestyńczyków. W polskim sektorze niemal wszyscy mieszkańcy są Arabami. Obszar ten zamieszkują też plemiona, głównie z silnej konfederacji Al-Muntafik.



Rys.2.2. Grupy etniczno-językowe w Iraku.

Źródło: *Poradnik żołnierza – Irak*, Warszawa 2003, s.5.

¹ *Iraq Country Handbook*, Washington 2002, s.15-16.

Główną religią w Iraku jest islam¹. Irak przez stulecia był centrum cywilizacji muzułmańskiej w jej najświetniejszym okresie. Tam również kształtowała się myśl religijna, nauka i sztuka promieniująca na cały świat islamu. Irak był i pozostaje centrum światowego szyizmu (jedna z dwóch głównych grup w islamie). Na jego terenie formowały się początki szyizmu, dlatego jest to obszar lokalizacji głównych ośrodków myśli szyickiej i centrów pielgrzymkowych (An-Nadżaf i Karbala). Szyici stanowią też większość mieszkańców Iraku (około 60%), ale w dotychczasowej historii kraju większą rolę odgrywali sunnici (około 35%). Sunnici dominują w północnej części kraju (sunnitami jest część Arabów i niemal wszyscy Kurdowie i Turkmeni). W Iraku od niemal dwóch tysięcy lat mieszkają także chrześcijanie obrządków wschodnich (asyryjskiego, chaldejskiego, ormiańskiego), a także małe grupy katolików i protestantów - łącznie do 5%. Polski sektor obejmujący Karbalę i An-Nadżaf jest głównym skupiskiem szyitów Iraku, sunnici niemal tu nie występują.

Każda grupa etniczna i religijna Iraku jest zróżnicowana wewnętrznie - ma swoją strukturę i hierarchię. Na każdym poziomie wspólnoty lokalnej (rodziny, wsi albo dzielnicy, miasta, plemienia itd.) istnieją elity, które mają decydujący wpływ na życie wspólnoty. Warto je zauważać i uwzględnić w rozwiązywaniu wszelkich problemów - ich głos będzie decydował o postawie pozostałych mieszkańców.

Dla przeciętnego Irakijczyka najważniejszą wartością i punktem odniesienia jest rodzina. Rodzinę postrzega się o wiele szerzej niż w Polsce - bezpośredni kontakt ma się nawet z dalekimi krewnymi - co najmniej kilkadziesiąt osób. Rodzina daje Irakijczykowi absolutnie niezbędne poczucie akceptacji i bezpieczeństwa. Bycie członkiem rodziny zobowiązuje do bezwzględnej pomocy krewnym i obrony honoru rodziny - krzywda zadana jednemu członkowi rodziny mobilizuje pozostałych do jego obrony. Dotyczy to

¹ Szerzej na temat religii islamu w D. Hastings, *Interpreting Islam*, London 2002; L. Bernard, *Muzułmański Bliski Wschód*, Gdańsk 2003; Ali al.-Tantawi, *Ogólny zarys religii islamu*, Białystok 1999; E. Machut-Mendecka, *Archetypy islamu*, Warszawa 2003; E. Machut-Mendecka, *Oblicza współczesnego islamu*, Warszawa 2003.

zarówno sytuacji konfliktowych, jak i zmagania z codziennością. Ostateczny głos we wszystkich najważniejszych sprawach ma ojciec i najstarsi członkowie rodziny, ich autorytet jest niepodważalny, z ich głosem Irakijczyk się liczy. Warto okazywać im szacunek, liczyć się z ich zdaniem i z nimi rozwiązywać ewentualne problemy odnoszące się do poszczególnych osób.

W Iraku wciąż ogromne znaczenie odgrywają podziały plemienne, w których poszczególne plemiona cieszą się różną pozycją. Bardzo wysoka jest pozycja przywódców plemiennych (u Arabów nazywanych szejchami, u Kurdów - agami). Oni - podobnie jak starsi w rodzinie - sprawują realną władzę nad społecznościami lokalnymi (wsią, dzielnicą, miastem), rozwiązują konflikty między poszczególnymi rodami i spory z innymi plemionami. W czasach Saddama Husajna przedstawiciele elit plemiennych częstokroć sprawowali ważne funkcje w administracji terenowej, zapewniając władzę nad prowincjami i broniąc interesów swoich ludzi.

Ogromnym szacunkiem i realną władzą cieszą się w Iraku (a zwłaszcza na południu kraju - w polskim sektorze) ludzie religii. Oprócz przewodzenia modlitwom zajmują się m.in. wydawaniem opinii wiernym w najdrobniejszych sprawach, decydowaniem, które rzeczy są dobre, a które złe, rozsądzaniem sporów. Warto podkreślić, że rola „duchownych” nie ogranicza się wyłącznie do spraw związanych z kultem i moralnością - kierowane przez nich meczety są także szkołami, ośrodkami pomocy społecznej, miejscami spotkań towarzyskich, ostatnio ośrodkami faktycznej władzy lokalnej. Należy również pamiętać, że duchowni muzułmańscy są jednocześnie ekspertami w prawie muzułmańskim, które nieformalnie odgrywa dużą rolę w życiu codziennym, zwłaszcza w środowisku wiejskim oraz w społeczeństwach tradycyjnych w mieście. Dużym szacunkiem cieszą się również osoby wywodzące swoje pochodzenie od Mahometa - tak zwani seidowie (sejjid) i osoby, które odbyły pielgrzymkę do Mekki (hadżi). Wpływ „duchownych” na świadomość i zachowania Irakijczyków - zarówno tych w miastach, jak i na wsiach, także wśród osób wykształconych - jest nieporównywalnie silniejszy, niż ma to miejsce na przykład w Polsce.

Podstawowe znaczenie dla świata islamu, również dla Irakijczyków, ma jego święta księga - Koran, która składa się ze 114 sur, zawierających według wierzeń muzułmanów objawione słowo Boskie i jest najważniejszym źródłem nauki islamu, określa porządek polityczny i społeczny, wzory kulturowe¹. Drugim, obok Koranu, źródłem prawa i podstawą działań jest tradycja postępowania wspólnoty muzułmańskiej (sunna), składająca się z opowieści (hadisów) o funkcjonowaniu gminy muzułmańskiej z okresu życia Mahometa.

Islam ma charakter religii totalnej. Muzułmanie wierzą, że w obydwu tych źródłach zawarte są podstawy wszystkich, nawet najmniejszych elementów życia człowieka, tak na poziomie jednostkowym, jak i społecznym - od prawa religijnego, zwyczajów i praktyk religijnych (na przykład jak się modlić, który pokarm przyjmować, a który nie, w jaki sposób zostać obrzezanym), po system polityczny, działalność gospodarczą i kulturalną itd., tworzące tak zwany szarijat. Pobożny muzułmanin otrzymuje dokładne wskazówki jak żyć, nie ma miejsca na wątpliwości i wahania².

Kanony wiary w islamie są bardzo podobne do wierzeń w chrześcijaństwie i judaizmie, od których islam zaczerpnął koncepcję jednego Boga, istnienia dobrych (anioły) i złych (demony) duchów, boskich wysłanników i proroków (Jezus uważany jest za jednego z proroków, a nie Boga, nie wierzy się w Jego ukrzyżowanie) oraz rzeczy ostatecznych (po śmierci czeka człowieka Sąd Ostateczny, następnie raj albo piekło). Jednak islam uważa, że jest ostateczną i doskonalszą religią niż chrześcijaństwo oraz judaizm i tłumaczy, że zniekształciły one prawdę religijną i słowo Boże. Jednak uznając ich znaczenie w procesie poznawania tego samego Boga, nadano wyznawcom judaizmu i chrześcijaństwa status „Ludów Księgi”, którzy są akceptowani i gwarantuje się im swobodę kultu, w przeciwieństwie do wyznawców pozostałych religii, często zwalczanych.

¹ T. Yves, *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, Katowice 2002, s.154-154.

² Por. M. Kubarek, *Kultura islamu w kontekście różnic międzykulturowych* /Treść odczytu wygłoszonego podczas Dni Arabskich w Collegium Civitas dnia 02.12.2004r./, [w:] Internet: <http://www.arabia.pl> (adres na dzień 03.02.2005).

W islamie duży nacisk położony jest na konieczność wykonywania obowiązków religijnych, z których szczególne znaczenie posiada pięć podstawowych: wyznanie wiary (szahada), modlitwa (salat), post (saum), jałmużna (zakat) oraz pielgrzymka do Mekki (hadżdż). Ważnym pojęciem jest dżihad, czyli święta wojna, rozumiana jako wszelkie działanie zmierzające do szerzenia islamu, od samodoskonalenia się człowieka po walkę zbrojną z niewiernymi. Jednakże istnieje szereg ograniczeń stosowania walki zbrojnej, niezwykle mały odsetek muzułmanów byłby gotowy do jej podjęcia¹.

Muzułmanie, pomimo wspólnoty wiary, nie są jednorodni. Podstawowy podział wśród nich na sunnitów i szyitów², ma podstawy nie religijne, a polityczne (dotyczyło to sporu o przejęcie władzy po Mahomecie, która według szyitów powinna pozostać w rodzinie proroka, natomiast sunnici opowiadali się za wyborem następców Mahometa przez przedstawicieli wiernych. Z czasem pojawiły się i rozwinęły różnice w doktrynie religijnej (istnieją cztery główne szkoły sunnickiego prawa religijnego i jedna szyickiego), oprócz nich dodatkowe elementy wpływają na powstawanie różnic wśród muzułmanów – między innymi lokalne zwyczaje, historia, kontakty z innymi kulturami itd. W rozmowach z muzułmanami wszelkie podziały wewnątrz islamu są przez nich bagatelizowane. I tak należy interpretować różnice między sunnizmem a szyizmem, gdyż nie są one wobec siebie opozycyjne, lecz są równoprawne³.

Istotny problem, z punktu widzenia przygotowania kadry Wojska Polskiego, stanowi fundamentalizm islamski. Jest to specyficzny prąd kulturowy, a jednocześnie postawa wobec świata zdobywająca coraz większą popularność wśród muzułmanów, również w Iraku. Nie wolno zapominać, że tylko niewielka część muzułmanów utożsamia się w całości z poglądami fundamentalistów, a jeszcze mniejsza grupa gotowa jest za nie walczyć i umierać.

Fundamentalisci głoszą, że w religii (islamie) zawarte są wszystkie nauki, pozwalające człowiekowi osiągnąć pełnię rozwoju, szczęście osobiste, wreszcie zbawienie, a także nauki pozwalające urządzić państwo doskonałe, wolne od

¹ Zob. T. Yves, *Słownik...*, *op. cit.*

² Ibidem, s.289, 296-298.

³ Por. E. Machut-Mendecka, *Archetypy...*, *op. cit.*, s.49-62.

niesprawiedliwości i gwarantujące jego optymalny rozwój. Fundamentalisci uważają, że słabość człowieka, działania wrogów zewnętrznych w ciągu długiej historii islamu wypaczyły jego nauki, stąd głównym celem jest oczyszczenie islamu z naleciałości i powrót do korzeni.

Europejczycy, a wśród nich i Polacy przyjeżdżający do Iraku są zaskoczeni zachowaniem jego mieszkańców. Z jednej strony nie są przygotowani na serdeczność i gościnność, jakiej doświadczają, z drugiej strony zaskoczeni są hałasem i zamieszaniem, jaki Arabowie czynią swoimi zwyczajami. Często króć zarzuca się im także niesłowność, nieodpowiedzialność i lenistwo. Zarzuty te zazwyczaj nie są usprawiedliwione, wynikają z nieporozumień i braku wiedzy. Kultura Arabów (i Iraku w ogóle) różni się znacznie od kultury europejskiej (polskiej), czego należy być świadomym. Nie zawsze te same gesty i słowa wypowiedziane przez Polaka i Araba znaczą to samo. Arabowie są bez porównania bardziej otwarci i serdeczniejsi niż Europejczycy, dużo większe znaczenie odgrywa dla nich poznawanie nowych ludzi, rozmowa z nimi, możliwość dzielenia się sukcesami i gwarancja pomocy w trudnych chwilach. Należy pamiętać, że Irakijczycy są gospodarzami w swoim kraju, warto zatem poznać ich sposób myślenia i działania, a nie narzucać im własnego. Bardzo ważne jest zdobycie sympatii oraz szacunku Irakijczyka w każdej sytuacji - od rozwiązywania sporu po zakupy na bazarze. Wskazana jest duża doza ostrożności, wyczucia, cierpliwości i szacunku wobec Arabów - zwłaszcza w pierwszych tygodniach pobytu - bo od tego zależeć będzie komfort służby i elementarne bezpieczeństwo każdego żołnierza¹.

Poznając lub spotykając Irakijczyka (nawet w sklepie) dobrze jest już na wstępie okazać serdeczność i szacunek — wystarczy z uśmiechem powitać go po arabsku: *As-salam alejkum* (to zawsze budzi sympatię), uścisnąć rękę (szacunek można wyrazić uściskiem obu dłoni i przyłożeniem prawej ręki do serca), w miarę możliwości zapytać o samopoczucie, pochwalić jego, Irakijczyków, Irak. W czasie rozmowy nie należy zakładać nogi na nogę, a już absolutnie w towarzystwie osób starszych oraz w sposób pokazujący rozmówcy podeszwę

¹ *Vademecum żołnierza. Irak*, Warszawa 2004, s.43-44.

buta. Warto podkreślić, że Arabowie - zwłaszcza w przypadku znanej już osoby, często całują się w policzki, ściskają, w czasie rozmowy łapią za rękę, kolano itp. Trzeba się z tym pogodzić - jest to przyjęta forma okazywania sympatii. Również rzeczą naturalną jest to, że przyjaciele (przykład odnosi się do mężczyzn) trzymają się za ręce na ulicy, nie jest to oznaka ich odmienności seksualnej. Dopiero po dopełnieniu wszystkich uprzejmości można przystąpić do przedstawienia sprawy.

Na każdą rozmowę - prywatną, w czasie zakupów (z nieodłącznym targowaniem, które jest obowiązkowe), a zwłaszcza w czasie poważnych rozmów służbowych i negocjacji należy poświęcić sporo czasu. Pośpiech jest niemile widziany i zazwyczaj nie pozwala nawiązać znajomości oraz pozytywnie załatwić sprawy.

Szczególnym szacunkiem należy zawsze obdarzać osoby starsze (osoba starsza, bez względu na status społeczny ma prawo do najwyższego szacunku), wysoko postawione w hierarchii społecznej (duchownych, przywódców lokalnych - szejków i ich rodzinę). Z nimi przede wszystkim należy rozmawiać. Pominiecie ich, rozmowa i odwoływanie się do młodszych, potraktowana będzie jako atak na ich dumę, osobistą, porządek społeczny i uniemożliwi nawiązanie długofalowych, przyjaznych stosunków.

Arabowie generalnie nie rozdzielają spraw służbowych od prywatnych - relacje prywatne będą rzutować na pracę dużo bardziej niż ma to miejsce w Polsce. Zaprzyjaźnienie jest też okazją do świadczenia sobie rozmaitych przysług, co jest bardzo potrzebne w rozwiązywaniu drobnych spraw. Za przysługę należy się odwdziaczyć. Nie wolno odmawiać bardzo kategorycznie. Będąc goszczonym (czy poczęstunkiem herbaty w sklepie, czy tym bardziej w domu Irakijczyka) należy szczególnie zmanifestować swój szacunek i wdzięczność dla gospodarza. Przyjmując Araba u siebie (nawet w sprawach służbowych) koniecznie trzeba również okazać gościnność. W czasie rozmowy należy chwalić niemal wszystko, co jest przedmiotem dumy gospodarza - z wyjątkiem żony (absolutny zakaz jakichkolwiek wypowiedzi na jej temat) i przedmiotów stanowiących jego własność. Zbytnie chwalenie dziecka może

przynieść mu nieszczęście (bardzo rozpowszechniona jest wiara w „złe oko”, czyli „urok”). Lepiej skupić się na pięknie domu, ogrodu albo na wspaniałej cywilizacji Iraku (dla Irakijczyków również starożytna Mezopotamia jest częścią ich dziedzictwa narodowego). Opowiadając o sobie, swojej rodzinie i swoim kraju również należy wyrażać się tylko pozytywnie. Arabowie dużo lżej podchodzą do słów niż Polacy: cena podawana przez sprzedawcę nigdy nie jest ostateczna - targowanie się należy do dobrego smaku. Także obietnice, groźby, wybuchy agresji należy traktować z rezerwą¹.

Jednym z absolutnie podstawowych czynników decydujących o przyszłych kontaktach z Arabami jest ustalenie statusu rozmówcy i ustalenie relacji. Od umiejętności przedstawienia się i podtrzymywania własnego wizerunku zależy będzie stosunek rozmówcy. O statusie człowieka decydują pozycja społeczna jego i rodziny, pewność siebie (nie mylić z chamstwem), kontakty osobiste i znajomości, wiek. Skromność w tym przypadku nie jest wskazana, choć nie wolno przesadzić i ewidentnie mijać się z prawdą. Jednocześnie trzeba uważać, żeby nie naruszyć godności własnej oraz rozmówcy oraz nie dyskredytować jego samego, jego rodziny, kraju, tradycji. Nie wolno manifestować przekonania o wyższości własnej kultury i stylu życia. Protekcyjnalne podejście do Irakijczyków, lekceważenie ich tradycji, potwierdza najgorsze stereotypy i kompleksy muzułmanów wobec Zachodu. Warto wskazywać na elementy wspólne: szacunek dla własnej historii, rodziny, religii i je stosować (na przykład przez okazywanie szacunku miejscowym autorytetom itp.). Nie należy atakować i żartować z tradycji miejscowych: stosunku do kobiet, zwyczajów żywieniowych, stosunku do alkoholu. W przypadku prób nawracania na islam warto zamykać dyskusję brakiem możliwości wyrzeczenia się wiary rodziny — ojców i dziadów.

Wszystkie sytuacje, w których Irakijczyk odczuje atak na siebie, na swój honor, honor swojej rodziny, kraj, tradycję i religię będą przyczyną konfliktu, który zależnie od okoliczności może doprowadzić do katastrofalnych skutków. Niebagatelną rolę odgrywa zatem znajomość różnic kulturowych, mających

¹ Ibidem, s.47.

ogromne znaczenie dla wykonywania zadań służbowych. Przykładem może być tutaj prowadzenie rewizji. W takiej sytuacji, należy zwracać szczególną uwagę na dane osobowe zatrzymanego i rewidowanego. Zwłaszcza na wsiach występują osoby o tym samym nazwisku i imieniu - bardzo łatwo o pomyłkę. Rewizja jest sytuacją, w której bardzo łatwo naruszyć honor przeszukiwanego. Należy zachować szczególny spokój, ostrożność i wyczucie, a także rozładowywać napięcie ogólnymi zasadami grzecznościowymi. W miarę możliwości warto unikać zmuszania rewidowanego do klękania albo kładzenia się na ziemi, na oczach innych Irakijczyków.

Niedopuszczalne jest rewidowanie kobiet przez polskich żołnierzy - mężczyzn. W miarę możliwości powinny robić to kobiety, ewentualnie rewizji można dokonywać za pomocą wykrywacza metali, a kobieta sama wyciąga metalowe przedmioty. Również udzielanie pomocy medycznej - w miarę możliwości - powinno być wykonywane przez kobiety albo w towarzystwie i za zgodą męskich opiekunów kobiety (męża, ojca, brata).

Rewizja w domu powinna być dokonywana za wiedzą gospodarza (dorosłego mężczyzny). Nie należy wchodzić bez uprzedzenia do pomieszczeń używanych wyłącznie przez kobiety (haremy). W takiej sytuacji dokonującemu przeszukania powinien również towarzyszyć gospodarz. W tradycji irackiej i muzułmańskiej wszelkie kontakt z kobietami spoza własnej rodziny są niewskazane lub wręcz zakazane. Dotyczy to nawet rozmów, zwłaszcza sam na sam. Najmniejsze znieważenie kobiety (powodem może być chociażby wspomniana rozmowa bez towarzystwa jej męża, ojca albo brata) jest ujmą na honorze całej rodziny i wymaga jego oczyszczenia (wielokrotnie pozornie niewinne sytuacje kończyły się śmiercią adoratora albo kobiety). Oczywiście nie wszyscy przestrzegają tych zasad, część kobiet w wielkich miastach dość swobodnie (ale tylko jak na Irak) kontaktuje się cudzoziemcami, działają też nielegalne domy publiczne lecz w sposób starannie ukryty, szukanie ich i rozpytywanie o nie miejscowych bardzo poważnie nadszarpnęłoby reputację żołnierzy. Za każdym razem realne pozostaje niebezpieczeństwo ze strony rodziny, sąsiadów albo zaniepokojonych osób postronnych (islam za stosunki

seksualne innowiercy z muzułmanką przewiduje zależnie od okoliczności ukamienowanie albo chłostę, przejście na islam i poślubienie kobiety). W związku z tym wszelkie kontakty z kobietami należy ograniczyć do absolutnie niezbędnych sytuacji. Należy również unikać fotografowania kobiet.

Rewizja w meczecie powinna odbywać się za zgodą i w obecności imama (opiekuna) meczetu. Dla muzułmanów meczet jest miejscem modlitwy. Główne „nabożeństwa” odbywają się w piątek, w południe (chwilę po zenicie), w wyszczególnionych, „piątkowych” meczetach. Na nich gromadzą się wszyscy wierni, podczas jego trwania głoszone są najważniejsze nauki, często dotyczące spraw politycznych. W meczetach odbywają się również inne z obowiązkowych modlitw, w każdy dzień tygodnia. Niektóre meczety mają specjalny, święty charakter. Zazwyczaj związane jest to z bliskością grobu świętego, do którego - podobnie jak w chrześcijaństwie - pielgrzymuje się z prośbą o wstawiennictwo. Najważniejsze takie sanktuaria (arab. *maszhad*) w „polskiej strefie odpowiedzialności” to miejsca spoczynku imama Alego w An-Nadżafie i imama al-Husajna w Karbali¹.

Meczet składa się zazwyczaj z głównego budynku, w którym odbywają się modły, podzielonego na część dla mężczyzn i kobiet; z dziedzińca (z sadzawką albo kranami do rytualnych oczyszczeń), i zazwyczaj z minaretu - wieży, z której przyzywa się wiernych na modlitwę. Często jednak meczet niczym nie odróżnia się od innych domów. Meczety - w przeciwieństwie do kościołów - nie są wyłącznie miejscami modlitwy. Są one jednocześnie miejscem spotkań towarzyskich, dyskusji o ważnych dla społeczności lokalnej problemach bytowych, miejscem odpoczynku (nawet popołudniowej drzemki). Wreszcie przy meczetach znajdują się szkoły religijne, biblioteki, filie religijnych fundacji itp. Meczety są jednocześnie miejscem rozstrzygania lokalnych sporów (warto o tym pamiętać) i ośrodkami pomocy społecznej².

Do meczetów generalnie wchodzić nie należy, chociaż nie jest to zakaz absolutny i zależy od dobrej woli osoby opiekującej się meczetem. W przypadku

¹ Zob. *Ibidem*, s.55-58.

² T. Yves, *Słownik...*, *op. cit.*, s.185-186.

głównych sanktuariów szyickich w Karbali i An-Nadżafie wejście jest wręcz zakazane. W przypadku wizyty w meczecie dobrze mieć miejscową osobę wprowadzającą. Wejście do meczetu w mundurze byłoby co najmniej prowokujące - nie należy tego robić. Nie wolno do meczetu wchodzić z bronią. Przy wejściu do głównego budynku świątyni trzeba zdjąć buty. Należy zachowywać się cicho, z szacunkiem, unikając sensacji. Nie wolno przeszkadzać innym przebywającym w tym miejscu, ani wchodzić do meczetu w czasie modlitw, zwłaszcza w czasie modlitwy piątkowej i w czasie obchodów świąt religijnych.

Święta i ceremonie religijne muzułmanów irackich są wydarzeniami w dużej mierze publicznymi. Religijność Irakijczyków jest dużo bardziej żywiłowa niż Polaków, święta muzułmańskie mogą być zatem przyczyną niekontrolowanego spięcia. Ze szczególnym wyczuciem i ostrożnością należy podchodzić do święta Aszury (10 muharrama), które jest kulminacją ceremonii żałobnych w miesiącu muharrami. Święto upamiętnia męczeńską śmierć imama al-Husajna, jego rodziny i przyjaciół pod Karbalą (680 r.). W mieście tym znajduje się grób imama do którego przybywają pielgrzymi z całego świata szyickiego. Aszurę obchodzi się we wszystkich meczetach szyickich. Na święto składają się wspólne modlitwy, recytacje poematów o śmierci al-Husajna, spotkania i przemówienia wszystkich przywódców formalnych i nieformalnych odwołujących się do islamu. Kulminacją są obrzędy pasyjne odtwarzające męczeństwo al-Husajna (w założeniu bardzo) podobne do misteriów męki Pańskiej, jakie odbywają się między innymi w Kalwarii Zebrzydowskiej) i ekstatyczne procesje biczowników wykrzykujących swój ból związany ze śmiercią imama, bijących się w piersi i po twarzach, biczujących się łańcuchami, częstokroć tnących się nożami i maczetami. Pokutują oni w ten sposób za swoje grzechy, żałują, że są duchowymi potomkami tych, którzy nie pospieszyli imamowi z pomocą. Warto pamiętać, że podobne praktyki (choć nie na taką skalę) są żywe również w chrześcijaństwie (biczownicy działają dziś w Hiszpanii, na katolickich Filipinach ludzie krzyżują się w Wielki Piątek).

Święto Aszury jest zazwyczaj okazją do niekontrolowanego wyrażania nieprzyjaznych postaw wobec wszystkiego, co jest wrogiem islamowi. W czasie święta należy zachować szczególną czujność i unikać bardzo łatwego sprowokowania świętujących do wybuchu agresji. Aszura jest największym wyrazem gotowości śmierci męczeńskiej dla szytów, w trakcie jej trwania najlepiej w ogóle nie pojawić się w pobliżu procesji.

Podobną wymowę do Aszury mają ceremonie pogrzebowe - zwłaszcza jeżeli odbywa się pogrzeb osoby zaangażowanej religijnie i politycznie, szczególnie osoby uznanej za męczennika (szahida). Pogrzeb może być również okazją do pojawienia się zamieszek. Należy zachować bardzo dużą czujność. Wśród szytów istnieje tradycja wspominania zmarłego w siedem i w czterdzieści dni po jego śmierci. W tych dniach obowiązują te same środki ostrożności, co w czasie Aszury i głośnych pogrzebów. Należy wykazywać się dużą wrażliwością w odniesieniu do cmentarzy, które bardzo łatwo można skalać, narażając się w ten sposób na wrogość gospodarzy. Absolutnie nie wolno załatwiać swoich potrzeb fizjologicznych w ich okolicy. Warto wyczulić się na lokalne święte miejsca, zwłaszcza na prowincji, czasem miejsce śmierci, czy tylko pobytu osoby świętej może być oznaczone niepozorną pryzmą kamieni, drzewem, „kapliczką” itp. Ich nieświadome naruszenie na obszarach o podobnej do Iraku kulturze, wielokrotnie prowadziło do dramatycznych konsekwencji.

Ważnym obrzędem dla muzułmanów jest obchodzenie ramadanu, dziewiątego miesiąca muzułmańskiego kalendarza księżycowego, upamiętniającego objawienie Koranu. W trakcie ramadanu muzułmanów obowiązuje ścisły post (od wschodu do zachodu Słońca), obejmujący oprócz zakazu jedzenia i picia (niektórzy uważają wręcz, że nie wolno przeliykać śliny), zakaz palenia tytoniu, odbywania stosunków seksualnych. To miesiąc podwyższonej wrażliwości religijnej muzułmanów, którzy w tym czasie ze zdwojoną siłą mogą reagować na rzeczywiste bądź rzekome zagrożenie wobec islamu. W środkach masowego przekazu w tym okresie, liczniej niż zwykle, występują programy o treści religijnej. Charakterystyczne dla świata muzułmańskiego jest to, że w okresie ramadanu za dnia życie toczy się

w zwolnionym tempie, wiele prywatnych firm może być zamkniętych, życie towarzyskie przenosi się na pory nocne. W związku z tym należy unikać publicznego posilania się i picia w ciągu dnia, gdyż może to urazić wyznawców islamu, wywołać u nich agresję.

Na szczególną uwagę zasługuje rytuał obchodzenia świąt czy celebrowania wesel. Bardzo często wystrzałami wyraża się radość w czasie świąt, na przykład w czasie wesela, czy zebrań. Nie ma to absolutnie charakteru agresywnego, w odczuciu miejscowych ma głębokie zakorzenienie w tradycji i nie narusza porządku. Nie wolno poczuć się sprowokowanym taką sytuacją do żadnych gwałtownych działań - wielokrotnie prowadziło to do bezsensownej tragedii¹.

Islam zakazuje muzułmanom picia alkoholu. W praktyce zakaz ten obejmuje wszystkich. Kategorycznie nie wolno pić alkoholu ani przebywać pod jego wpływem w miejscach publicznych. Nie należy również namawiać muzułmanów do picia. Podobnie przedstawia się problem zakazanej przez islam wieprzowiny - ten rodzaj mięsa jest nieczysty rytualnie, a w powszechnym odczuciu również obrzydliwy. Nawet dla żartu nie wolno częstować muzułmanina wieprzowiną, nie należy jej mieszać z innymi mięsami. Wskazaniem jest używać oddzielnych nakryć i sztućców.

Drobną, ale charakterystyczną cechą kultury islamu jest postrzeganie lewej strony jako nieczystej. Specyficznym przykładem jest lewa dłoń, której nie należy podawać ani nie należy nią jeść - lewa (i tylko lewa) ręka służy do podmywania się w toalecie. Należy także pamiętać, aby przy siadaniu nie zakładać nogi na nogę pokazując podeszwę, ponieważ na niej zbierają się wszelkie nieczystości.

W kulturze Bliskiego Wschodu ubranie - możliwie najobszerniejsze - powinno jak najbardziej zakrywać ciało człowieka. W przypadku kobiet w zasadzie odkryte mogą zostać jedynie dłonie i oczy. W odniesieniu do mężczyzn jest to raczej kwestia smaku - ubrania obcisłe, a zwłaszcza T-shirty i szorty są po prostu nieprzyzwoite (tak jak w Polsce raczej nie chodzi się po mieście

¹ Przykładem takiej tragedii może być atak amerykańskich śmigłowców na uczestników wesela. Niewłaściwa ocena sytuacji doprowadziła do śmierci kilkudziesięciu Irakijczyków, gości weselnych celebrytów i uroczystość.

w bieliźnie). Należy o tym pamiętać. Dziwić może wygląd Arabów, chodzących po ulicach w „pidżamach”, które na Bliskim Wschodzie nie służą do spania, lecz są rodzajem „swobodnego stroju”.

Afganistan.

Afganistan, państwo położone w południowo-zachodniej Azji, graniczące (zgodnie z ruchem wskazówek zegara) z Tadżykistanem, Chinami, Pakistanem, Iranem, Turkmenistanem i Uzbekistanem. Stolicą i największym miastem Afganistanu jest Kabul. Geopolityczne położenie Afganistanu w regionie przedstawia rys.2.3.

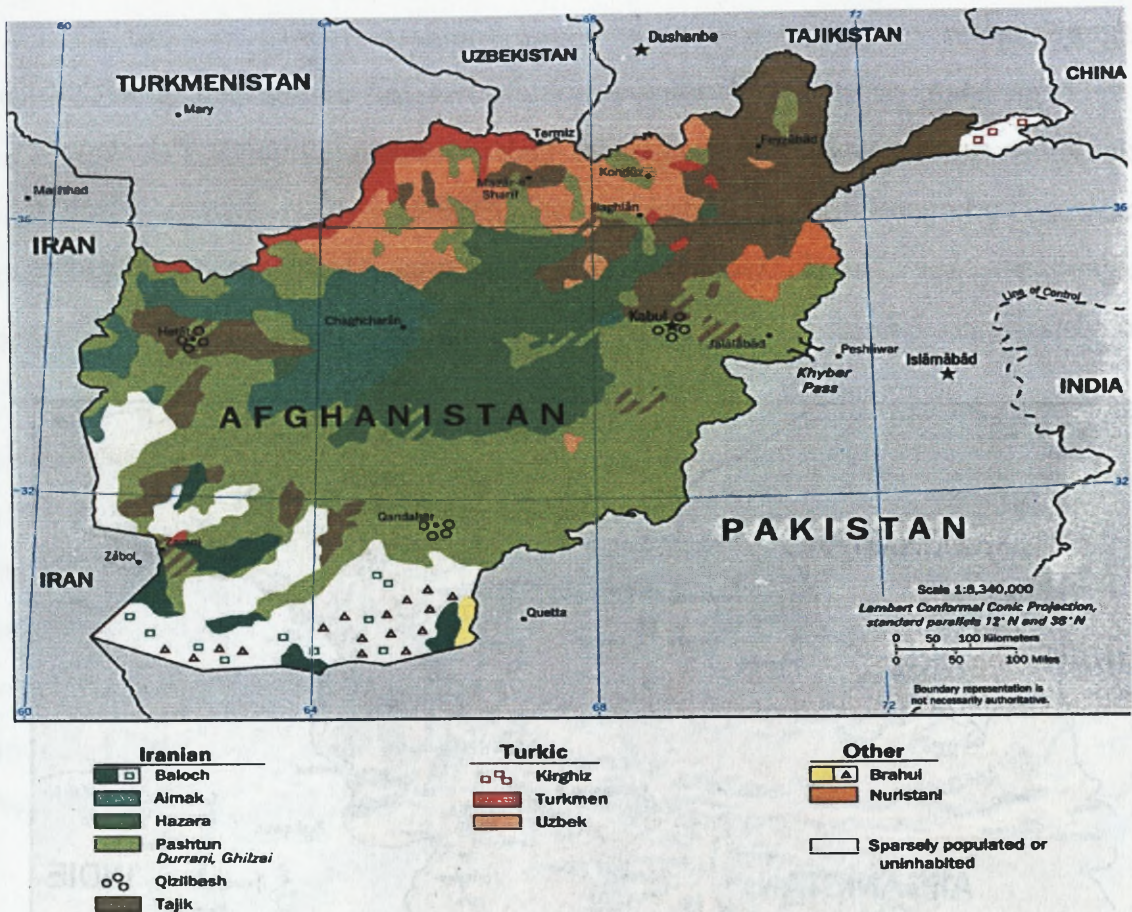


Rys.2.3. Geopolityczne położenie Afganistanu.

Źródło: *Multimedialny Atlas Świata*, Mediasoft Polska sp. z o.o., 2005.

Spółeczeństwo Afganistanu to ponad 20 narodów, głównie ludy irańskie z rodziny indoeuropejskiej: Pasztunowie, zwani też Afganami (52,3% ogółu

ludności), Tadzycy (20,3%), Hazarowie (8,7%), Beludżowie, Nuristańczycy i inni oraz ludy tureckie z rodziny ąłtajskiej: Uzbegy (około 8,7%), Turkmeni i Kirgizi¹ - (zobacz rysunek 2.4.).



Rys.2.4. Grupy etniczno-językowe w Afganistanie.

Źródło: Internet: [http://www.lib.utexas.edu/maps/middle east and asia/afghanistan ethnoreligious](http://www.lib.utexas.edu/maps/middle_east_and_asia/afghanistan_ethnoreligious) (adres na dzień 03.02.2005).

Afganistan jest złożoną mozaiką grup etnograficznych i językowych². Grupą dominującą pod względem liczebności i politycznym są Pasztunowie, którzy uważają siebie za prawdziwych Afgańczyków. Tworzą grupy oparte na organizacji plemiennej, wyznają sunnicki Islam. Zamieszkują głównie

¹ Encyklopedia multimedialna PWN, [w:] Internet: <http://encyklopedia.pwn.pl> (adres na dzień 14.03.2005).

² Zob. Internet: *Islamic Transitional State of Afghanistan*, <http://www.afghanistangov.org> (Afghan government website); <http://www.sabawoon.com/afghanpedia/EthnolinguisticGroups.shtm> (adres na dzień 04.04.2005).

południowe i zachodnie terytorium Afganistanu, włączając główne miasta: Kabul i Kandahar.

Tadżykowie stanowią dominującą grupę w północno-zachodniej części kraju. Podobnie jak Pasztunowie stanowią sunnicki odłam muzułmanów. Posługują się językiem Dari, stanowiącym narzecze języka Farsi.

Hazarowie zamieszkują głównie w środkowej części Afganistanu. Charakteryzowani są jako potomkowie Mongołów, praktykujący Islam w odmianie szyizmu. Historycznie ukształtowała się niska pozycja Hazarów w hierarchii społecznej, co jest przyczyną dyskryminacji i niskiego standardu życia. Większość ludności hazarskiej zajmuje się rolnictwem.

Ostatnią z większych grup etnicznych zamieszkujących północno-centralną część Afganistanu są Uzbekowie, których liczebność w ostatnich latach znacząco się zmniejszyła za sprawą migracji do sąsiedniego Uzbekistanu.

Analiza środowiska kulturowego Afganistanu jest utrudniona z dwóch powodów. Po pierwsze jest ona powodowana, podkreślaną już, różnorodnością etniczno-lingwistyczną. Drugą istotną przyczyną jest odmienne od europejskiego rozumienie terminów „naród i nacjonalizm”. W rozumieniu europejskim (zachodnim) „naród” oznacza społeczeństwo i odnosi się do zbiorowości ludzkiej złożonej z jednej lub wielu narodowości, zamieszkujących określone terytorium, posiadających własne władze. Natomiast dla afgańskich grup etnicznych termin „naród” ma zupełnie odmienne znaczenie. Dla Pasztunów naród jest identyfikowany jako zintegrowanie poszczególnych narodowości uwzględniając terytorium geograficzne, pochodzenie, język, religię, kulturę oraz status narodowy. Zatem, zgodnie z ich punktem widzenia, naród afgański to potomkowie Proroka Ibrahima, posługujący się językiem Pasztu od pokoleń. Zgodnie z takim ujmowaniem narodu przez pasztuńskich nacjonalistów, Afganowie to jedyni „typowi” i „prawdziwi” mieszkańcy Afganistanu, będący jednocześnie konserwatywnymi i zagorzałymi wyznawcami sunnickiego Islamu. Istotnym jest również przestrzeganie zwyczajów, obyczajów i tradycji Pasztunów. Według nacjonalistów pasztuńskich, za prawdziwego Afgańczyka może być uważana tylko ta osoba, która spełnia wszystkie kryteria. Samo

posługiwanie się językiem pasztu, czy też wyznawanie sunnizmu jest niewystarczające, aby być uważanym za Afgańczyka.

Pozostałe grupy posiadają własną interpretację terminów „naród” i „nacjonalizm”. W przeciwieństwie do Pasztunów, nie identyfikują siebie jako naród, gdyż dotychczas nie byli traktowani na równi z „prawdziwymi” Afgańczykami, dlatego też zaliczają siebie do narodowości (melliyat) czy grup etnicznych (qawm). Podczas gdy termin „naród” związany jest z ograniczonym obszarem, narodowość (melliyat) identyfikuje specyficzne grupy oparte na następujących przesłankach kulturowych: język, przynależność plemienna, zwyczaje i obyczaje, wartości i normy społeczne oraz tradycja. W afgańskim kontekście narodowość i grupa etniczna mają znaczenie synonimiczne i mogą być interpretowane jako „etniczność”, pomimo, że narodowość powinna być traktowana jako desygnat o szerszym znaczeniu, gdyż kilka grup etnicznych może tworzyć jedną narodowość. W takim rozumieniu tylko Pasztunowie tworzą naród, ponieważ posiadają swoją ojczyznę, własne władze pozbawiające równych praw mniejszości narodowe.

Afgańska mozaika etniczna nie ma wyraźnie zarysowanych granic, ani nie tworzy też wspólnej kultury narodowej. Niektóre z grup etnicznych wskazują na swoją rdzenność i wynikające z niej przywileje, natomiast inne utrzymują równoprawne traktowanie, niezależnie od pochodzenia. Należy podkreślić, że obszary zamieszkiwane przez poszczególne plemiona przenikają się i dlatego wzajemne interakcje rozszerzają się, powodując rozwój w sferze ekonomicznej oraz zwiększając możliwości edukacyjne. Niestety prowadzi to również do konfliktów lokalnych w wielu rejonach i pomiędzy różnymi grupami, zazwyczaj wywołanych sporami o własność i dostępność do zasobów takich jak ziemia, woda, pieniądze, przywileje rządowe, posagi, czy też spadki. Naturalnie, były one również rozwijane demokratyczną presją towarzyszącą rywalizacji wynikającej ze wspomnianych sporów. W przeszłości zauważalna była również tendencja do uprawiania polityki sprzyjającej Pasztunom, wzmacniając ich militarną i demograficzną dominację, pozwalającą na tworzenie grupy uprzywilejowanej. Powodowało to wiele konfliktów i sporów pomiędzy

grupami, od małoszkowych sprzeczek do waśni prowadzonych przez pokolenia. Historyczne wydarzenia wskazują zatem na rywalizację międzyplemienną oraz zarzucanie różnic i waśni plemiennych w wypadku powstania wspólnego zagrożenia, o czym mogli przekonać się Brytyjczycy, bądź też Rosjanie, przeciwko którym ogłoszono świętą wojnę - dżihad.

Koran, Święte Pismo wyznawców Mahometa traktuje Dżihad jako podporządkowanie się Bożemu rozkazowi. W interpretacji wielu komentatorów nie każda walka jest Dżihadem – „wojną świętą”. Nie jest nią walka dla łupów, chwały i sławy doczesnej. Jest tą „wojną świętą” walka o to, „aby było wysławiane słowo Allacha” – walka o islamizację świata. Walka ta (Dżihad) obejmuje trzy formy przeciwstawienia się złu:

- walkę zbrojną;
- walkę słowną (werbalną);
- walkę w „swoim sercu” (wewnętrzna walkę myśli).

W tradycji islamskiej rozróżnienie tych form „świętej wojny” wiązane jest z wypowiedzią Mahometa po powrocie ze zwycięskiej bitwy, która brzmi: „Powróciliśmy z mniejszego Dżihadu, aby praktykować większy”. Komentujący i interpretujący te słowa Proroka pisali, że Dżihad mniejszy (zbrojny) jest wojną z „formami i przeciwnikami posiadającymi formę”. Natomiast Dżihad większy polega na tym, „aby dobre myśli mogły zwyciężać złe myśli i wyganiać je z królestwa ciała. To właśnie jest największa walka i największy bój”¹. Komentarze te nie zmieniają przeswiadczenia mahometan, że uczestnicy Dżihadu mniejszego zabici w walce – wojownicy (mudżahedini) – mają zapewnione zbawienie wieczne i od razu idą do Raju, a ich błogosławiona śmierć zmazuje wszystkie popełnione grzechy².

Islam reprezentuje potencjalnie zjednoczony system symboliczny, który równoważy podziały często powstające w wyniku głębokiej wiary w plemienną lojalność, oraz podkreśla znaczenie honoru zarówno osobistego jak i rodziny w wieloetnicznym społeczeństwie Afganistanu.

¹ P. Crepon, *Religia a wojna*, Gdańsk 1994, s.125–126.

² J. Świniarski, W. Chojnacki, *Filozofia bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s.53.

Islam jest głównym czynnikiem regulującym i wyznaczającym rytm życia społeczeństwa. Uczestnictwo w nabożeństwach celebrowanych w każdy piątek, jak i codziennych modlitwach nie jest obowiązkowe, niemniej jednak, niemalże każdy muzułmanin bierze w nich udział. Mają one miejsce w meczetach umieszczonych w centrum każdej wioski i miasta. Jak już podkreślano meczet to nie tylko miejsce sprawowania kultu religijnego, ale również schronienie dla gości, miejsce spotkań, ośrodek, w którym obchodzi się religijne i narodowe uroczystości, oraz szkoła. Dla wielu Afgańczyków jest to często jedyne miejsce edukacji.

Ponieważ islam to szczególny sposób życia, jego reguły w pełni regulują ludzkie zachowania i interakcje. Indywidualny i rodzinny status w pełni zależą od właściwego przestrzegania norm społecznych, opartych na regułach islamu. Mówią one o uczciwości, skromności, hojności, cnocie, pobożności, sprawiedliwości, prawdomówności oraz o wzajemnej tolerancji. W celu podtrzymywania honoru rodziny starsi kontrolują zachowania swoich dzieci według tych samych przykazań Islamu. Od wieków wszelkie relacje międzyplemienne i międzyetniczne przebiegają według reguł i pod nadzorem religii. Krótko mówiąc, Islam określa codzienne interakcje wszystkich członków społeczeństwa.

Organizacja religijna składa się z kilku poziomów. Każdy muzułmanin może przewodzić małym grupom w modlitwie. Mułowie zarządzający meczetami zazwyczaj są wyznaczani przez władze, po uprzedniej konsultacji ze społecznościami lokalnymi, a ich działalność jest częściowo finansowana przez rząd. Są oni odpowiedzialni za nauczanie fundamentalnych praw i zasad zachowania zawartych w Koranie. Posiadają również prawo rozstrzygania w sporach dotyczących interpretacji praw Islamu. Często pełnią również funkcje nauczycieli odpowiedzialnych za edukację. Ich rola odnosi się dodatkowo do ważnych wydarzeń społecznych, jakimi są narodziny dzieci, małżeństwa i pogrzeby. Większy mułowie nie należą jednak do zinstytucjonalizowanej hierarchii kleryckiej. Wyższą pozycję zajmują muezini i hafizi. Posiadają oni

dużo większą wiedzę dotyczącą Koranu, a co za tym idzie większe uprawnienia co do nauczania, czy do rozstrzygania sporów według prawa szariatu.

W Afganistanie lojalność rozumiana jest przede wszystkim jako oddanie i podległość rodzinie, sekcje, organizacji plemiennej, czy też jest ona nawet związana z miejscem urodzenia, nie zaś jako lojalność w stosunku do narodu jako całości. Trudno jest utożsamiać kraj z terytorium Afganistanu, narodem lub rządem. Etniczność i rodzinne więzy krwi determinują wszelką działalność ludzką w tym regionie.

Pomimo wielu różnic mogących występować pomiędzy poszczególnymi grupami etnicznymi, rodzina stanowi jedną z najsilniejszych instytucji w społeczeństwie Afganistanu. Zazwyczaj jest to rodzina wielopokoleniowa, endogamiczna, w której skład wchodzi również kuzyni i krewni; patriarchalna, patrilinearna, patrilokalna. Poligamia jest dozwolona, niemniej jednak rzadko praktykowana. Stosunki wewnątrzrodzinne charakteryzuje poszanowanie dla osób starszych, zarówno mężczyzn jak i kobiet, poszanowanie macierzyństwa, duma z dzieci, szczególnie synów oraz unikanie rozwodów. Rygorystycznie przestrzegane są idee podkreślające spójność rodzinną poprzez powinowactwo i czynienie donacji na rzecz członków wspólnoty rodzinnej.

Wielopokoleniowe rodziny, podstawowa jednostka ekonomiczna i społeczna, zastępują działania rządowe, pozbawione wsparcia ze strony adekwatnych ogólnonarodowych instytucji. Proces socjalizacji odbywa się głównie w rodzinie, ze względu na słabo rozbudowany system edukacyjny. Rodzina zapewnia wychowanie, daje zabezpieczenie ekonomiczne oraz wsparcie polityczne i prawne, a także ustala nakazy i zakazy, daje zatem każdemu gwarancje bezpieczeństwa począwszy od narodzin poprzez całe życie aż do śmierci.

Spółczesne społeczeństwo Afganistanu jest niezmiennie w swej postawie skierowanej na izolację zwyczajów i obyczajów wynikających z różnic płci. Jest to nałożenie się zasad różniących się w poszczególnych grupach etnicznych, istnieje bowiem szeroka rozbieżność w tolerancji zachowań kobiet, ponadto występują różnice we właściwym traktowaniu kobiet przez mężczyzn. Sprzeczności wynikają

z tradycyjnego przestrzegania zwyczajów i obyczajów, często naruszającego prawa kobiet i są niezgodne z zasadami islamu, funkcjonującego kanonu podkreślającego równość, sprawiedliwość oraz zapewniającego edukację i zabezpieczenie społeczne wszystkim, niezależnie od ich płci. Wpływają również z odmiennej interpretacji zasad religii przez islamistów i skrajnych konserwatystów. Księgi Koranu nie wyznaczają ról dla kobiet, pozostawiając tę kwestię otwartej interpretacji. Podkreślają one jednak gwarancję równości w traktowaniu obu płci. Niezaprzeczalnym jest fakt, że dymensje w traktowaniu mężczyzn i kobiet istnieją, są one najbardziej rozpoznawalną normą zachowania. Obecna zagorzałość w obronie ochrony moralności kobiet podyktowana jest faktem, że w Afgańskim społeczeństwie uważa się je za osoby chroniące ideały społeczne. Symbolizują one honor rodziny, społeczeństwa, narodu, dlatego też powinny być kontrolowane, a zarazem chronione od pokus moralnych. Poprzez narzucenie surowych reguł postępowania dla kobiet, symbolizujących w społeczeństwie męski honor, władze podkreślają podporządkowanie swobody osobistej oraz potrzebę umacniania przekonania, że są zdolne kontrolować wszystkie sfery życia społecznego. Walka z dyskryminacją to najważniejsze wyzwanie dla kobiet we współczesnym Afganistanie. Są one wspierane przez społeczności i organizacje międzynarodowe.

Elementy kultury materialnej są używane przez wszystkie grupy etniczne do budowania dumy i odrębności społecznej, szczególnie na obszarach wieloetnicznych. Najbardziej uderzające różnice można zanotować w sposobie ubierania się, a szczególnie w nakryciach głowy. Turbany są charakterystyczne dla Pasztunów. Kształt nakryć głowy, okrągły, stożkowy lub z nakrycia z daszkiem, materiał i ozdoby są wysublimowanym elementem pozwalającym rozróżnić poszczególne grupy. Chapan to rodzaj luźnego płaszcza noszonego w formie narzuty, wykonanego z wełny lub jedwabiu, ze wzorem w różnokolorowe pasy, specyficzne dla danego regionu, noszonego w północnej części kraju. Na południu zaś noszone są długie szale. Kobiety noszą długie suknie, których kolor, szerokość oraz rodzaj haftu są głęboko zróżnicowane.

Również zwyczaje kulinarne są specyficzne dla każdej z grup etnicznych. Niemniej jednak chleb i herbata są produktami wspólnymi dla wszystkich. Każde z plemion zamieszkujących Afganistan używa mitów i legend do podkreślania oraz wzmacniania swojej odrębności.

Wydaje się, że dokonana charakterystyka środowisk odmiennych kulturowo jest wystarczająca dla podkreślenia specyfiki rejonów działań polskich kontyngentów wojskowych. Pozwala również na ukazanie, a zarazem zmniejszenie „dystansu” kulturowego pomiędzy żołnierzami zawodowymi rodzimych sił zbrojnych a społecznościami zamieszkującymi kraje, w których Polacy realizują zadania różnorodne mandatowe.

2.3. Społeczne znaczenie kompetencji kulturowych.

Specyfika kulturowa i tradycyjne zwyczaje każdego z charakteryzowanych regionów stwarzają dla członków kontyngentów wojskowych konieczność posiadania wysublimowanej wiedzy. Tak bardzo szerokie rozmieszczenie (zarówno geograficzne jak i kulturowe) żołnierzy WP wymusza aktualnie konieczność szczególnie uważnego przygotowania do udziału w operacjach typu peacekeeping¹. Stąd też nowe wyzwania w przygotowaniu uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych powinny przekładać się na poszerzony zakres specyficznego szkolenia przygotowawczego w ramach tematów humanistycznych. Współczesny żołnierz zawodowy Wojska Polskiego powinien być profesjonalistą o szerokich horyzontach intelektualnych, doskonalącym posiadane już kompetencje oraz nabywającym nowe kompetencje, do których niewątpliwie należy zaliczyć kompetencje kulturowe.

2.3.1. Pojęcie „kompetencji” i ich struktura.

Termin „kompetencje”, choć modny i powszechnie używany, nastrocza trudności wtedy, gdy poddajemy go głębszej analizie. Jedną z niedogodności

¹ C. Marcinkowski, *Humanizacja w przygotowaniu do operacji pokojowych*, „Wojska Lądowe” 2004, nr 15, s.28.

dotyczy samej istoty kompetencji. Raz bywają one utożsamiane z umiejętnościami, innym razem – wymieniane są obok umiejętności jako odrębna jakość, w którą w sposób immanentny wpisane są przekonania, postawy i wartości¹. Inna trudność związana jest z tendencją do rozbudowywania listy profesjonalnych kompetencji. Obie niedogodności skłaniają do dużej ostrożności w używaniu powyższego terminu, jednakże korzystania z niego, gdyż XXI wiek będzie stuleciem kompetencji². Oznacza to wprost zapotrzebowanie na fachowców o wysokich i wielorakich kwalifikacjach. Do grona takich specjalistów niewątpliwie powinna należeć kadra naszej armii. Od współczesnych żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego oczekuje się, że będą profesjonalistami na miarę swoich czasów i wyzwań jakie przed nimi zostaną postawione.

Rozważania na temat kompetencji, przy wyżej wskazanym założeniu, że często pojęcie to bywa nadużywane, nie byłyby celowe bez wyjaśnienia istoty samego terminu. W literaturze można spotkać kilka ogólnych definicji. Wincenty Okoń, czołowy polski pedagog, określa kompetencję jako „odpowiedzialność, zdolność do osobistej samorealizacji. Kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania. Jako zdolność do określonych obszarów badań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się”³. Władysław Kopaliński określił kompetencję jako „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”⁴. Natomiast autorzy *Leksykonu wiedzy wojskowej* wyjaśniają, że „kompetencje, to całokształt uprawnień i odpowiedzialności wynikających z obowiązków osób zajmujących stanowiska; kompetencje przysługują dowódcom; określają je regulaminy, instrukcje i inne dokumenty normatywno-prawne oraz ustalone przez wyższych przełożonych zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności”⁵. W psychologii zaś

¹ I. Korpaczewska, A. Murawska, *Kompetencje. Refleksje nad pojęciem i jego związkiem z praktyką edukacyjną*, [w:] K. Wenta /red./, *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin 2001, s.230.

² K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s.116.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s.175.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów...*, op. cit., s.271.

⁵ *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979, s.173.

kompetencję określa się jako „władzę wynikającą z przekonania o wiedzy i umiejętnościach ekspertów. Dotyczy na ogół wąskiej dziedziny, w której kompetencje eksperta są na tyle duże, że ludzie poddający się jego radom czy zaleceniom na ogół nie pretendują nawet do tego, by je zrozumieć”¹.

Z pojęciem „kompetencja” bywa również zamiennie używany termin „dyspozycja”. Na przykład Z. Dworzyński, charakteryzując sylwetkę osobowościową efektywnego dowódcy, wymienia tak zwane dyspozycje: organizatorskie, partnerskie, przewodnicze i doradcze, kierownicze oraz przywódcze². J. Kunikowski natomiast, wymienia umiejętności dowódczo - sztabowe oficera: umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, indywidualnego oraz zespołowego działania i współdziałania, szybkiej adaptacji do nowych warunków i zadań, poznawania podwładnych i wychowawczego oddziaływania, kształtowania stosunków międzyludzkich oraz umiejętności organizacyjno - decyzyjne³. Ryszard Stępień zaś, mówiąc o kompetencjach, wymienia tzw. kluczowe umiejętności, które powinien opanować dowódca. Są to według niego: umiejętność porozumienia się, współdziałania, rozwiązywania problemów, wywierania pożądanego wpływu, bycia liderem, planowania samodzielnego uczenia się, korzystania ze środków przetwarzania i przechowywania informacji⁴.

Z pojęciem „kompetencje” bezpośrednio wiąże się również termin „zdatności”. Określa on „wszystko to, czego człowiek nauczył się i co może przejawiać się w zachowaniu. Zdatności są to wewnętrzne stany umysłu osiągnięte dzięki uczeniu się. Kategorie wyników uczenia się są tożsame z kategoriami zdatności. Jest dziewięć kategorii zdatności. Pięć z nich składa się na umiejętności intelektualne: rozróżnienia, pojęcia konkretne, pojęcia abstrakcyjne (definicyjne), reguły proste, reguły nadrzędne (rozwiązywania problemów). Dalsze kategorie to: strategie poznawcze, informacje werbalne,

¹ J. Ł. Grzelak, A. Nowak, *Wpływ społeczny*, [w:] J. Strelau /red./, *Psychologia...*, op. cit., Gdańsk 2000, s.202

² Z. Dworzyński, *Sylwetka nowoczesnego dowódcy*, „Wojsko i Wychowanie” 1996, nr 7, s.36.

³ J. Kunikowski, *Problemy dowódczego przygotowania i działania w systemie obronnym RP*, Warszawa 1994, s.65.

⁴ K. Czerwiński, *Tendencje przemian roli zawodowej oficera*, „Wojsko i Wychowanie” 1998, nr 4, s.47.

umiejętności motoryczne, postawy. Każdej kategorii zdolności człowiek uczy się inaczej, odmienne więc muszą być warunki nauczania każdej z nich¹.

Jako składowe kompetencji wymienia się często wiedzę, umiejętności i postawy. Innym razem zamiast postaw wymienia się motywację. W. Okoń pisze, że wiedza, to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Wiedza obejmuje wszystkie formy działalności społecznej, a więc zarówno formę najwyższą - naukę, jak i ideologię, religię i magię; obok wiedzy racjonalnej może, zatem istnieć irracjonalna, obok wiedzy prawdziwej fałszywa. Szczególne znaczenie w życiu człowieka mają dwie kategorie wiedzy, ściśle związane z jego oddziaływaniem na rzeczywistość. **Pierwsza** z nich to oparta na doświadczeniu wiedza praktyczna, która dostarcza informacji o tym, jak zmieniać rzeczywistość. **Druga** to wiedza teoretyczna, dostarczająca danych o tym, jaka jest rzeczywistość. Istotną cechą wielu twierdzeń naukowych jest to, że po przekształceniu w normy mogą być wykorzystane jako wiedza praktyczna². Umiejętności, jako kolejny z wymienianych składników kompetencji, to „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły, lub – w przypadku naśladownictwa - jako wzory postępowania (...). Do najważniejszych umiejętności umysłowych człowieka zalicza się umiejętności mówienia, czytania, pisania i liczenia”³. Przez postawę, jako składnik kompetencji można rozumieć jedno z podstawowych pojęć psychologii społecznej i socjologii, używane w różnych znaczeniach. Jedni rozumieją postawę jako względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób, sytuacji. Inni utożsamiają postawę z przekonaniem, traktując ją jako strukturę złożoną z elementów, które są rezultatem poznania danego

¹ R. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s.11.

² W. Okoń, *Nowy słownik...*, *op. cit.*, s.331.

³ W procesie kształtowania umiejętności praktycznych i umysłowych wyróżnia się następujące etapy: uświadomienie sobie nazwy i znaczenia danej umiejętności, sformułowanie reguł działania, poznanie wzoru danej czynności, pierwsze ćwiczenia dokładnie kontrolowane, samodzielne, odpowiednio urozmaicone ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością. *Ibidem*, s.300.

przedmiotu, stosunku emocjonalnego doń, oraz motywacji do określonego zachowania względem niego¹.

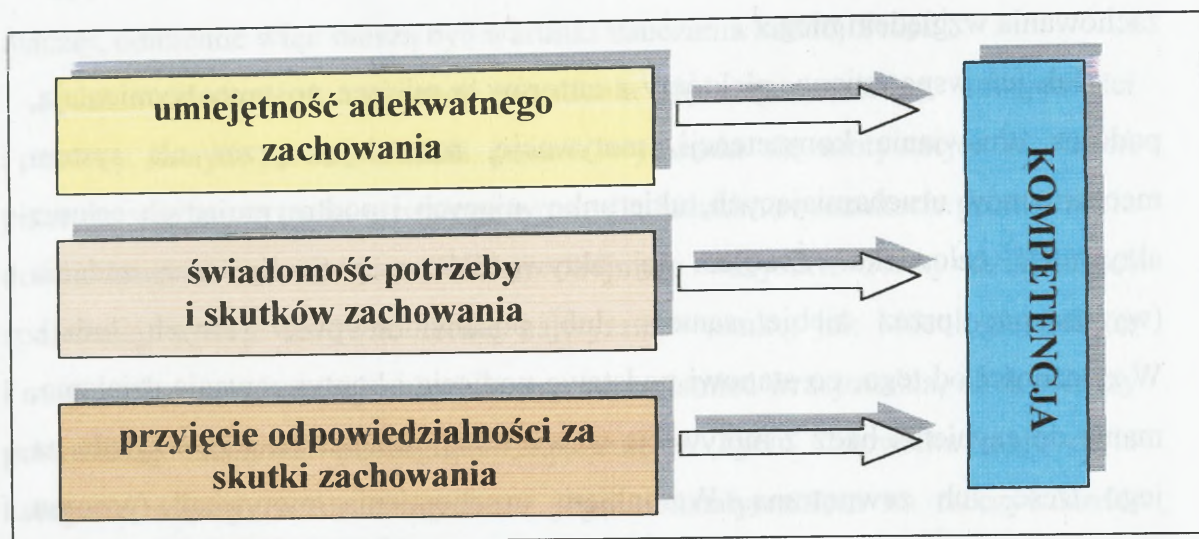
Jak już wspomniano, niektórzy z autorów w miejsce postawy wymieniają, podczas omawiania kompetencji, motywację, rozumiejąc przez nią system mechanizmów uruchamiających, ukierunkowujących i podtrzymujących celową aktywność człowieka. Źródłem tej aktywności są potrzeby oraz zadania (wyznaczone przez siebie samego lub postawione przez innych ludzi). W zależności od tego, co stanowi podstawę podjęcia i kontynuowania działania, mamy do czynienia bądź z motywacją wewnętrzną, uruchamianą ze względu na jego treść, lub zewnętrzną. Warunkiem uruchomienia motywacji (procesu motywacyjnego) jest odczuwana jako nieprzyjemna oraz oceniana przez przedmiot jako możliwa do usunięcia rozbieżność między stanem przez niego pożądanym a stanem rzeczywistym. Biorąc pod uwagę możliwe kierunki aktywności (dążenie do zmiany bądź utrzymania aktualnego stanu rzeczy), wyróżnia się dwa, odpowiadające im rodzaje motywacji: motywację do działań innowacyjnych oraz tzw. motywację konserwatywną, uruchamianą w przypadku postrzeganej możliwości pogorszenia stanu aktualnego².

Zaprezentowane sposoby rozumienia samych kompetencji oraz ich elementów powodują konieczność określenia struktury kompetencji najbardziej adekwatnej dla prowadzonych badań. Pogłębiona analiza literatury wskazuje, że w eksplorowanym obszarze można posłużyć się rozwiązaniem zaproponowanym przez M. Czerepniak-Walczak. Przedstawia ono strukturę kompetencji jako szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu – na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie – umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie³. Określoną strukturę kompetencji prezentuje rysunek 2.5.

¹ Ibidem, s.220.

² B. Rokicki, *Motywacja*, [w:] *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy*, Warszawa 1999, s.132.

³ M. Czerepniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s.137.



Rys.2.5. Struktura kompetencji.

Źródło: M. Czerepniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s.137.

W literaturze można spotkać się z wieloma klasyfikacjami i rodzajami kompetencji. Analiza opracowań dotyczących omawianego problemu wskazuje, że żołnierz zawodowy powinien posiadać następujące kompetencje: zawodowe – progowe i wyróżniające; menedżerskie (dowódcze) – koncepcyjne, administracyjne, techniczne; pedagogiczne, obywatelskie, społeczne, moralne, emocjonalne, innowacyjne, komunikacyjne¹. Należy w tym miejscu oczywiście podkreślić, że u żołnierzy w poszczególnych korpusach osobowych poziom wskazanych kompetencji powinien być różny. Wynika to chociażby z istoty i funkcji oraz ról społecznych pełnionych przez oficerów, podoficerów czy też szeregowych zawodowych.

¹ Zob. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji. Funkcje- kompetencje- koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001, s.54-65; R. Stepień, J. Groskrejc, Z. Nowakowski, *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo – sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s.33-63; B. Szulc, T. Majewski /red. nauk./, *Rozwój kompetencji kierowniczych*, Warszawa 2002; L. Kanarski, E. Pomykało, B. Rokicki, *Kompetencje społeczne oficerów*, Warszawa 2002; K. Wojnowski, *Kompetencje wyróżniające - konteksty znaczeń i zastosowań*, [w:] A. Zduniak, Z. Dziemianko /red. nauk./, *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa 2002, s.85-86; D. Paździuch, *Kompetencje - człowiek kompetentny na miarę sytuacji*, [w:] A. Zduniak /red./, *Kompetencje wychowawcze dowódcy*, Poznań 2000, s.51-66; S. Jarmoszko, *Kompetencje zawodowe oficera – dowódcy*, [w:] M. Kaliński /red. nauk./, *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, Warszawa 2004, s.202-211.

2.3.2. Kompetencje kulturowe.

Istotnym uzupełnieniem szerokiego spektrum kompetencji kadry są kompetencje kulturowe. Stanowią one główny przedmiot edukacji międzykulturowej, będącej swoistym nurtem czy działem praktyki edukacyjnej. Edukacja międzykulturowa jest skoncentrowana na kształtowaniu i rozwijaniu tych kompetencji, bez których nie jest możliwa partycypacja w wyższych poziomach kultury. Głównym mechanizmem, który rozstrzyga o powodzeniu kształtowania i rozwoju kompetencji kulturowych jednostki, jest zespół elementów jej autentycznej aktywności kulturalnej, jednak poddawanej ciągłej sublimacji. Kategoria „kompetencja kulturowa” nie uzyskała dotąd swojego wyraźnego zdefiniowania, jest raczej kategorią języka potocznego. Jest to na pewno kategoria podmiotowa, bowiem kompetencje są zawsze czyjeś. W literaturze naukowej, zwłaszcza z dziedziny socjologii kultury czy estetyki, spotykamy raczej pojęcie „kompetencja kulturowa”, która implikuje całokształt ludzkich dyspozycji do przestrzegania kulturowych norm i reguł zachowań, niekiedy ujmowanych zawężająco do pewnej wybranej dziedziny, np. sztuki, i wtedy mówimy o kompetencjach artystycznych. Maria Tyszkowa uważa, że „u podstaw kompetencji artystycznej leży zdolność do aktywności symbolicznej, tzn. do tworzenia symboli (oznaczania, kodowania) i do odbioru znaczeń przekazywanych za pomocą symboli”¹.

Biorąc jednak pod uwagę wyzwania, przed jakimi stają żołnierze zawodowi właściwsze będzie odwołanie się do definicji zawartych w literaturze z zakresu socjologii. Według M. Pacholskiego i A. Słabonia kompetencja kulturowa jest uformowaną w procesie socjalizacji zdolnością jednostki do właściwego odczytywania, interpretowania i rozumienia znaków oraz symboli przyjętych w danej kulturze. Znaczenie określonego przedmiotu lub czynności zależy w dużym stopniu od kontekstu kulturowego w jakim występuje. Przejawem kompetencji kulturowej jest umiejętność dostrzegania odcieni i zmian znaczeniowych w powiązaniu z różnymi kontekstami w obrębie danej kultury².

¹ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, s. 11.

² M. Pacholski, A. Słabon, *Słownik...*, op. cit., s.75-76.

Natomiast P. Sztompka określa wspomnianą kompetencję jako wiedzę, umiejętności, nawyki i odruchy niezbędne do wykorzystania nowych urządzeń technicznych oraz do akceptacji nowych sposobów myślenia i nowych wzorów stosunków międzyludzkich czy form organizacyjnych¹. W rozważaniach nad kompetencjami kulturowymi człowieka wskazuje on na rozróżnienie kompetencji jedno- i wielokulturowej (inaczej kosmopolitycznej). Rzeczoną socjolog definiuje kompetencję jednokulturową jako przyswojenie idei, przekonań, reguł, norm, wartości, symboli charakterystycznych dla jednej tylko, konkretnej kultury², zaś kompetencję wielokulturową określa jako znajomość i umiejętność stosowania wielu różnych wzorów życia i różnorodnych idei pochodzących z kilku kultur³. Teresa Kostyrko natomiast, do warstw kompetencji kulturowej zalicza: wiedzę świadomą, nieświadomą zgodność z odpowiednimi regułami komunikacyjnymi i modelami zachowań znakowych, predyspozycje emocjonalne; zdolność do intuicyjnego pojmowania dzieła⁴. Można zatem wyróżnić dwa sposoby posługiwania się pojęciem „kompetencji kulturowych”. W pierwszym ujęciu kompetencja kulturowa to tyle co zasób wiedzy o kulturze, stopień poinformowania (o kodach, konwencjach itp.). Drugi sposób posługiwania się pojęciem odnosi się do umiejętności rozpoznawania tych kodów, konwencji (a więc coś więcej niż zasób wiedzy)⁵.

Dokonując eksploracji literatury odnoszącej się do problemu kompetencji kulturowej nie trudno zauważyć, że często obok lub zamiast tego pojęcia, pojawia się określenie kompetencji kulturalnej. Terminy „kompetencja kulturowa” i „kompetencja kulturalna” różnią się jedynie zakresowo. Ta pierwsza obejmuje zdolność jednostki do wymiany z całym środowiskiem człowieka, w tym z jego środowiskiem kulturowym, kompetencja kulturalna natomiast obejmuje jego zdolność do wymiany ze środowiskiem kultury symbolicznej, umożliwiającą mu podmiotowe w nim funkcjonowanie.

¹ P. Sztompka, *Socjologia...*, op. cit., s.255.

² Ibidem, s.415.

³ Ibidem.

⁴ T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe - zakres terminu, obszar problematyki*, [w:] T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1984, s.147.

⁵ T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna...*, op. cit., s.120.

Ze względu na specyfikę i złożoność zadań realizowanych poza granicami państwa – w środowisku odmiennym kulturowo – kompetencje kulturowe kadry powinny odnosić się zarówno do sfery materialnej środowiska kulturowego rejonu działań jak i do sfery symbolicznej tegoż środowiska. Posiadanie kompetencji kulturowej lub jej brak nabiera zatem swoistego znaczenia podczas realizacji zadań w ramach operacji pokojowych czy stabilizacyjnych.

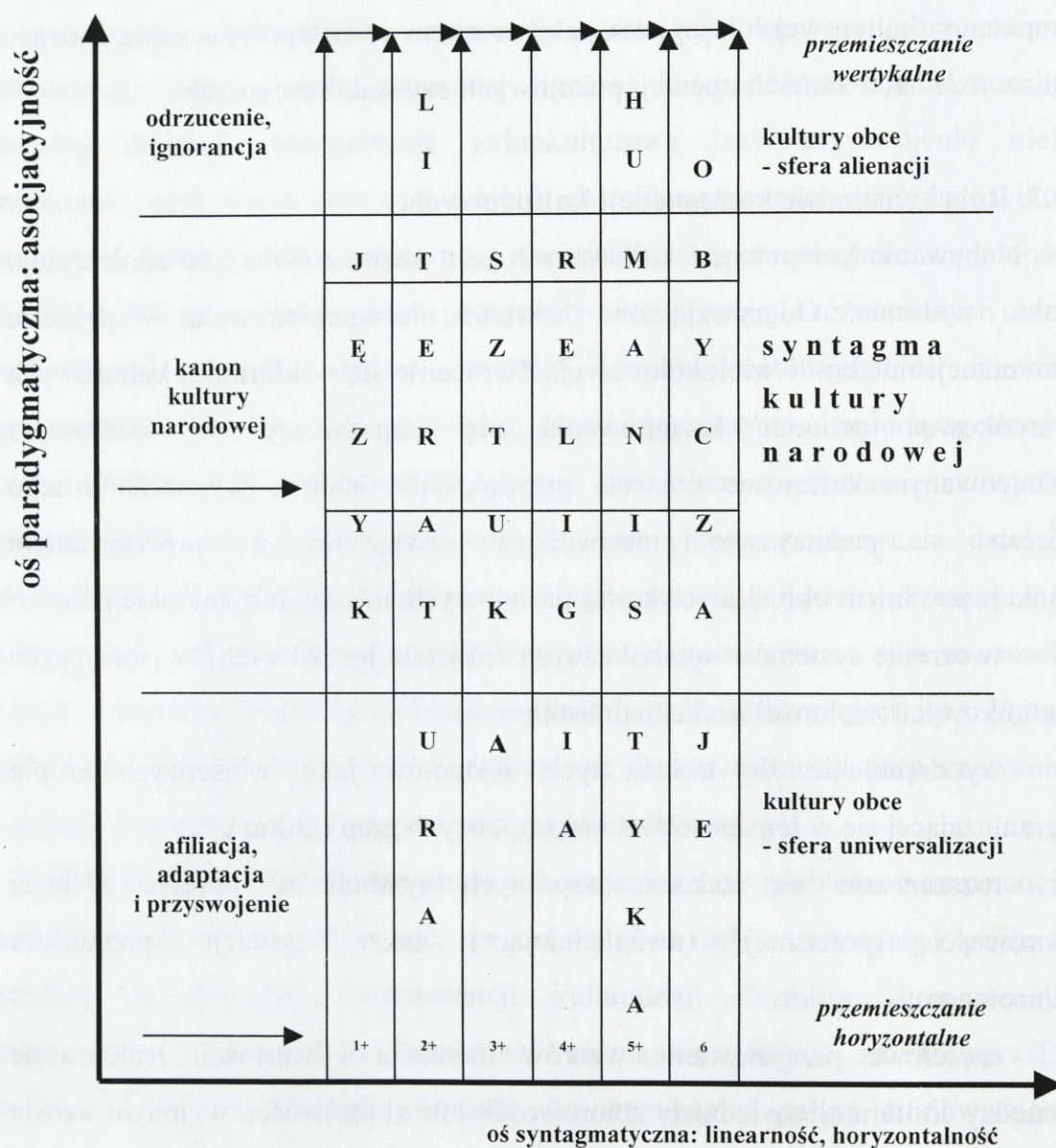
2.3.3. Rola i znaczenie kompetencji kulturowych.

Nabywanie kompetencji kulturowych jest ważne również ze społecznego punktu widzenia. Odgrywają one bowiem niebagatelną rolę w procesie komunikacji między- i wielokulturowej. Zwrócenie się w kierunku kulturowych uwarunkowań procesu kształtowania się komunikacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo pozwala przyjąć, jako istotne, wyznaczniki tego procesu - podstawowe mechanizmy związane z powstawaniem i funkcjonowaniem określonych kultur narodowych, między innymi takie jak:

- tworzenie systemów symbolicznych (również językowych), wynikających z gatunkowych zdolności każdej jednostki;
- wyodrębnienie się układu tych systemów jako właściwych grupie odgraniczającej się w ten sposób od innych, obcych grup (kultur);
- rozszerzenie się zakresu wspólnych symboli w obrębie szerszej zbiorowości społecznej (uwzględniającej także sytuacje pogranicza kulturowego);
- częściowe przejmowanie wzorów działania i wartości, realizowane pomiędzy kulturami sąsiednich zbiorowości lub zbiorowości w innym sensie bliskich;
- rozszerzanie wspólności kultury (kultur) ponad granicami państw i narodów (proces uniwersalizacji)¹, a tym samym zastosowanie określenia „syntagmy kultury”, oznaczającej w ujęciu A. Kłoskowskiej, użycie, tak jak w językowej wypowiedzi, określonych reguł syntaktycznych wyznaczających związki pomiędzy poszczególnymi elementami danej kultury, czerpanymi

¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s.36-37.

zarazem z różnych systemów kulturowych (językowych)¹ - (zobacz rysunek 2.6.).



Rys.2.6. Składniki „syntagmy kultury”.

Źródło: E. Ogrodzka-Mazur, *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki komunikacji międzykulturowej na pograniczu*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s.119.

¹ Ibidem, s.38.

Nabywanie w tym kontekście kompetencji do komunikowania międzykulturowego - które można uznać za istotną składową kompetencji kulturowych - i uruchamianie dzięki niej określonej transmisji kulturowej, umożliwia jednostce rozbudowywanie swoich struktur poznawczych, tworzących zarazem pojęciowo-logiczną reprezentację spostrzeganej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz własnego, „ja”. Ma także zasadnicze znaczenie w „budowaniu” ogólnej koncepcji własnej osoby i dążenia tym samym do określania własnej tożsamości osobowej (indywidualnej) oraz społecznej (grupowej) i kulturowej.

Ujawnianiu się tak rozumianej komunikacji międzykulturowej może również sprzyjać zastosowanie w edukacji wielokulturowej określonych strategii komunikacyjnych, do których L. Korporowicz zalicza:

- strategię reprodukcji kodu, uruchamiającą - w przypadku naruszenia kodu językowego - mechanizmy obronne jednostki, umożliwiające z jednej strony stabilizację jej systemu autoidentyfikacji, natomiast z drugiej - ograniczające pełne komunikowanie międzykulturowe;

- strategię wzajemnej adaptacji kodów, pozwalającą elastyczniej reagować na zjawiska różnorodności kulturowej i zarazem zmniejszanie pojawiających się napięć w obszarze komunikacji, bez naruszania zasadniczej struktury wymaganych przez nią kompetencji jednostki;

- strategię transformacji i kreacji kodu, która umożliwia pełną komunikację międzykulturową przy zachowaniu poczucia ciągłości kulturowej jednostki i jej tożsamości w warunkach środowiska kulturowego, rozumianego nie tylko jako obszar zderzenia kultur, ale przede wszystkim jako ich spotkanie, będące podstawą kształtowania się nowych kompetencji do komunikowania międzykulturowego¹.

Wyróżnione mechanizmy i strategie kształtowania się komunikacji jednostki w określonym odniesieniu kulturowym i międzykulturowym mogą okazać się przydatne w procesach edukacyjnych, zmierzających obecnie do

¹ L. Korporowicz, *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła auto-transformacji*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka /red./, *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa 2002, s.34-36.

udzielania pomocy jednostce w osiągnięciu określonej zdolności do radzenia sobie w sytuacji różnorodności otoczenia społecznego.

Reasumując można stwierdzić, że praktyczna realizacja i zarazem nabywanie kompetencji kulturowych może przełożyć się na zastosowanie w procesie kształcenia i szkolenia następujących strategii:

- *kognitywnej* (poznawczej) – związanej z dostarczaniem językowych i pozajęzykowych informacji na temat kulturowych i społecznych uwarunkowań odmienności występujących w rejonach działań wojskowych;
- *afektywnej* – stwarzającej możliwości bezpośredniego, emocjonalnego kontaktu z odmiennością i innymi;
- *emancypacji* – związanej z otwieraniem się na nowe doświadczenia i wartości, dzięki kontaktom, jakie zachodzą między jednostką a światem w wyniku jej podmiotowej aktywności;
- *partycypacji* – umożliwiającej wspólne działania, poszerzające zakres dotychczasowych werbalnych i poza werbalnych doświadczeń jednostki, związanych z koncepcją własnej osoby w relacji z otaczającą rzeczywistością odmienną kulturowo.

Zaprezentowane strategie mogą być stosowane zarówno w naturalnych jak i konstruowanych sytuacjach edukacyjnych, zmierzających do określenia wartości przejawianych w postawach i sprzyjających kształtowaniu tożsamości wielokulturowej żołnierza¹.

2.4. Proces adaptacji a zjawisko szoku kulturowego.

Szybka adaptacja do warunków wykonywania zadań jest zjawiskiem bardzo pożądanym chociażby z punktu widzenia charakteru działań prowadzonych przez siły zbrojne w środowiskach odmiennych kulturowo. Kluczową rolę odgrywa tutaj przystosowanie psychiczne. Wszelkie czynniki, na przykład szok kulturowy, powodujące dezadaptację wymagają jak najszybszego zdiagnozowania oraz podjęcia wszelkich działań neutralizujący ich negatywny

¹ Por. E. Ogrodzka-Mazur, *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki komunikacji międzykulturowej na pograniczu*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s.122.

wpływ na poziom funkcjonowania kadry w nowych, trudnych i często nieznanych warunkach środowiskowych. W realizowanych badaniach zwrócono również uwagę na zjawisko adaptacji.

2.4.1. Adaptacja w ujęciu psychologicznym.

Adaptacja jest procesem przystosowania jednostki (organizmu), grupy, instytucji, organizacji, systemu do zmieniających się warunków środowiska, życia i pracy, który polega na występowaniu zmian w strukturze wewnętrznej, zachowaniu i działaniu umożliwiającym przetrwanie oraz spełnianie ważnych funkcji, rozwiązywanie problemów, zadań w nowych warunkach. Istotą tego procesu jest dążenie do utrzymania stanu równowagi wewnętrznej i zewnętrznej mimo zaburzenia, zachwiania homeostazy środowiska, a także mechanizmy nieustannej regulacji stosunków między podmiotem a środowiskiem przyrodniczym, społecznym, kulturowym oraz dążenie do zaspokajania ważnych potrzeb w dynamicznie rozwijającym się otoczeniu. Ciągłe utrzymanie równowagi wymaga nieustannego przystosowywania się.

W ujęciu psychologicznym adaptacja to zmiana w zachowaniu, dzięki której lepiej radzimy sobie z wyzwaniami środowiskowymi (na przykład z nowymi rolami społecznymi i zadaniami osobistymi, jakie podejmujemy wraz z trudnymi, traumatycznymi doświadczeniami), a zarazem rozwijamy się. Adaptacja polega nie tylko dostosowywaniu się do świata, ale również na dokonywaniu zmian w naszym otoczeniu, a także na szukaniu otoczenia, w którym czujemy się lepiej i lepiej realizujemy swoje potrzeby¹. Jest ona również niezbędnym warunkiem harmonijnych relacji jednostki i grup ludzkich z otoczeniem społecznym².

Na pełny proces adaptacji składają się:

1. przekształcenie środowiska i dopasowywanie go do swoich wymagań (asymilacja),

¹ J. Strelau, *Psychologia...*, op. cit., s.565.

² Z. Chlewiński, A. Hankała, M. Jagodzińska, B. Mazurek, *Psychologia pamięci*, Warszawa 1997, s.9.

2. przystosowywanie podmiotu do środowiska, zmienianie siebie (akomodacja),
3. wzajemne dostosowywanie się podmiotu i środowiska.

Efekty procesu adaptacji mogą mieć dwojaki kontekst: pozytywny i negatywny (dezadaptacja). Do następstw pozytywnych zalicza się: usprawnienie mechanizmów regulacyjnych, rozwój jednostki, grupy, organizacji, akceptacje zmian i identyfikacje z nimi, zadowolenie, dobrostan podmiotu i środowiska. Wyróżnia się wiele odmian adaptacji, w tym: biologiczną (naturalną), społeczną, kulturową, organizacyjną, ekonomiczną, polityczną, zawodową¹.

2.4.2. Zjawisko szoku kulturowego.

Większość z nas może osiągnąć wysoką efektywność podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo, jeżeli rzeczywiście włoży wysiłek w rozwinięcie umiejętności adaptowania się. Wiele dotychczasowych opracowań związanych ze specyfiką pracy w warunkach międzynarodowych koncentrowała się na wybranych aspektach pracy na styku różnych kultur i była szczególnie ukierunkowana na rozumienie kulturowych wymiarów zarządzania².

Jeżeli wkraczamy w nową przestrzeń kulturową, powinniśmy zacząć myśleć inaczej, ale musimy również zaadaptować się do tego wyzwania w wymiarach społecznym i emocjonalnym³. Działanie w otoczeniu innej kultury może spowodować wiele różnych reakcji, takich jak:

- niepewność dotycząca tego, co należy robić;
- niepokój;
- frustracja;
- radosne podniecenie;

¹ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Warszawa 2000, s.9; Zob. również R. Dubos, *Człowiek - środowisko - adaptacja*, Warszawa 1970; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

² M. Strzoda, Z. Mazurek, N. Prusiński, *Terminologia wojskowa w aspekcie potrzeb komunikowania wielokulturowego*, Warszawa 2003; P. Gawliczek, *Koncepcja szkolenia oficerów do działań w strukturach wielonarodowych NATO. /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2004.

³ Zob. R. Kapuściński, *Spotkanie z Innym - jako wyzwanie XXI wieku*, „Charaktery” 2005, nr 1(96), s.71-73.

- nieprawidłowe zachowania społeczne;
- nieumiejętność współpracy;
- poczucie izolacji;
- depresja¹.

Wszystkie te czynniki są reakcjami, które mogą wystąpić w odpowiedzi na szok kulturowy, czyli wstrząs, którego doświadczamy, kiedy znajdujemy się wobec czegoś nieznanego i obcego.

Pojęcie szoku kulturowego wprowadził antropolog Kalvero Oberg w 1954 roku. Rozumiał przez nie zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną, nieznaną kulturą, dostrzeżeniem istotnych różnic funkcjonowania we własnej i nowej kulturze. Sytuacji tej towarzyszy stan lęku i dezorientacji wynikający z niezajomości zachowań i oczekiwań nowego środowiska kulturowego. Znane sytuacje nabierają innego znaczenia, nie występują zrozumiałe kody postępowania. Doświadczenie to ma charakter nagły, przykry i w bardzo niekorzystny sposób zmienia obraz własny osoby, która go doświadczają. Oberg charakteryzuje szok kulturowy w następujący sposób:

1. jest to sytuacja wywołująca napięcie wynikające z konieczności psychologicznej adaptacji do nowego środowiska;
2. sytuacji tej towarzyszy poczucie straty rodziny, roli społecznej, własności;
3. jednostka odrzuca nową kulturę i jest przez nią odrzucana;
4. występuje zachwianie w rozumieniu własnej roli, oczekiwań, odczuć i tożsamości;
5. pojawia się przeżycie lęku i dezorientacji;
6. występuje niemożność działania i poczucie bezradności².

Szok kulturowy jest traktowany w tym ujęciu jako reakcja patologiczna, forma kryzysu spowodowanego znalezieniem się w nowym nieznanym środowisku. Pojęcie szoku kulturowego wielokrotnie stosowali różni badacze do

¹ Por. S. Tokarski, *Żołnierz w obcym środowisku kulturowym*, [w:] S. Jarmoszko /red. nauk./, *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Toruń 2002, s.207.

² E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000, s.25.

charakterystyki zachowań osób, które w sposób nagły zostały przeniesione do innej kultury¹. Według M. Pacholskiego i A. Słabonia szok kulturowy to *stan dezorientacji i załamania uznawanych za oczywiste norm i wartości oraz wyobrażeń na temat rzeczywistości społecznej, przeżywany przez jednostkę w trakcie kontaktu z inną kulturą*². Doświadczenie szoku kulturowego pozwala uświadomić sobie przyjęte w wyniku procesu socjalizacji ukryte założenia i zwyczaje uznawane za „naturalne”. W tym znaczeniu zetknięcie się z odmienną kulturą pozwala na lepsze poznanie kultury rodzimej oraz czynników warunkujących kształt socjalizacji.

Próbie uporządkowania czynników indywidualnych i środowiskowych pozwalających na przewidzenie szoku kulturowego podjął P.B. Pedersen. Jego zdaniem sytuacja sprzyja wystąpieniu szoku kulturowego, gdy nie występują w niej lub nabierają innego znaczenia znane jednostce sygnały informujące o wyborze odpowiedniego zachowania. Konsekwencją jest konieczność zmiany przez jednostkę skali wartości, gdyż to, co było przez nią uznawane za piękne, wartościowe, właściwe i pożądane, nie jest tak samo traktowane przez nowe otoczenie. Konsekwencją tego stanu jest brak satysfakcji z wymogów i reguł nowej sytuacji, idealizacja przeszłości. Zmiana punktów odniesienia w nowej sytuacji powoduje, że zawodzą stosowane do tej pory przez jednostkę sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, zamiast tego pojawiają się reakcje lękowo-ucieczkowe, depresja i uczucia wrogości, przejawiające się często niekontrolowanymi wybuchami agresji ze względu na dezorientację utrudniającą funkcjonowanie w nowym otoczeniu. Ten przykry stan jednostka odbiera jako zjawisko, które nigdy nie ulegnie zmianie, przystosowanie do nowego środowiska jawi się jako najlepszy sposób wyjścia z tej sytuacji³.

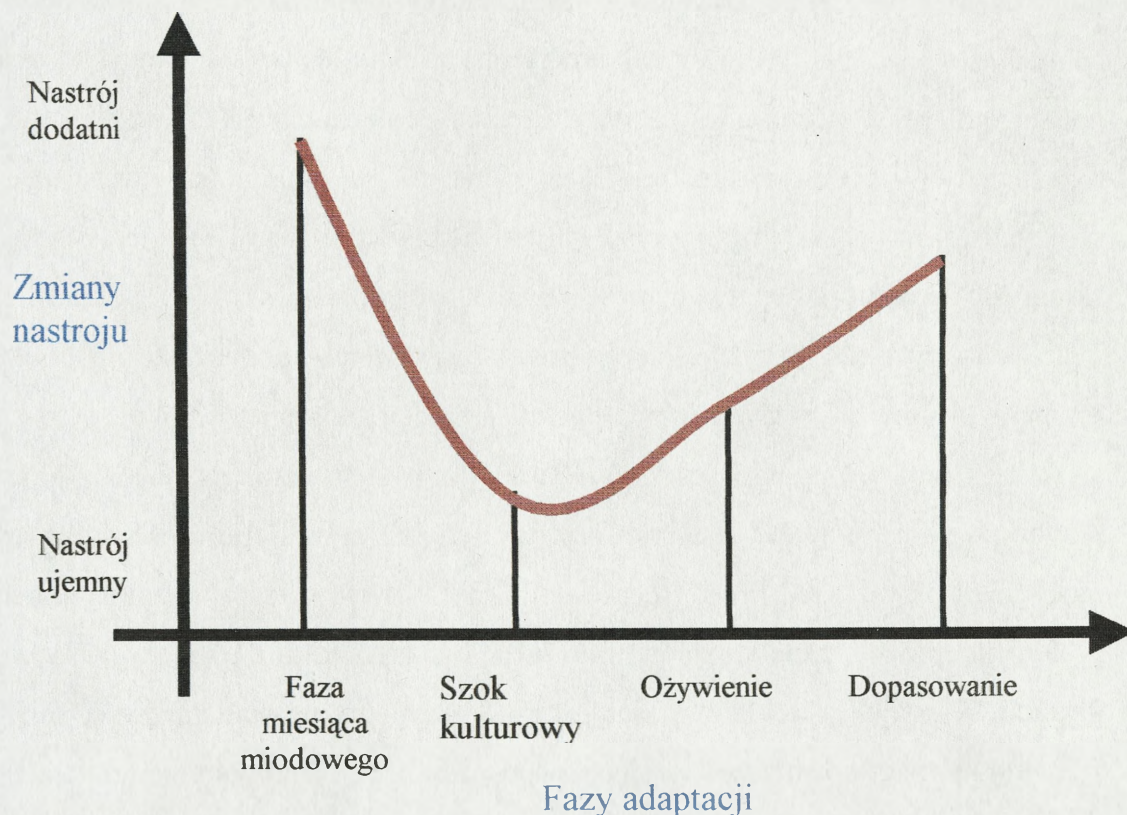
¹ Problematykę reakcji organizmu na nadmiar bodźców powodujących między innymi zjawisko szoku wywołanego zmianą środowiska, porusza również Alvin Toffler. Zob. A. Toffler, *Szok przyszłości*, Poznań 1998.

² M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik...*, *op. cit.*, s.186.

³ E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s.63-74.

Fazy szoku kulturowego.

K. Oberg opracował model adaptacji, który pokazuje, że praca w środowisku międzynarodowym oraz wielokulturowym jest związana z przechodzeniem przez liczne etapy na drodze do adaptacji¹ - zobacz rysunek 2.7.



Rys.2.7. Fazy adaptacji w sytuacji „szoku kulturowego” według Kalvero Oberga.

Źródło: E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000, s.31.

Pierwsza faza nazywana jest fazą miesiąca miodowego², ponieważ w jej trakcie wszystkie kontakty w nowym miejscu są odbierane jako ekscytujące, pozytywne i stymulujące. Nowa sytuacja życiowa jest postrzegana jako źródło niekończących się nowych doświadczeń, a osoba znajduje się w stanie radosnego

¹ Zob. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka /red./ *Goście i gospodarze*. Kraków 1998, rozdz. 5: „Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej”; J. Szumniak, *Szok kulturowy*, [w:] Internet: *Praca-hrk.pl- portal rynku pracy* <http://www.hrk.pl/is/is.php/5/398/>, (adres na dzień 27.01.2005); W Wosińska, *Psychologia...*, op. cit., s.307-308.

² Fazy szoku kulturowego podobnie charakteryzuje również Jerzy Mikułowski-Pomorski. Zob. J. Mikułowski-Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006, s.311 i nast.

podniecenia. W tej fazie jest miejsce na otwartość i ciekawość, wraz z gotowością do akceptowania wszystkiego, co może się przydarzyć. Co najważniejsze, na tym etapie zdolność do oceny jest ograniczona, niewielkie zadrażnienia są łagodzone, natomiast uwaga koncentruje się na przyjemnych rzeczach związanych z pracą, krajem, kolegami itp.

W fazie drugiej pojawia się szok kulturowy, osoba zaczyna zdawać sobie sprawę, że nie wszystko jest całkiem w porządku. Może się wtedy pojawić poczucie obcości, któremu towarzyszy wzrastające poczucie dezorientacji i braku rozeznania w obecnym stanie rzeczy oraz utrata kontaktu z otaczającą rzeczywistością. Może to wywołać bardzo negatywne objawy, takie jak stres, skłonność do irytacji, negatywne postrzeganie swojej pracy, kraju czy kolegów.

Ten etap charakteryzuje się ogólnym niepokojem, który może przybierać rozmaite formy, począwszy od poczucia niepewności w nowej sytuacji, a skończywszy na nienawiści skierowanej do wszystkiego co obce. Główną przyczyną tych objawów jest brak pewności siebie oraz niepewność dotycząca otoczenia i przyszłości. Punkty odniesienia, do których jesteśmy przyzwyczajeni i elementy, które zapewniają nam poczucie wartości, nie istnieją w nowej sytuacji. Nie wiemy dokładnie kim jesteśmy, ponieważ zostaliśmy wyrwani ze znanego nam kontekstu społecznego, a sposób w jaki zachowują się autochtoni, wydaje się nam zupełnie niewłaściwy.

Sposób, w jaki osoby dają sobie radę w tej fazie oraz ich uczucia, myślenie i oczekiwania są decydujące dla całościowego procesu adaptacji widzianego z perspektywy długookresowej. Idealnie byłoby, gdyby pojawienie się tych objawów oraz poczucie braku komfortu były traktowane jako wyraźna wskazówka, że czas się zmienić i zmodyfikować swoją postawę. Oznacza to rozpoczęcie pracy nad samorozwojem – zarówno w sferze uczuć i myślenia, jak i w kwestii rozumienia siebie i innych. Najgorszą rzeczą, którą można zrobić, to zignorować symptomy i zastosować sztuczne rozwiązania (na przykład używać środki uspakajające przez dłuższy czas) albo też uparcie utrzymywać postawę zakładającą, że tylko nasze metody postępowania są właściwe, a zatem należy je forsownie stosować wobec kolegów.

Początek fazy trzeciej, która jest etapem „dochodzenia do siebie”, wyznacza uświadomienie sobie istnienia problemu i konieczność jego rozwiązania. Zarówno etap dochodzenia do siebie, jak też stadium czwarte – ostatecznego dopasowania wymagają zwykle kompromisu między emocjami i myśleniem z fazy miesiąca miodowego, czyli zauroczenia, oraz z fazy szoku kulturowego. Jest to kompromis między naszymi wygórowanymi oczekiwaniami a rzeczywistością. W fazie końcowej, czyli w fazie dopasowania, osoby są zdolne pracować efektywnie, znają granice swoich możliwości, potrafią przyjąć nowe sposoby realizacji zadań, a co najważniejsze potrafią osiągnąć większą elastyczność. Rysunek 2.7. pokazuje adaptację oraz zmiany nastroju na tle zmieniających się faz. Oczywiście możemy zastosować podział na takie stadia do rozmaitych wydarzeń życiowych. Pierwsza faza to zwykle zauroczenie, podniecenie, euforia i optymizm. Następny etap to konfrontacja z nieznanym oraz pojawienie się negatywnych aspektów danego wydarzenia, czyli zmieszania, niepokoju oraz frustracji związanych ze zmianą. Przychodzi jednak moment, w którym otrząsamy się z depresji i niepokoju spowodowanego przez szok kulturowy i w czwartej ostatniej fazie zaczynamy się dostosowywać.

W nowszej literaturze przedmiotu prezentowane są dwa inne podejścia do zjawiska szoku kulturowego. **Pierwsze** jest reakcją na zaproponowaną przez Oberga „medyalizację” problemu, czyli widzenie go jako specyficznej formy zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym i fizycznym jednostki. Zwolennicy tego stanowiska wskazują na niespecyficzność szoku kulturowego jako reakcji na zmianę środowiska, w którym człowiek przebywa. Każda zmiana życiowa, wejście w nowe środowisko zawodowe, czy rozpoczęcie życia w nowym związku małżeńskim, czy nawet przeprowadzka do innego miasta zawiera w sobie elementy szoku kulturowego. Jednocześnie żadna z tych zmian nie prowadzi do patologizacji jednostki, lecz jedynie dostarcza jej nowych doświadczeń, które zostają zintegrowane w dotychczasowym systemie odniesienia. W takim podejściu kontakt z nową kulturą traci swój wyjątkowy

i jak gdyby bezwarunkowo patologizujący jednostkę charakter, a staje się jednym z doświadczeń, które w różnym natężeniu występują w ciągu ludzkiego życia¹.

Drugie ze współczesnych podejść do zjawiska szoku kulturowego traktuje je przez pryzmat „modelu edukacyjnego” lub „modelu rozwojowego”. Przykładem takiego stanowiska jest typ zaproponowany przez N.J. Adlera. Według tego modelu szok kulturowy jest traktowany jako pięciostopniowy proces edukacyjno-rozwojowy mogący mieć zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje. Zdaniem Adlera przejście przez ten proces jest związane jest z możliwością wypracowania tożsamości dwu- lub wielokulturowej, a w konsekwencji możliwości satysfakcjonującego funkcjonowania w więcej niż jednym kontekście kulturowym².

Pierwszy etap tego modelu to faza turystyczna. Patrząc na ten problem z perspektywy charakteru działań sił zbrojnych poza granicami państwa oraz specyfiki zadań właściwsze jest określenie „fazą wstępną” lub „zainteresowania”. Obejmuje pierwszy okres po przybyciu do danego kraju. Dostrzegane różnice kulturowe są traktowane pozytywnie, jako coś nowego, intrygującego i egzotycznego. Interpretacje różnic kulturowych dokonują się poprzez pryzmat własnej kultury. Zarówno różnice, jak i podobieństwa kulturowe są włączane w system ról i układu tożsamości własnej kultury. Postrzegane różnice kulturowe są racjonalizowane w celu likwidacji dysonansów poznawczych i utwierdzenia się co do głęboko zakorzenionych we własnej kulturze poziomu statusu, roli społecznej i tożsamości jednostkowej. Przeżycia te są traktowane raczej jako etap końcowy procesu dostosowania się do nowego środowiska niż początek procesu zmiany. Podejmowanie nowych zadań i obowiązków oraz wstępna orientacja w nowym środowisku powoduje, że przybysz wręcz nie dostrzega głębokich różnic kulturowych. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że w sytuacjach trudnych dla przybysza, czy dla kraju, do którego on przybywa, faza ta nie występuje. Jak się wydaje, istnieje małe prawdopodobieństwo, aby etap ten występował w okresie znalezienia się

¹ Por. L.J. Luzbetak, *Kościół a kultury*, Warszawa 1998, s.238.

² Zob. N.J. Adler, *Re-entry: Managing cross-cultural transitions*, [w:] „Groups and Organizational Studies”, nr.6/1981, s.341-356.

w rejonie działań stabilizacyjnych czy pokojowych. Lękotwórczy charakter sytuacji powoduje, że wszelkie różnice generują raczej lęk i niepokój niż ciekawość.

W fazie drugiej opisywanej przez model Adlera, następuje konieczność zajęcia pozycji innej niż pozycja obserwatora wobec problemów dnia codziennego. Różnice między nową a własną kulturą zaczynają być widoczne, irytujące, trudne do zrozumienia i przewidzenia. Powoduje to napięcie i dezorientację. Jednostka przeżywa różnorodne niepowodzenia, obwinia się za rzeczywistą lub wyimaginowaną nieadekwatność, za pochodzenie z odmiennej kultury. Doświadcza też poczucia utraty zdolności rozumienia znanych sygnałów kulturowych i tworzenia w oparciu o nie własnych oczekiwań. Nie potrafi przewidzieć oczekiwań otoczenia w stosunku do niej. Głębokiemu poczuciu winy, nieadekwatności, niskiej wartości może towarzyszyć depresja, tendencja do wycofywania się z kontaktów społecznych, unikanie kontaktu z osobami zarówno ze swojej własnej kultury, jak i z nowej. Osoby przechodzące tę fazę nie potrafią jeszcze tworzyć sobie systemu wsparcia w nowym otoczeniu społecznym, tracą jednocześnie stary system oparcia. W efekcie tego doświadczają poczucia bezradności, apatii, samotności i izolacji. Ponieważ jednostki przechodzące przez tę fazę często postrzegają siebie jako odpowiedzialne za wszelkie błędy i związane z nimi emocje, bardzo rzadko szukają pomocy wśród własnej grupy społecznej, czy u personelu medycznego. Proces dezintegracji staje się procesem samonapędzającym poprzez samoobwinianie się oraz wewnętrzną atrybucję niekorzystnej sytuacji, w której się znajdują. Poczucie braku sukcesu i niepowodzenia staje się samosprawdzającą się przepowiednią. Doświadczenie samoobwiniania się powoduje, iż faza ta jest najbardziej bolesną fazą szoku kulturowego. W przypadkach ekstremalnych faza ta może prowadzić do zupełnej dezintegracji osobowości, ponieważ wcześniej ukształtowana tożsamość staje się w nowym otoczeniu niefunkcjonalna, a nowa tożsamość nie została jeszcze uformowana.

Trzecią fazę „modelu edukacyjnego” jest bardzo trudno wyraźnie wyodrębnić. Jest ona początkiem procesu powrotu do zdrowia. Osoba wchodząca

w ten etap przypomina osobę wychodzącą z depresji. Zmienia się kierunek agresji. W drugim stadium była ona skierowana do wnętrza i występowała w postaci samoobwiniania. W fazie trzeciej skierowana jest na zewnątrz. Jednostka obwinia innych (reprezentantów nowej kultury) za swoją nieadekwatność. Towarzyszą temu uczucia złości, wrogości, nieadekwatności i odrzucania nowej kultury. Stan aktywnej, skierowanej na otoczenie agresji jest początkiem procesu reintegracji. Wzrasta świadomość i zrozumienie kontaktu z nową kulturą, wzrasta również możliwość wyrażenia emocji związanych z tym doświadczeniem. Odrzucanie nowej kultury staje się bazą do formowania nowej tożsamości i tożsamości, opartej na poznawaniu i emocjach dotyczących nowej kultury. W odpowiedzi na postrzegane zewnętrzne zagrożenie i dysonans poznawczy, dana osoba może doświadczyć regresji do bardziej powierzchownej fazy lub przejść na wyższy poziom syntezy swoich doświadczeń i rozwiązania konfliktu. Zależy to od intensywności przeżywanych emocji, poziomu stresu, możliwości zmian oraz wsparcia społecznego. Osoby przechodzące tę fazę są pełne agresji, złości, napięcia, lęku, frustracji w odniesieniu do nowej kultury. Dominuje wyrażanie wrogości i podejrzliwości, odseparowywanie się, wyrażanie negatywnych jednostronnych opinii. Interpretacja pojawiających się doświadczeń dokonywana jest poprzez pryzmat kontrastu między dwoma skrajnymi alternatywami: dobra i zła. Nowa kultura jest zła, stara dobra.

W czwartej fazie procesu adaptacji do nowej kultury następuje reintegracja w kierunku stopniowej autonomii i zwiększonej możliwości znajdowania pozytywnych i negatywnych elementów w starej i nowej kulturze. Powstaje możliwość reinterpretacji i ponownej oceny obu kultur. Kształtuje się bardziej zrównoważone całościowe spojrzenie na nową sytuację. Możliwe staje się doświadczenie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów nowej kultury. Podobnie jak w fazach poprzednich możliwe jest chwilowe cofnięcie się do faz wcześniejszych, ale stopniowo jednostka rozwija się ku bardziej zaawansowanym poziomom funkcjonowania w nowej kulturze. Pojawienie się nowego rodzaju wrażliwości umożliwia kształtowanie się nowych umiejętności oraz lepszego zrozumienia nowej kultury i siebie w nowym otoczeniu. Potrzeba

obrony, stopniowo zanika, gdyż nowa kultura jest postrzegana jako mniej wroga. Jednostka jest w stanie zaangażować się w nowe sytuacje z większą świadomością oraz zrozumieniem siebie i innych. Demonstruje większą kompetencję i możliwości naturalnego uczestnictwa w nowej kulturze. Jest również w stanie wyrazić tę nową postawę.

Emocje pojawiające się w tej fazie to wzrost poczucia bezpieczeństwa, poczucie swobody, empatyczne zainteresowanie i zrozumienie innych, większe zaangażowanie w związki międzyludzkie. Pojawia się samodzielne podejmowanie decyzji, poczucie kontroli nad sytuacją, spostrzeganie siebie jako osoby dobrze znającej nowe środowisko i czującej się w nim dobrze. Pojawia się poczucie adekwatności, zwiększa się poczucie pewności siebie. Dana osoba postrzega siebie jako w pełni zdolną do poradzenia sobie z większością nowych i odmiennych sytuacji w nowym środowisku, ze względu na nowo nabyte umiejętności. Jednostka czasami wręcz przecenia stopień swego przystosowania oraz traktuje siebie jako eksperta w zakresie nowej kultury. Obiektywnie jednak bezspornie lepiej i pewniej funkcjonuje w swoim środowisku, jest mniej zależna od innych. Łatwiej jest jej radzić sobie, mimo nawet niezupełnie jeszcze kompetentnego funkcjonowania w nowym środowisku. Osoba ta posiada już wgląd w funkcjonowanie nowej kultury, choć nie posiada jeszcze umiejętności kulturowo adekwatnego działania we wszystkich nowych sytuacjach.

Piąta faza obejmuje uformowanie się identyczności dwu- lub wielokulturowej. Jednostka czuje się równie akceptowana i kompetentna w obu kulturach. Pojawia się poczucie przynależności do obu kontekstów społeczno-kulturowych. Nowa kultura zostaje zinternalizowana do tego stopnia, że przybysz potrafi zrozumieć, docenić, akceptować i stosować normy, reguły i wartości obowiązujące zarówno w swojej, jak i w nowej kulturze. Jednostka odzyskuje możliwość wyrażenia tych wszystkich emocji, które znała, zanim doświadczyła szoku kulturowego. Potrafi wyrazić siebie i zrealizować się zarówno w kategoriach starej, jak i nowej kultury. Człowiek buduje nową tożsamość kulturową. Emocje, wartości i postawy pojawiające się w poprzednich etapach tego procesu są integrowane i syntetyzowane, tworząc nowe

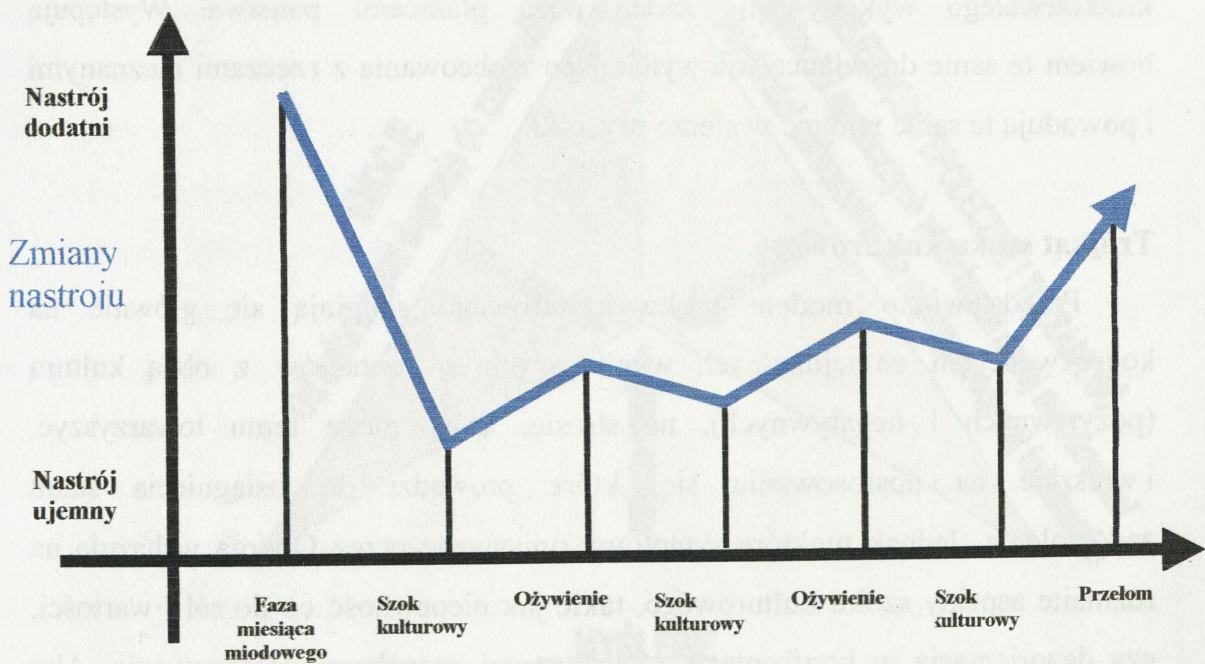
perspektywy rozwoju jednostki. Proces formowania się tej nowej tożsamości Adler określił mianem „doświadczenia przejścia” (z ang. *transitional experience*), odkrywanie swego nowego ja (z ang. *self*) w kontakcie z innymi kulturami. Poszerzenie jednostkowej identyczności kulturowej jest związane z czerpaniem sposobów wyrażania i realizacji siebie z więcej niż jednej tradycji kulturowej. Stadium to jest nie tyle punktem dojścia, ile raczej znalezienia się w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Jednostka jest w stanie zaakceptować fakt, że wszyscy jesteśmy wytworem naszej własnej kultury. Kultura ta określa identyczność, reguluje zachowania i określa przestrzeń życiową danej osoby. Człowiek zaczyna rozumieć, że kultury nie są gorsze lub lepsze od siebie, każda musi być oceniana i przeżywana zgodnie z jej własnymi regułami i normami, każda posiada własne specyficzne wartości, postawy, przekonania tworzące wewnętrznie spójny system.

Wielokulturowość osiągnięta w trakcie przechodzenia przez poszczególne fazy przystosowania się do nowej kultury, ma w sobie potencjalnie wartościowe cechy dla przyszłego funkcjonowania jednostki w każdej z nich w sposób równie sprawny. Osoby takie mają kwalifikacje do podjęcia roli „culture brooker”, czyli pośrednika lub mediatora między różnymi kulturami, pomagającego reprezentantom tych kultur lepiej się zrozumieć i funkcjonować obok siebie. Nie oznacza to jednak, że wielokulturowość nie niesie ze sobą niebezpieczeństw. Największym niebezpieczeństwem wynikającym z wielokulturowości jest akceptacja postawy kameleona i przyjęcie sposobu zachowania jako sekwencji nie związanych ze sobą ról, bez umiejętności odczuwania granic, wobec których definiuje się własną tożsamość kulturową. W ten sposób osoba ta traci ważny mechanizm ochronny zdrowego funkcjonowania psychicznego, poczucie własnej indywidualnej niezmienności, mimo zróżnicowanych form zachowania w różnych kulturach. Innym niebezpieczeństwem jest postawa niemożności zidentyfikowania się i zaangażowania w jakikolwiek kontekst kulturowy i przyjęcie wobec każdej kultury postawy cynicznego obserwatora.

Wielu specjalistów próbowało określić przedziały czasu, w których występują poszczególne fazy adaptacji do kultury innego kraju. Nie istnieje

jednak jakaś żelazna zasada. Długość okresów występowania poszczególnych faz szoku kulturowego jest uzależniona od stopnia zakorzenienia we własnej kulturze (czyli wielkość różnic występujących między kulturą kraju, w którym osoba przebywa, a kulturą jej kraju ojczystego), a także od kontekstu społecznego (czyli czy dana osoba może liczyć na wsparcie innych) oraz od jej osobowości. Opisywane fazy szoku kulturowego nie zawsze muszą występować w jasno sprecyzowanej sekwencji.

W podejmowanych badaniach bardziej wartościowe i realistyczne będzie wykorzystanie modelu szoku kulturowego, który nie jest modelem linearnym, lecz zawiera dynamiczne, powtarzalne cykle faz pozytywnych i negatywnych, występujących na przemian, aż do momentu pokonania szoku kulturowego. Zjawisko to ilustruje rysunek 2.8.



Fazy adaptacji

Rys.2.8. Pokonywanie szoku kulturowego.

Źródło: E. Marx, *Przełamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000, s.32.

Obecnie zauważalna jest tendencja do skracania czasu wykonywania zadań przez żołnierzy zawodowych WP poza granicami państwa¹. Pojawia się zatem pytanie czy ten sam model szoku kulturowego można zastosować w przypadku różnych okresów przebywania w środowisku odmiennym kulturowo. Z analizy literatury wynika, że przedstawione modele adaptacji i przełamania szoku kulturowego można zastosować zarówno w przypadku misji trwających sześć miesięcy jak i krótszych. Oczywiście w przypadku operacji trwających krótko nie można mówić o pełnej adaptacji, tzw. długotrwałej, z wyraźnie zaznaczonymi poszczególnymi fazami. Zamiast typowego procesu przystosowania pojawia się w takich sytuacjach okres zawierający mieszankę uczuć pozytywnych i negatywnych, niepewności i pewności, radości i frustracji. Chociaż w takim przypadku będziemy mówić o innym modelu, będzie on złożony z tych samych elementów związanych z przystosowaniem się do krótkotrwałego wykonywania zadań poza granicami państwa. Występują bowiem te same doświadczenia wynikające z obcowania z rzeczami nieznanymi i powodują te same reakcje w sferze psychiki.

Trójkąt szoku kulturowego.

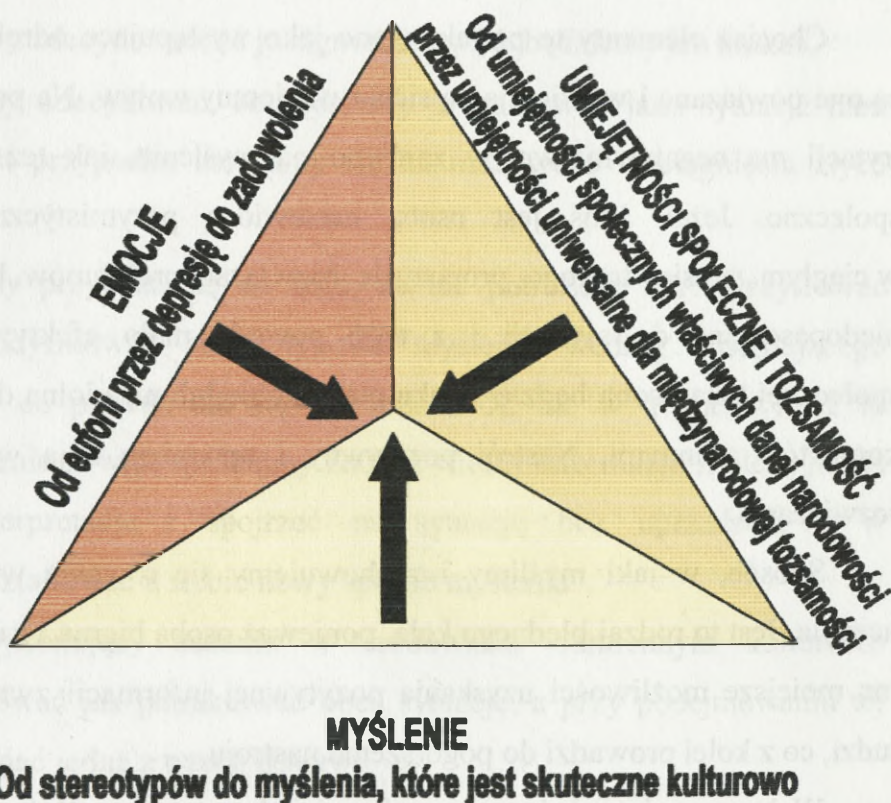
Przedstawione modele szoku kulturowego skupiają się głównie na konsekwencjach emocjonalnych wynikających z kontaktów z obcą kulturą (pozytywnych i negatywnych), na stresie, który może temu towarzyszyć, i wreszcie na dostosowaniu się, które prowadzi do osiągnięcia stanu zadowolenia. Jednak niektóre symptomy opisywane przez Obergę wskazują na rozmaite aspekty szoku kulturowego, takie jak niepewność co do ról i wartości, czy dezorientacja w konfrontacji z nieznanymi sposobami postępowania. Aby podnieść naszą efektywność w wykonywaniu działań poza granicami państwa, musimy brać pod uwagę wszystkie poziomy szoku kulturowego, a zatem należy zastosować model bardziej złożony.

¹ Przewiduje się skracanie okresu pełnienia służby w ramach operacji pokojowych, czy też stabilizacyjnych z sześciu do czterech miesięcy.

Z psychologicznego punktu widzenia żołnierze wykonujący zadania w środowisku obcym kulturowo muszą poradzić sobie z szokiem kulturowym na trzech poziomach:

1. uczuć – w kwestii panowania nad zmieniającymi się nastrojami;
2. myślenia – w kwestii rozumienia przedstawicieli innej kultury;
3. umiejętności społecznych oraz tożsamości – w kontekście stworzenia społecznej sieci kontaktów oraz rozwinięcia skutecznych umiejętności społecznych.

Prowadzi to do stworzenia nowego modelu szoku kulturowego – trójkąta szoku kulturowego (zobacz rysunek 2.9.).



Rys.2.9. Trójkąt szoku kulturowego.

Źródło: E. Marx, *Przetamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000, s.35.

Wymienione poziomy adaptacji podczas działania w środowisku odmiennym kulturowo prowadzą do sformułowania następujących celów dla

realizacji optymalnego przygotowania żołnierzy do działania w środowisku odmiennym kulturowo:

- radzenie sobie ze stresem wynikającym z działania w środowisku odmiennym lub często obcym kulturowo.
- zmiana percepcji i interpretacji wydarzeń oraz zachowań (rozwinięcie u siebie takiego sposobu myślenia, który jest efektywny z punktu widzenia dopasowania kulturowego).
- wykształcenie u siebie lepszych umiejętności społecznych i uzyskanie tożsamości międzynarodowej.

Te trzy cele zestawione razem tworzą trójkąt szoku kulturowego. Trójkąt ten zawiera elementy, których opanowanie prowadzi do zwiększenia efektywności pracy wykonywanej w środowisku odmiennym kulturowo.

Chociaż elementy te potraktowano jako występujące odrębnie, oczywiście są one powiązane i wywierają na siebie wzajemny wpływ. Na przykład poczucie irytacji ma negatywny wpływ zarówno na myślenie, jak też na zachowania społeczne. Jeżeli ktoś jest osobą nastawioną pesymistycznie i pozostaje w ciągłym stresie, to jego propozycje rozwiązań problemów będą „sztywne”, niedopasowane do sytuacji i z tego powodu mało efektywne. Od strony społecznej taka osoba będzie zamknięta w sobie lub niezdolna do nawiązywania kontaktów z innymi. Nastroj pozytywny i optymizm dają w efekcie lepsze rozwiązania.

Sposób, w jaki myślimy i zachowujemy się również wpływa na nasze uczucia. Jest to rodzaj błędnego koła, ponieważ osoba bierna i zamknięta w sobie ma mniejsze możliwości uzyskania pozytywnej informacji zwrotnej od innych ludzi, co z kolei prowadzi do pogorszenia nastroju.

Wykonywanie zadań poza granicami państwa, szczególnie podczas operacji zagrażających zdrowiu, a nawet życiu, to wydarzenie klasyfikowane w kategorii „wydarzeń powodujących stres w życiu”¹. W życiu występują zmiany o takiej skali, że narażają człowieka na ryzyko problemów psychicznych takich jak depresja, niepokój, alkoholizm lub tak zwane załamanie nerwowe. Badania

¹ Zob. A. Furnham, S. Bochner, *Culture Shock*, London 1986.

psychologiczne wykazały, że istnieje związek między liczbą stresogennych wydarzeń w życiu człowieka a częstotliwością występowania zaburzeń psychicznych¹.

Życie w otoczeniu, które jest znane, zorganizowane i przewidywalne, sprawia, że rozumienie jest procesem łatwym. Znaczenie ekspresji, gestów i norm kulturowych jest czytelne. Człowiek interpretuje sygnały, które do niego dochodzą właściwie automatycznie. Musimy więc wiedzieć jak zachować się w danym kraju czy regionie. Oznacza to, że nie możemy przyjmować pewnych rzeczy za oczywiste, lecz musimy starać się zrozumieć, co się wokół nas dzieje. Co ważniejsze musimy zacząć się uczyć nowych rzeczy i rozszerzać nasze horyzonty myślowe. Nowe lub niejasne sytuacje można automatycznie traktować w jeden z trzech sposobów:

- Możemy zdecydować, że je zignorujemy lub będziemy ich unikać.
- Możemy zdecydować, że będziemy je traktować jako sytuacje nam znane, ale w tym przypadku narażamy się na możliwość wyciągnięcia złych wniosków.
- Możemy przyznać się do tego, że nie potrafimy ich rozszyfrować i spróbować zmodyfikować nasze typowe myślenie według następującego schematu: „Tego co prawda tak się nie robi w X, ale w Y może mieć to szczególne znaczenie, a więc spróbujmy zdobyć więcej informacji, znaleźć jakieś alternatywne interpretacje i spojrzeć na sytuację bez uprzedzeń, a w konsekwencji ukształtować u siebie nowy sposób myślenia”.

Żołnierz wykonujący zadania w środowisku odmiennym kulturowo powinien zdecydować jak potraktować obcą sytuację, a przy podejmowaniu tej decyzji może przyjąć jedną z trzech postaw:

- **Kolonialisty**, który nie reaguje na obcą kulturę.
- **Imperialisty**, czyli człowieka, który forsuje swój własny system wartości i myślenia w stosunku do nowej kultury. Jest to typ człowieka, który nie zmienia sposobu wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi i który nie widzi

¹ Zob. B.P. Dohrenwend, B.S. Dohrenwend, *Stressful Life Events. Their Nature and Effects*, New York 1974.

konieczności zmiany swego sposobu percepcji świata, danego kraju ani swojej postawy.

- **Internacjonalisty**, czyli człowieka, który dostosowuje się do różnych kultur. Jest to ktoś w pełni świadomy złożoności kontaktów w obcych kulturach oraz ich niejednoznaczności. Próbuje on również adaptować się przez zmianę sposobu myślenia oraz postawy, a także starając się znaleźć kompromis między kulturami¹.

Biorąc pod uwagę charakter zadań wykonywanych przez żołnierzy Wojska Polskiego poza granicami państwa szczególnie ważne jest przyjęcie właściwej postawy ułatwiającej optymalne działanie w środowisku odmiennym kulturowo.

Na rozwój naszej osobowości składa się kilka typowych faz. Po burzliwym okresie niepewności i poszukiwania, który przeżywamy w wieku nastoletnim, w normalnych okolicznościach osiągamy stan dojrzałości około dwudziestego roku życia. Zwykle mamy już wtedy samowiedzę i akceptujemy siebie, co decyduje o uzyskaniu poczucia własnej tożsamości.

Tożsamość, zapewniająca nam poczucie bezpieczeństwa, zostaje zakłócona w sytuacji kiedy wykonujemy zadania w obcym otoczeniu. Znika bowiem znany kontekst, w którym nasze zachowanie ma sens. Ponadto zachowania i cechy, które są szanowane i nagradzane w kulturze naszego kraju, w nowej kulturze mogą być oceniane negatywnie. Nieznane otoczenie może stanowić zagrożenie dla naszego poczucia tożsamości: brakuje nam dotychczasowej pewności co do tego, kim jesteśmy. Jest to przyczyną utraty pewności siebie. Dowiadujemy się, że istnieją odmienne sposoby życia, pracy i nawiązywania relacji i to staje się zagrożeniem dla naszego ustalonego przekonania o sobie. Często nie rozumiemy nawet własnych zachowań oraz uczuciowych wlotów i upadków, których doświadczamy w trakcie adaptacji. Nasze poczucie tożsamości zostaje naruszone i może pojawić się potrzeba ponownego określenia tożsamości przy uwzględnianiu nowych doświadczeń.

W momencie gdy zaczynamy wchodzić w głębsze związki z kulturą kraju, w którym przebywamy, zaczynamy odczuwać konflikt między wartościami,

¹ E. Marx, *Przelamywanie...*, op. cit., s.39-40.

jakie uznajemy, a tymi, które obowiązują w danej kulturze. Jest to konflikt wartości. Wraz ze wzrostem zaangażowania zwykle pojawiają się u nas nowe zachowania, a ten fakt również ma wpływ na sposób, w jaki siebie postrzegamy.

Konkludując, można stwierdzić, iż mitem jest przekonanie, że odczuwanie szoku kulturowego jest słabością lub wskazuje, że w przyszłości dana osoba nie będzie mogła odnieść sukcesu w wykonywaniu zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Szok kulturowy we wszystkich swoich zróżnicowanych formach jest zjawiskiem normalnym i stanowi część zwykłego procesu adaptacji. Osoby, które posiadały największy poziom samoświadomości, czyli najlepiej zdają sobie sprawę z własnych uczuć, najbardziej intensywnie doświadczają szoku kulturowego. Jednak dzięki temu, że mają świadomość występujących różnic, są zdolni lepiej się zaadaptować. Z kolei osoby, które nie odczuwały szoku kulturowego i mają tendencje do uogólniania swoich opinii na temat innej kultury, nie są w stanie dobrze się przystosować. Należy w tym miejscu podkreślić również znaczenie zjawiska „odwrotnego szoku kulturowego” występującego po powrocie do ojczyzny.

W tym celu należy przede wszystkim zwrócić uwagę na rolę kultury i sztuki w kształtowaniu świadomości społecznej. Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego. Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

W tym celu należy przede wszystkim zwrócić uwagę na rolę kultury i sztuki w kształtowaniu świadomości społecznej. Wzrost poziomu wykształcenia i świadomości społecznej prowadzi do zmiany wartości i norm, które kształtują kulturę. Stąd kultury we wszystkich sferach życia społecznego i państwowego.

1. Max Weber, „Etyka protestancka i duch kapitalizmu”.

Rozdział 3

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Działalność szkoleniowa oraz dydaktyczno - wychowawcza w Wojsku Polskim jest ukierunkowana między innymi przygotowanie intelektualno - zawodowe kadry do wykonywania specyficznej funkcji społecznej. Tworząc programy kształcenia z określonej dziedziny wiedzy, czy też przedmiotu nauczania, zakłada się, iż realizacja ich zapewni nabycie przez nauczanych niezbędnego minimum wymaganych kompetencji. Twórcy programów dydaktycznych zawsze mają w takim przypadku cały szereg wątpliwości, czy dylematów takich chociażby jak: w jakim stopniu założone kompetencje korelują z wymogami i potrzebami rzeczywistości społecznej, szczególnie zawodowej, do działania w której przygotowany jest szkolony? W jakim stopniu treści programów oraz organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, zapewniają nabycie przez nauczanych założonego zespołu kompetencji? Dylematów tego typu jest oczywiście znacznie więcej. Nie wszystkie można jednoznacznie rozstrzygać, chociażby ze względu na złożoność sytuacji społecznych, w których następuje weryfikacja trafności i rzetelności, nabytych przez słuchaczy i szkolonych, kompetencji.

Celem i treścią dwóch pierwszych rozdziałów pracy było teoretyczne wprowadzenie w problematykę funkcji i zadań realizowanych przez współczesną armię w państwie demokratycznym, ze szczególnym uwzględnieniem rodzajów działań poza granicami państwa. Zwrócono również uwagę na kulturę i jej elementy, istotne i implikujące zarazem szereg wyzwań w obszarze przygotowania kadry Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Podkreślono społeczne znaczenie kompetencji kulturowych oraz ich rolę w optymalnym wykonywaniu zadań poza granicami państwa. W tym rozdziale przedstawione zostaną założenia metodologiczne badań własnych. Postępowanie badawcze przebiega według z góry określonych etapów. Na początku scharakteryzowany zostanie przedmiot i cel badań oraz problemy badawcze i hipotezy robocze. Następnie omówione zostaną wyłonione zmienne

i przyjęte dla nich wskaźniki. W dalszej kolejności przedmiotem rozważań będą metody, techniki i narzędzia, zastosowane w bezpośrednim badaniu konkretnego wycinka wojskowej rzeczywistości społecznej, z zachowaniem reguł metodologicznych. Ostatnią częścią rozdziału będzie opis obszaru i organizacji badań oraz sposobów opracowania zebranych materiałów badawczych.

3.1. Przedmiot i cele badań.

Przedmiot badań społecznych obejmuje rozmaite twory życia społecznego, zarówno materialne (np. różne zbiorowości społeczne, struktury, zasady ich funkcjonowania), jak również idealne, do których można zaliczyć np. idee, teorie, przekonania, przesady, czy też wierzenia ludzi, stąd precyzyjna jego charakterystyka jest bardzo trudnym zadaniem. Można powiedzieć, że przedmiotem badań może być w zasadzie wszystko to, co składa się na rzeczywistość społeczną. Do najistotniejszych składników tej rzeczywistości można zaliczyć: zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne¹. W świetle powyższych uwag przedmiotem, omawianych w pracy badań, określono **stan przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo, podczas realizacji szerokiego spektrum zadań w ramach operacji pokojowych i międzynarodowych. Głębokiej penetracji naukowej poddano edukację międzykulturową w wojsku ze szczególnym uwzględnieniem treści programowych, form i metod kształtowania kompetencji kulturowych oraz sposobów kształtowania u kadry umiejętności radzenia sobie ze zjawiskiem szoku kulturowego.**

Jednym z podstawowych warunków podejmowania wszelkich badań naukowych jest uświadomienie sobie przez badacza celów planowanych

¹ Zbiorowościami społecznymi nazywamy wszystkie takie zbiory ludzi, w których pomiędzy tworzącymi je osobnikami, występują jakieś wzajemne oddziaływania, wynikające z faktu ich przynależności do danego zbioru. Termin „instytucja społeczna” nie jest jednoznaczny. Posługujemy się nim zarówno dla oznaczenia przeróżnych tworów prawnych lub organizacyjnych, jak też kulturowo-antropologicznych. Zjawiskami społecznymi wreszcie nazywamy wszelkie uzewnętrznione i masowe wytwory współżycia oraz wzajemnego oddziaływania na siebie ludzi, jak np.: opinie, postawy, zachowania, zainteresowania. J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995, s.19-21.

przedsięwzięć badawczych. Badania nie podporządkowane żadnym celom z natury rzeczy skazane są na niepowodzenie. Podobnie jak we wszystkich naukach, które opierają się na badaniach empirycznych, tak też w naukach wojskowych, celem badań jest - najogólniej biorąc - naukowe poznanie badanej rzeczywistości. Można w pewnym uproszczeniu przyjąć, że cele poznania naukowego to opisanie, wyjaśnianie i przewidywanie faktów, procesów i zjawisk¹. Cel konkretnych badań można zatem rozumieć jako niezbędne wytyczne nakreślone przez badacza w toku pełnej realizacji zadania badawczego². Podstawową zasadą formułowania celów badań powinno być założenie, iż w ich projektowaniu należy być „realistą, liczącym się ze splotem konkretnych warunków działania, możliwościami czasowymi, technicznymi, organizacyjnymi i stopniem własnego przygotowania”³. Dla współczesnych nauk społecznych oraz wojskowych, poznanie naukowe rzeczywistości nie jest wcale jedynym celem. Oprócz realizowania celu poznawczego⁴ ważne jest także kształtowanie rzeczywistości społecznej, a w konsekwencji prognozowanie i planowanie jej przeobrażeń, co umożliwi właśnie stymulowanie procesów społecznych⁵. Większość autorów prac badawczych stawia przed sobą zadanie osiągnięcia obydwu tych celów, przy czym cel poznawczy przeważnie związany jest z przeprowadzanymi badaniami, czyli uzyskaniem pewnych nowych

¹ M. Cieślarczyk, *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, Warszawa 2003, s.12.

² Sprowadza się on głównie do przedstawienia kierunku, w jakim zmierza badacz i co zamierza w ten sposób osiągnąć. W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1981, s.47.

³ Założony cel badań powinien się cechować jasnością i rzetelnością. Poprawnie postawione cele powinny być: formułowane jasno, aby było wiadomo, co jest do zbadania; niezbyt szerokie i niezbyt wąskie; formułowane na tym samym poziomie ogólności; odpowiednio dobrane i uzasadnione; w ilości pozwalającej wyczerpać temat. T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania*, Warszawa 1960, s.107.

⁴ W teoretycznych rozważaniach o celu poznania naukowego w naukach humanistycznych a szczególnie w pedagogice, spotkać się można z wieloma wątpliwościami natury metodologicznej. Pierwsza wątpliwość sprowadza się do pytania o to, czy powinniśmy badać fakty czy sądy o tych faktach? Dla wartości teorii jest to istotne pytanie, gdyż badanie faktów nakłada konieczność ich oceny, interpretacji, które jest przecież subiektywne. Natomiast poznawanie sądów o faktach zasłania ich naturę oraz rządzące nimi prawidłowości. Druga wątpliwość, to potrzeba wyjaśnienia sobie, czy w badaniach powinniśmy szukać odpowiedzi na pytanie „jak jest” czy „dlaczego tak jest”. Są to, bowiem niekiedy inne obszary rzeczywistości innymi, zatem narzędziami poznawane. Opis świata nie jest przecież tożsamy z jego wyjaśnieniem. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995, s.7-8.

⁵ Poprzez badania empiryczne w naukach społecznych zmierza się zarówno do rozwijania teorii, czyli poznawania prawdy (cel wewnętrzny, poznawczy), jak też do tego, aby służyć potrzebom praktyki społecznej, ukazujące możliwości jej kształtowania (cel zewnętrzny, praktyczny). J. Brzeziński, *Poznanie naukowe – poznanie psychologiczne*, [w:] J. Strelau /red./, *Psychologia. Podręcznik akademicki. T.1. Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000, s.340.

odpowiedzi na postawione problemy. Cel wdrożeniowy natomiast, wiąże się raczej z wyciąganiem wniosków z przeprowadzonych badań. Autor stara się zaproponować rozwiązanie zauważonych problemów, usunięcie błędów i uchybień, co przyczyni się do bardziej efektywnych działań w rozważanym obszarze.

Za główny cel rozprawy przyjęto *dokonanie diagnozy stanu oraz istniejącego systemu przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo i przedstawienie propozycji zmian, jakich należałoby dokonać w obowiązujących programach i procedurach szkolenia w zakresie przygotowania kulturologicznego.*

Właściwa penetracja empiryczna przedmiotu badań wymaga sformułowania następujących celów szczegółowych:

1. *Dokonać analizy dokumentów i opracowań dotyczących przygotowania żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo.*
2. *Poznać opinie kadry dotyczące procesu przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.*
3. *Ukazać ocenę skuteczności procesu przygotowania żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo.*
4. *Wskazać niedomagania funkcjonowania systemu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.*
5. *Sformułować propozycje doskonalenia procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.*

Wydaje się, że przyjęte ujęcie celów badawczych powinno zagwarantować podjęcie w trakcie badań wszystkich najważniejszych problemów zawierających się w temacie pracy. Osiągnięcie przyjętych celów może również przyczynić się do potwierdzenia lub też zweryfikowania przekonania, że problematyka optymalnego przygotowania kulturologicznego kadry Wojska Polskiego to jedno z najważniejszych wyzwań szkoleniowych stawianych przed rodzimymi siłami zbrojnymi.

3.2. Problemy badawcze i hipotezy.

Wyzwania przyszłości sprawiają, że kształcenie, jak również szkolenie wojskowe nie modą już polegać na zapisywaniu tablicy umysłów osób kształconych szkolonych przekazywanymi autorytatywnie wiadomościami oraz kształtowaniu szablonowych umiejętności i nawyków. Od żołnierzy z białoczerwoną naszywką na rękawie munduru oczekuje się gotowości do niesienia pomocy oraz uczestnictwa w rozwiązywaniu konfliktów powstających w wielu odległych rejonach naszego globu, jak również do wykonywania zadań dotychczas nierealizowanych. Wypełnianie zobowiązań sojuszniczych wymaga więc posiadanie odpowiedniej liczby dobrze wyszkolonych, wyposażonych i uzbrojonych żołnierzy. Na ile obowiązujący system kształcenia i szkolenia wojsk pozwala na efektywne przygotowanie profesjonalistów mogących sprostać nawet najtrudniejszym wyzwaniom, to zasadnicze pytanie, które jest punktem wyjścia do sformułowania problemów badawczych niniejszej rozprawy.

Nawet najprostsze przedsięwzięcie badawcze nie jest możliwe bez określenia problemu, który chcemy badać. Sformułowanie problemów badawczych, to niezwykle ważny, kolejny etap procedury badawczej. Według J. Sztumskiego „problem badawczy, to po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze”¹. Z kolei J. Pieter uważa, że „problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych. (...) Staramy się znaleźć odpowiedzi na postawione przez nas pytanie bardziej poprzez własny wysiłek, niż zaś przez oczekiwanie gotowej odpowiedzi od innego człowieka”². Problem badawczy to słowne sformułowanie dostrzeżonych

¹ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, op. cit., s.38.

² J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967, s.67. Inaczej omawianą kwestię postrzega S. Nowak, który uważa, że „problem badawczy, to pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”. S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s.214; J. Koziński uważa, że problem badawczy to „sytuacja trudna lub trudność powstająca w trakcie ludzkiej działalności. Jest to sytuacja nowa dla podmiotu zawierająca niepewność, nieokreśloność”. J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s.14-15. Natomiast według H. Muszyńskiego „problem naukowy, to pytanie, które stawiamy samym sobie i na które odpowiedzi możemy uzyskać jedynie w wyniku czynności badawczych”. H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogicznej*, Warszawa 1970, s.181, Podobnie uważa Z. Cackowski, który ukazuje problemy badawcze jako „pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”. Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964, s.104.

trudności najczęściej w formie pytania, na które szukamy odpowiedzi¹. T. Pilch twierdząc, że formułowanie problemów badawczych jest to „z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania, problemy”², formułuje kilka warunków, które muszą być spełnione, jeśli chcemy, aby zabieg ten był prawidłowy: sformułowane problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawarty w temacie badań³; konieczne jest zawarcie w problemach wszystkich generalnych zależności między zmiennymi⁴; problem musi być rozstrzygalny empirycznie oraz posiadać wartość praktyczną⁵. Nie wszystkie, zatem postawione pytania mogą być problemami naukowymi, gdyż muszą spełniać jeden podstawowy warunek, jakim jest rozstrzygalność⁶.

Od tego jak dany problem badawczy będzie sformułowany zależy stopień jego dojrzałości⁷. Do pierwszych sformułowań problemu dochodzi nieraz na drodze żmudnych dociekań teoretycznych, popartych wynikami wstępnych badań eksploracyjnych. Jest rzeczą niezmiernie trudną wskazanie jakiegoś algorytmu dochodzenia do ciekawych i bogatych w hipotezy problemów badawczych. Nie zawsze jest tak, że już pierwsze sformułowanie problemu jest na tyle precyzyjne, iż zadowala badacza⁸. Rzucanie problemu na „kanwę”

¹ J. Brzeziński, *Metody badań psychologicznych w zarysie*, Poznań 1975, s.7.

² T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.24.

³ Tak, więc problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjny określają zakres naszych wątpliwości.

⁴ Dzięki temu dość ściśle będzie wyznaczony zakres badanych zjawisk.

⁵ W fazie koncepcji nie można niestety zdobyć całkowitej pewności, czy problem posiada te dwa istotne walory. Musimy zaufać naszej wiedzy i intuicji badawczej. T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.24-25.

⁶ Rozstrzygnięcie problemu polega na uznaniu jednej z założonych hipotez za prawdziwą w drodze weryfikacji. Rozstrzygnąć problem można ze względu na interesujące nas zjawiska lub ze względu na różne zależności zachodzące między nimi. „Pierwsze z nich to pytania o zmienne, a drugie pytania o relacje między zmiennymi.” M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s.59.

⁷ Formułując problem badawczy wyznaczamy ramy jego rozwiązania. Co więcej, już w momencie jego formułowania możemy podać mniej lub bardziej ogólną postać hipotez stanowiących jego przypuszczalne rozwiązania. Przy stawianiu jakiegoś pytania (a więc problemu badawczego) zakładamy pewną wiedzę, która dotyczy fragmentu rzeczywistości ujmowanego w problemie badawczym. Na mocy tej wiedzy przyjmujemy określone rozstrzygnięcie, co do pytań bardziej podstawowych, logicznie wcześniejszych od pytania będącego naszym problemem badawczym. To z kolei, eliminuje z pola naszych rozważań pewne klasy hipotez na rzecz innych, sprawiając, że procesy formułowania problemów badawczych i wysuwania odpowiedzi na nie (hipotez roboczych) są wzajemnie ze sobą związane, zarazem sformułowanie problemów badawczych przesądza w jakimś stopniu stosunek badacza do pytań bardziej podstawowych. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s.216.

⁸ Często upływa wiele czasu od momentu sformułowania pierwszego intuicyjnego i bardzo mglistego pytania do uzyskania zadowalającego stopnia dojrzałości problemu. Problem stopniowo „dojrzewa”, to znaczy, że kolejne przeformułowania zawierają większą liczbę wskazówek, co do jego rozwiązania. Problem, który, według badacza, zawiera dostateczną liczbę wskazówek, co do jego rozwiązania, za

dotychczas istniejącej teorii, uwydatnia interesujące od strony poznawczej ludzi, elementy dotychczasowej wiedzy o danym fragmencie rzeczywistości, uczula badacza na określone pytania dotyczące warunków modyfikujących ogólne prawidłowości, które zakłada dana teoria. Problem badawczy traktować można jako ogniwo określonej teorii lub jako roznoszenie jej na nową grupę osób czy na nowe warunki¹.

Problemy przybierają z reguły postać pytań. Zgodnie z najbardziej znaną klasyfikacją pytań, wprowadzoną przez K. Ajdukiewicza i rozpowszechnioną pracami J. Giedymina i Z. Cackowskiego, wyróżnia się dwa rodzaje pytań: pytania rozstrzygnięcia, zaczynające się od partykuły pytajnej „czy” (można na nie poszukiwać jednej z dwóch wykluczających się odpowiedzi: „tak” lub „nie”); pytania dopełnienia, zawierające pytanie: „jaki”, „kiedy”, „w jakich warunkach”, „w jakim stopniu”². Problemy naukowe mają z reguły charakter pytań inferencyjnych, do których droga odpowiedzi ma charakter pośredni i wymaga szeregu zabiegów myślowych. Przedstawiają one zwykle wyższy poziom ogólności. Z tej racji nie mogą one być rozwiązywane przez odwołanie się do bezpośrednich pojedynczych doświadczeń, lecz muszą sięgać pośrednio do większej liczby doświadczeń, często bardzo różnorodnych. Każde z tych doświadczeń musi z kolei pozostawać w ściśle określonym, logicznym związku z tezą stanowiącą rozwiązanie danego problemu³.

pomocą dostępnych na danym etapie rozwoju konkretnej dyscypliny naukowej, środków badawczych jest problemem rozstrzygalnym. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975, s.29-30.

¹ Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa 1973, s. 140-141.

² W przypadku pytań rozstrzygnięcia po partykule pytajnej „czy” występuje człon będący zdaniem oznajmującym. W zależności od liczby prezentowanych przez pytanie alternatyw, wyróżniamy pytania rozstrzygnięcia o różnej liczbie członów. O ile pytania rozstrzygnięcia ujawniają swoje alternatywy, to pytanie dopełnienia - nie ujawniają ich. Podają one tylko ogólny schemat odpowiedzi; jest nim funkcja zdaniowa. Po podstawieniu odpowiednich wartości za zmienną (lub zmienne), otrzymuje się każdorazowo nowe pytanie - prawdziwe lub fałszywe. Pytania rozstrzygnięcia zawierają więcej jednoznacznych wskazówek, co do dróg ich rozstrzygnięcia niż pytania dopełnienia. Z tego też względu, większość problemów badawczych przyjmuje postać pytań rozstrzygnięcia. Tylko one dają całkowitą pewność, że problemy zostały poprawnie sformułowane. Należy unikać zbyt szerokiego stawiania problemu badawczego, gdyż może to utrudnić jego rozwiązanie. Dlatego z ogólnego pytania należy przejść do sformułowania pytania uszczegółowionego, względnie kilku takich pytań, będących odrębnymi problemami szczegółowymi. Jasne zdefiniowanie pojęć występujących w problemie oraz zrozumienie relacji zachodzących między nimi, ułatwia nam rozwiązanie problemu. J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa 1980, s.51.

³ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1990, s.185.

Sformułowanie problemów badawczych jest niezbędne, ponieważ „pozwała wyznaczyć teren badawczych poszukiwań i zakres interesujących badacza zjawisk, co jest podstawowym warunkiem ścisłości naukowej (...), stanowi zapoczątkowanie pewnego procesu myślenia, który ma doprowadzić do wartościowych naukowo efektów”¹. Dostrzegając i uświadamiając sobie trudności, jakie badacz napotyka i chce rozwiązać, zaczyna stawiać pytania i stara się szukać na nie odpowiedzi. Te pytania to problemy „stające się słownym sformułowaniem dostrzeżonych trudności”². Problemy badawcze przyporządkowane są zawsze danemu tematowi badań i wyznaczonym celom. Według J. Pietera „problem naukowy jest swoistym pytaniem, a jako taki zakłada pewną wiedzę, że coś się wie formułując problem, a czegoś nie wie, i chodzi właśnie o to, by dowiedzieć się”³. Na podstawie powyższej analizy można przyjąć, że problem badawczy jest pytaniem lub grupą pytań, na które badacz szuka odpowiedzi w drodze postępowania badawczego. Formułowanie problemów stanowi niezwykle ważny etap w fazie koncepcji, gdyż „sformułowanie zagadnienia jest pierwszym krokiem do jego rozwiązania”⁴. Poprawne sformułowanie problemów badawczych pozwala wyznaczyć teren badań oraz zawęzić zakres zjawisk interesujących badacza⁵. Sformułowanie problemów badawczych jest ze wszech miar ważnym zabiegiem, wymagającym poważnego namysłu jak i pewnego, całkiem dużego zasobu wiedzy.

Podejmowane badania wymagają sformułowania następujących głównych problemów badawczych:

1. Jaki jest stan przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo?

2. Jakie są możliwości dalszego doskonalenia procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

¹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1971, s.174,

² W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1982, s.23.

³ Cyt. za: Z. Skorny, *Metody badań i diagnostyka pedagogiczna*, Wrocław 1974, s.66.

⁴ L. Hirszfild, *Historia jednego życia*, Warszawa 1957, s.131.

⁵ Problemy badawcze powinny precyzyjnie ujmować cel, ponieważ tylko w takim wypadku możemy badania uznać jako rzetelne. Winne także być sformułowane w sposób ścisły za pomocą jednoznacznych terminów naukowych. W przypadku, kiedy mamy do czynienia z problemami ogólnymi niezbędne są zabiegi sprowadzające go do problemów bardziej szczegółowych. H. Muszyński, *Wstęp do metodologii badań...*, op. cit., s.224.

W obrębie pierwszego problemu głównego sformułowane zostały następujące problemy szczegółowe:

1.1. W jakim stopniu istniejący system przygotowania żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań poza granicami kraju pozwala na właściwe kształtowanie ich kompetencji do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

1.2. Jak żołnierze zawodowi oceniają skuteczność przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

1.3. Jakie niedomagania występują w procesie przygotowania kadry do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo?

Drugi problem główny precyzują również trzy, następujące problemy szczegółowe:

2.1. Jakie treści włączyć do programów szkolenia, aby zoptymalizować proces przygotowania kadry do pełnienia służby w środowisku odmiennym kulturowo?

2.2. W oparciu o jakie formy i metody prowadzić szkolenie przygotowujące żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

2.3. Jak w procesie przygotowania do misji zagranicznych kształtować odporność kadry na zjawisko tzw. „szoku kulturowego”?

Poszukując odpowiednich dróg rozwiązania głównego i szczegółowych problemów badawczych podjętych w pracy należy kierować się pewną myślą przewodnią, która powinna ułatwić znalezienie odpowiedzi na nurtujące badacza pytania. Myśl ta, precyzowana w trakcie studiowania literatury staje się hipotezą badawczą¹. Według T. Kotarbińskiego „przez hipotezę rozumie się na ogół w metodologii takie przypuszczenie dotyczące zachodzenia pewnych zjawisk lub zależności między nimi, które pozwala wyjaśnić jakiś niewytłumaczony dotąd

¹ Termin - **hipoteza** - wywodzi się z języka greckiego, gdzie „*hypothesis*” znaczy tyle, co przypuszczenie, domysł. Jest ona próbą odpowiedzi na dany problem. M. Węgorska, *Jak pisać pracę magisterską*, Kraków 1997, s.15.

zespół faktów będących dotąd problemem”¹. Inne spojrzenie na rozumienie i umiejscowienie hipotezy w metodologii badań pedagogicznych mówi, iż „hipoteza to stwierdzenie, co, do którego istnieje prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu”². Hipotezą roboczą w ścisłym znaczeniu tego słowa, jest takie twierdzenie, które musi spełniać następujące warunki³: dać się zweryfikować⁴; wyrażać związek pomiędzy dającymi się zbadać faktami, zdarzeniami, ludźmi (zmiennymi)⁵; być wysoce prawdopodobnym przypuszczeniem, które ma swoje uzasadnienie w dotychczasowym dorobku naukowym⁶; być wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza; być twierdzeniem wyrażonym jednoznacznie i w sposób możliwie uszczegółowiony. W odpowiedzi na problemy szczegółowe badacz formułuje hipotezy szczegółowe. Ich zaletą jest to, że wyraźnie ukierunkowują badacza, jeżeli chodzi o wyprowadzenie z nich określonych, obserwowalnych konsekwencji, które - w procesie sprawdzania - badacz będzie konfrontował z faktami⁷. Posługiwać możemy się dwoma rodzajami hipotez w zależności od stopnia ich ogólności: hipotezami prostymi - wyprowadzanymi z uogólnień prostych obserwacji; hipotezami złożonymi - zakładającymi istnienie powiązań między zdarzeniami lub nawet skomplikowanymi łańcuchami przyczyn i skutków⁸. Hipoteza musi określać zależności między zmiennymi. Powinna być ona na tyle precyzyjna, aby ściśle ograniczyć zasięg swojego znaczenia. Hipoteza wreszcie powinna być zbudowana na podstawie uznanej

¹ T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Warszawa 1961, s.34.

² J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.56.

³ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1984, s.76.

⁴ Chodzi oczywiście o weryfikację naukową. Jest wiele hipotez, zwłaszcza w naukach pedagogicznych, które zostały zweryfikowane tylko pozornie. Nie oznacza to jednak, że hipotezy, których zweryfikować aktualnie nie można, są zupełnie bezwartościowe. Stają się jednak takimi, gdy sprawdzone niewłaściwymi metodami stwarzają pozory rzetelności.

⁵ Toteż takie np. przypuszczenie, że uczniowie klas młodszych, należących na przykład do organizacji szkolnych, mają większe poczucie odpowiedzialności moralnej, niż ich rówieśnicy, którzy do organizacji tych nie należą - pozbawione jest istotnych znamion hipotezy roboczej. Występująca tu zmienna w postaci „poczucia odpowiedzialności moralnej” znajduje się poza zasięgiem możliwości jej zbadania. W związku z tym przypuszczenie takie należałoby odpowiednio zmodyfikować, przedstawiając zmienne dające się zbadać metodami naukowymi, takie chociażby jak posłuszeństwo, karność, uczynność itp.

⁶ Nie jest sprzeczna z udowodnionymi poprzednio twierdzeniami danej nauki. W tym sensie stanowi integralną część teorii, z której powstała, lub, dzięki której zyskała rangę wysokiego prawdopodobieństwa.

⁷ J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.58.

⁸ *Ibidem*, s.60.

wiedzy naukowej¹. Z dobrze postawionego problemu powinna jasno wynikać hipoteza (lub hipotezy) robocza, jako odpowiedź na pytanie zawarte w problemie. Dane stwierdzenie może być uznane za hipotezę naukową, jeżeli jest sprawdzalne. Hipoteza, której nie można poddać procedurze sprawdzania empirycznego nie może pretendować do miana hipotezy naukowej².

Jakość wiedzy potrzebnej dla sformułowania hipotezy można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej należą wiadomości o przedmiocie badań oraz znajomość badań i wyników badań podobnych lub zbliżonych zagadnień na innym terenie. Do drugiej grupy zaliczyć można ogólne wiadomości z zakresu wychowania, praw społecznych, elementów socjologii. Posiadając wiedzę z zakresu powyższych kwestii można dopiero przystąpić do próby odpowiedzi na pytanie postawione w problemie badawczym³. Etapem wstępnym formułowania hipotezy jest próba wytypowania wszystkich zależności interesujących badacza oraz cech środowiska, obiektu lub zjawiska, stanowiących przedmiot badań i mających znaczenie dla badań. Hipoteza w badaniach pedagogicznych przybiera najczęściej kształt zależności prawdopodobnej dwu zjawisk⁴. Hipoteza w dalszym toku postępowania badawczego może być udowodniona przez zebranie danych popierających wysuwaną zależność lub obalona, przez brak takich danych, czy uzyskanie danych świadczących o fałszywości założenia. Zadaniem badacza jest sformułowanie możliwie wielu hipotez obejmujących

¹ Twierdzenie to nie powinno jednak paraliżować naszej inwencji badawczej, śmiałości w formułowaniu hipotez. Jest pożądane wychodzenie poza utarte, poznane szlaki. Wprawdzie nie na teren irracjonalnych dywagacji, lecz w dziedziny niepoznane i z pozoru nie sposobne do poznania. T. Pilch, *Zasady...*, op. cit., s.27.

² Wynika z tego, że hipotezy określają prawdopodobieństwo zaistnienia pewnego zjawiska lub określonych prawidłowości. Ponadto hipotezy służą ukierunkowaniu prowadzonych badań oraz stanowią podstawę do wyprowadzania wniosków empirycznych. Możliwe jest to jednak tylko po spełnieniu następujących warunków: hipoteza naukowa powinna dać się zweryfikować tzn. sprawdzić empirycznie przy pomocy metod, technik i narzędzi właściwych danej nauce; hipoteza musi być stwierdzeniem wyrażanym jasno i szczegółowo; hipoteza musi mieć moc teoriiotwórczą; hipoteza musi być przypuszczeniem wysoko prawdopodobnym, mającym swe uzasadnienie w dotychczasowym dorobku naukowym; hipoteza musi być adekwatną i najprostszą odpowiedzią na problem; hipoteza musi być precyzyjna, by ściśle ograniczała zasięg swojego znaczenia. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s.128.

³ Tworzymy, więc częściowo tylko uzasadnione twierdzenia - hipotezy. W dalszym toku postępowania badawczego mogą być one udowodnione przez zebranie danych popierających wysuwaną zależność lub obalone przez brak takich danych, czy uzyskanie danych świadczących o fałszywości założenia.

⁴ Przykładem może być zależność: *Niski poziom kulturalny środowiska rodzinnego wpływa ujemnie na ambicje naukowe dzieci*; lub też: *Powstanie wielkiego zakładu przemysłowego wpływa na zwiększenie zainteresowań młodzieży z wykształceniem technicznym*.

wszelkie znaczące zależności i cechy badanego środowiska¹. Hipoteza musi określać zależność między zmiennymi. Powinna być na tyle precyzyjna, aby ściśle ograniczyć zasięg swego znaczenia oraz powinna być zbudowana na podstawie uznanej wiedzy naukowej². W posługiwaniu się hipotezami obowiązuje duża ostrożność³. Innymi słowy, hipoteza może kierować poznaniem, ale nie może go zastąpić. O wiele pożyteczniejsze jest sformułowanie wielu szczegółowych hipotez zamiast jednej czy dwu generalnych. Bardziej jasny staje się wówczas sam problem i znacznie łatwiej opracować można cały warsztat badawczy i techniki badawcze. Od hipotez, bowiem zależy także, jak będą wyglądały techniki badawcze i główne kierunki badań. Stanowią one równocześnie wyzwanie badawcze⁴. Należy podkreślić, że wszystkie hipotezy zawsze formułuje się w postaci twierdzącej.

W podjętych badaniach można sformułować następujące hipotezy główne:

1. **Istniejący system doraźnego przygotowania żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo nie jest w stanie zapewnić optymalnego przygotowania kulturologicznego. Rosnąca liczba operacji prowadzonych poza granicami państwa, charakter przyszłych działań, a w szczególności wzrost liczebności kontyngentów sprawiły, że przygotowanie prowadzone jest przez jednostki wojskowe wysyłające kontyngent. W procesie przygotowania zbyt mało miejsca poświęca się problematyce dotyczącej specyfiki środowiska kulturowego rejonu przyszłych działań. Taki stan rzeczy powoduje, że żołnierze zawodowi posiadają odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności odnoszący się do specyfiki zadań jakie będą wykonywać, można jednak**

¹ A zatem etapem wstępnym będzie próba wytypowania wszystkich zależności interesujących badacza oraz cech środowiska, obiektu lub zjawiska, stanowiących przedmiot badań i mających znaczenie dla badań.

² Musimy pamiętać o tym, że sprawdzona, zaakceptowana przez badacza hipoteza nie jest na stałe włączona do zbioru twierdzeń danej dyscypliny empirycznej, zawsze może być ona odrzucona przy okazji sprawdzania następnych, nowych hipotez. Owa „nietrwałość” jest rezultatem stosowania przez badaczy zasady intersubiektywnej kontrolowalności. Gdyby w świecie nauki nie obowiązywała owa zasada, raz sprawdzonej przez danego badacza hipotezie nie groziłoby, że spróbuje ją podważyć później (czy w momencie jej ogłoszenia) inny badacz.

³ Nie wolno faktów dobierać lub odrzucać w zależności od ich „przylegania” do prawdopodobieństw zawartych w hipotezach.

⁴ Określają, co i jak należy zbadać, jak zbudować kwestionariusz, jak przeprowadzić eksperyment pedagogiczny. Ich znaczenie, często niedoceniane, jest jednak bardzo istotne.

wyodrębnić pewne niedobory w przygotowaniu kulturowym. Istnienie nawet najdrobniejszych niedociągnięć może jednak znacznie utrudnić, a nawet uniemożliwić wykonywanie zadań. Mogą one również powodować powstawanie zjawiska „szoku kulturowego”, prowadzącego do dezadaptacji do warunków prowadzenia działań.

2. Proces przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo należy doskonalić w zakresie uwzględnienia odpowiedniej liczby zajęć z tego zakresu, wprowadzenia nowych treści do programów szkolenia, poszukiwania optymalnych form i metod zapewniających właściwe przygotowanie kulturowe. Działania w tym zakresie należy ponadto wzbogacać o doświadczenia innych armii, zwłaszcza państw NATO. W realizację procesu przygotowania kulturowego żołnierzy zawodowych należy włączyć cywilnych specjalistów z zakresu kultury rejonu przyszłych działań.

Sformułowanie szczegółowych problemów badawczych implikuje przyjęcie następujących hipotez szczegółowych:

- 1.1. Istniejący system pozwala na ogólne przygotowanie żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań poza granicami państwa. Mimo, iż ogólnie zapewnia osiąganie zakładanych celów operacji, wymaga jednak wyeliminowania niedomagań w zakresie przygotowania kulturowego. Wzrost liczby kontyngentów oraz zwiększenie ich liczebności może powodować, że sprawność funkcjonującego systemu, a co za tym idzie i kompetencje kadry do działania w różnorodnych środowiskach kulturowych, mogą okazać się niewystarczające.
- 1.2. Z dotychczasowych analiz wynika, iż żołnierze wykonujący zadania w środowisku odmiennym kulturowo pozytywnie oceniają skuteczność procesu ich przygotowania do zadań realizowanych poza granicami. Wskazują jednak na zbyt krótki okres bezpośredniego przygotowania oraz niewłaściwe przygotowanie z zakresu znajomości języka angielskiego i języka rejonu działań, utrudniające wykonywanie zadań.

1.3. Do najistotniejszych niedomagań procesu przygotowania żołnierzy do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo należy zaliczyć: zbyt krótki okres jego realizacji, przewaga form i metod podających nad praktycznymi, niewykorzystywanie doświadczeń własnych oraz innych armii oraz niedocenywanie wpływu przygotowania kulturologicznego na skuteczność działania.

W odpowiedzi na pytania ujęte w drugiej grupie problemów sformułowane zostały następujące hipotezy szczegółowe:

2.1. Programy szkolenia obowiązujące na wszystkich szczeblach kształcenia kadry Wojska Polskiego, a w szczególności programy odnoszące się do fazy bezpośredniego przygotowania kontyngentów do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo, należy modyfikować poprzez wprowadzenie treści odnoszących się do kultury rejonu przyszłych działań (wierzenia i charakterystyczne przejawy kultury, specyficzne regulacje życia społecznego dominujący system wartości, charakterystyczne zwyczaje i obyczaje itp.).

2.2. Szkolenie przygotowujące żołnierzy do działania w środowisku odmiennym kulturowo można prowadzić w oparciu o formy pracy zespołowej wykorzystując metody w największym stopniu aktywizujące uczestników szkolenia. Szczególne znaczenie w tym względzie ma stosowanie klasycznej metody problemowej, zwłaszcza w odmianie inscenizacji i metody sytuacyjnej. Istotnym elementem przygotowania kulturologicznego jest przygotowanie językowe, należy zatem doskonalić formy i metody prowadzenia zajęć rozwijających kompetencje komunikacyjne, w tym głównie lingwistyczne.

2.3. Odporność żołnierzy na zjawisko "szoku kulturowego" należy kształtować poprzez właściwe przygotowanie kulturologiczne i psychologiczne, mające na celu uświadomienie żołnierzom złożoności, jak również odmienności kultury rejonu przyszłych działań. Konsekwencją takiego przygotowania będzie ograniczenie zakresu

niepewności oraz optymalizacja podmiotowych możliwości właściwej i szybkiej adaptacji do niecodziennych warunków wykonywania zadań.

3.3. Zmienne i wskaźniki.

Dalszą częścią pracy badawczej, tuż po sformułowaniu problemów badawczych i hipotez roboczych, jest ustalenie zmiennych i wskaźników. Pojęcie zmiennej jest jednym z podstawowych pojęć słownika, którym posługuje się badacz¹. Istota zmiennej sprowadza się do tezy, że cała nauka opiera się na założeniu, iż podobne zdarzenia zachodzą w podobnych okolicznościach². Zmienna to, zatem zbiór wszystkich możliwych ewentualności, z których odnośnie do jednostki badania realizuje się zawsze tylko jedna³. „Zmienna określa jedynie, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zjawiska, specyfikując ich możliwe własności, stany lub zdarzenia, którym podlegają, a ponadto, jakie typy relacji będziemy uwzględniać między przedmiotami rozpatrywanymi pod danym względem”⁴. Zmienne powiązane są ze skalami, które służą do ich opisu. Skala jest szeregiem zdań, ułożonych według określonego porządku, wyczerpujących możliwe określenia badanego zjawiska, cechy lub układu⁵. Każde zjawisko posiada zmienne i w każdej sytuacji

¹ Kiedy fizyk definiuje pojęcie „prędkości” lub „masy”, albo socjolog pojęcie „postawy wobec służby wojskowej” lub „integracji grupowej”, to wówczas tego rodzaju pojęcie cechy zmiennej (czyli po prostu zmiennej) określa jedynie, pod jakim względem interesują go analizowane przedmioty, specyfikując ich możliwe własności, stany lub zdarzenia, którym podlegają, a ponadto jakie typy relacji będzie uwzględniać między przedmiotami rozpatrywanymi pod danym względem. Masa ciała różnić się będzie wielkością. Relacja ta w jakimś stopniu porządkuje zakres przedmiotu rozpatrywanego z punktu widzenia danej zmiennej i przypisuje różne przedmioty różnym punktom czy przedziałom tej zmiennej. Punkty czy przedziały wyróżnione na takiej zmiennej nazywamy wartościami tej zmiennej. T. Pilch, *Zasady...*, op. cit., s.31.

² „Zdarzenie to suma faktów i przysługujących im właściwości, okoliczności, to warunki i cechy wywołujące zdarzenie, towarzyszące mu oraz spowodowane przez nie. W sumie to, co daje się zaobserwować, w każdym zdarzeniu lub zjawisku - to kilka podstawowych cech charakterystycznych dla danego zdarzenia, które nazywamy zmiennymi.” Ibidem, s.118.

³ Zmienna to także „czynnik przybierający różne wartości w badanym zbiorze.” W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s.333; „Zmienna to pewna kategoria zjawisk, których wielkość, intensywność, częstość występowania może ulegać zmianom zależnie od różnych okoliczności.” Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s.48.

⁴ S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit., s.153; Według H. Muszyńskiego „w badaniach pedagogicznych spotykamy się często z tym, że używane zmienne mają charakter globalny, to znaczy są właściwie całymi syndromami lub zespołami zmiennych. Zmienne takie wymagają odpowiednich redukcji do zmiennych szczegółowych, których występowanie i stopień nasilenia można wyrazić jakąś wartością na pojedynczej skali.” H. Muszyński, *Wstęp do metodologii...*, op. cit., s.246.

⁵ „Skala zakłada istnienie pewnego ciągu logicznego stopni oznaczających natężenie pewnego zjawiska. Dla poprawności skali konieczne jest uwzględnienie wszystkich możliwych określeń danej

badawczej musimy umieć odszukać i nazwać zespół zmiennych tworzących jakiś fakt, zdarzenie lub proces. Ustalenie i rejestracja zmiennych w badaniach jakiegoś zdarzenia oznacza decyzję, pod jakim względem będziemy badać zdarzenie czy proces¹. W ramach zakresu stosowalności każdej zmiennej wyodrębnić możemy skończoną lub nieskończoną liczbę klas różniących się wartością danej zmiennej. Wartości jakiejś zmiennej to tyle, co klasy zdarzeń czy własności stanowiące różne odmiany nadrzędnie wobec nich pojmowanej cechy zmiennej². Pojęcie zmiennej może mieć charakter ilościowy lub jakościowy. Zwykło wyróżniać się: zmienne jakościowe (na przykład płeć: męska, żeńska); zmienne ilościowe (na przykład wiek, dochód), czyli takie, przy opisie, których operujemy wartościami liczbowymi. Zbiór wartości zmiennej przyjmuje postać jednej z czterech skal: nominalnej, porządkowej, interwałowej i ilorazowej (stosunkowej)³. Typ skali określa nam podstawowe operacje empiryczne, jakie można na zbiorze wartości danej zmiennej przeprowadzić, wskazuje dopuszczalne przekształcenia matematyczne oraz określa, jakie statystyki, miary korelacji i testy statystyczne można stosować. Ze względu na to, jaką skalę tworzą wartości danej zmiennej - wyróżniamy zmienne nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe. Zmienne nominalne, to inaczej zmienne kategoryjne i jakościowe⁴. Natomiast zmienne porządkowe pozwalają na usystematyzowanie

sytuacji, czyli musi ona być wyczerpująca. Drugą jej cechą jest rzetelność, czyli możliwość uzyskania takich samych wyników przy kolejnych badaniach tej samej próby, a trzecią trafność, co oznacza logiczne dopasowanie poszczególnych stopni skali do rzeczywistości, innymi słowy konieczną adekwatność między skalą a mierzonym zjawiskiem, postawą opinią." T. Pilch, *Zasady...*, *op. cit.*, s.98.

¹ Przyjęte, zatem przez badacza zmienne nadają badaniom kierunek, określają ich cel. W badaniach zmienne mogą pełnić różną rolę. W jednym przypadku, jakaś cecha wpływa na ilość, jakość, kierunek zmian innej osoby. Jest, więc cechą niezależną. W dalszych rozważaniach ta sama cecha może być analizowana w połączeniu z inną, która determinuje jej ilość, jakość lub kierunek rozwoju i wówczas jest cechą zależną. Można jeszcze spotkać podział zmiennych na pośredniczącą, globalną, losową i jeszcze inne. Są to jednak pewne warianty wymienionych już zmiennych, lub w przypadku zmiennej globalnej, określenie różnego stopnia ogólności i szczegółowości zmiennych. *Ibidem*, s.32.

² „Grupy” na przykład możemy podzielić na silne, średnio lub słabo zintegrowane. Zmienne określają, więc, pod jakim względem rozpatrujemy pewne przedmioty oraz charakteryzują reguły klasyfikacji, porządkowania przedmiotów i zjawisk rozpatrywanych pod danym względem.

³ W przypadku takiego podziału mamy do czynienia tylko z różnym stopniem ogólności zmiennych, z różnym sposobem ich określania i zdefiniowania. „Zmienne możemy także podzielić ze względu na to, jaką postać jednej z czterech skal mają wartości danej zmiennej.” J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.120.

⁴ Stanowią proste klasyfikacje w sensie logicznym od dwuwartościowych (dychotomicznych) do wielowartościowych (politomicznych). „Posługując się zmienną nominalną, badacz może jedynie powiedzieć, że dwie osoby albo są jednakowe, albo się różnią ze względu na to, czy zmienna ta przyjmuje dla nich tę samą wartość, czy różne wartości.” Zmienne nominalne pozwalają nam tylko na

osób według przysługujących im wartości zmiennych¹. Zmienne ilorazowe (stosunkowe) „pozwalają określać, ile razy osoba A jest lepsza (gorsza) pod względem natężenia danej zmiennej, od osoby B. Na przykład osoba cięższa, starsza, której czas reakcji jest dwukrotnie krótszy wiadomo, że popełnia trzykrotnie więcej błędów itp.”². Zmienne ilościowe to również takie, które pozwalają stwierdzić, o ile porównywalnych jednostek pomiaru jeden z dwu przedmiotów posiada daną cechę w stopniu wyższym niż drugi. Ponieważ zakłada to, iż dla zmiennych tych potrafimy wyróżnić pewne równe, porównywalne ze sobą przedziały (to znaczy interwały w skali intensywności), nazywamy je zmiennymi interwałowymi³. Z kolei zmienne ilorazowe to takie, które przy zachowaniu równych przedziałów, wprowadzają również naturalny punkt zerowy, umożliwiając tym samym porównanie nie tylko dystansów, ale i proporcji między różnymi ich wartościami.

Przystępując do konstruowania procedur badawczych bardzo ważnym jest uświadomienie sobie, z jakiego typu zmiennymi będziemy mieć do czynienia. Świadomość ta musi wykraczać poza omówione dotychczas klasyfikacje zmiennych. Bardzo ważnym dla przejrzystości badań jest precyzyjny podział zmiennych na zależne i niezależne⁴. Pokazują one jaki jest związek między

pogrupowanie obiektów (osób) według wartości, jakie przyjmują zmienne dla tych obiektów. Taką zmienną jest np. płeć. Zmienna ta przyjmuje dla każdej osoby z populacji jedną z dwóch wartości. Całą populację można rozdzielić na tyle grup, ile wartości może dana zmienna nominalna przyjmować. Poza tym, iż możemy stwierdzić, że jakieś dwa obiekty są jednakowe czy też różne, pod względem wartości, jakie przyjmuje dla nich zmienna nominalna, nic więcej nie możemy już o nich powiedzieć. Zmienne nominalne określa się mianem zmiennych jakościowych. J. Brzeziński, *Poznanie naukowe – poznanie...*, *op. cit.*, s.342.

¹ Zmienne porządkowe pozwalają na uporządkowanie obiektów według wartości, jakie przyjmują zmienne dla tych obiektów. Możemy, zatem nie tylko stwierdzić równość lub różność obiektów pod danym względem, ale także wskazać, któremu z obiektów A i B zmienna porządkowa X przysługuje w wyższym stopniu. Jeśli np. porównywać będziemy ludzi ze względu na wzrost, zestawiając ich parami lub też ustawiać ich w szereg według wzrostu, to uzyskamy klasyczną zmienną porządkową. Wszędzie tam, gdzie porównanie pozwala stwierdzić, iż dwa przedmioty posiadają daną własność w stopniu wyższym, a zarazem nie można orzec, jaki jest dystans między przedmiotami różnymi ze względu na daną zmienną - mamy do czynienia ze zmienną porządkową. W szczególności możemy zbiór badanych osób porangować w porządku rosnącym lub malejącym. Na przykład, możemy uporządkować badane osoby według wysokości ocen albo według wyników w jakimś teście.

² J. Brzeziński: *Poznanie naukowe – poznanie...*, *op. cit.*, s.343.

³ Cechą tego typu zmiennej jest umowny charakter jej punktu zerowego. Możemy, zatem powiedzieć, iż, temperatura ciała A równa 40°C jest większa o 10°C od temperatury ciała B równej 30°C.

⁴ Zmienną niezależną nazywa się także niekiedy zmienna wyjaśniająca, o której badacz zakłada, że jest przyczyną zmian wartości zmiennej zależnej (wyjaśnianej). Natomiast warunek konieczny istnienia związku pomiędzy zmienną niezależną i zmienną zależną nazywa się zmienną warunkową. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s.613.

poszczególnymi cechami oraz kierunek zależności między nimi¹. Przez zmienne niezależne rozumie się pewne czynniki powodujące określone zmiany w innych czynnikach (zmiennych), a przez zmienne zależne czynniki, podlegające wyraźnym wpływom ze strony zmiennych niezależnych². Zatem zmienna, która jest przedmiotem dociekań badawczych, której związku z innymi zmiennymi chcemy określić, nosi nazwę zmiennej zależnej. Natomiast zmienne, od których ona zależy, które na nią oddziałują, noszą nazwę zmiennych niezależnych³. Ze względu natomiast na wielkość zbioru, z którego dana zmienna przyjmuje wartości, przyjęto się wyróżniać także zmienne: dwuwartościowe, inaczej dychotomiczne (na przykład płeć); trójwartościowe, inaczej trychotomiczne (na przykład popularny system odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe - „tak”, „nie”, „nie wiem”); wielowartościowe, inaczej politomiczne (na przykład wzrost, waga)⁴. J. Brzeziński proponuje ponadto podział zmiennych na bezpośrednio i pośrednio obserwowalne⁵.

Jak wynika z przedstawionej syntezy, aby komunikatywnie opisać zmienne, bądź to ilościowe, bądź jakościowe musimy posłużyć się określonymi wartościami opisowymi. Te empiryczne czynniki wskazujące, jaka jest badana

¹ T. Pilch, *Zasady...*, *op. cit.*, s.32.

² M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s.74. O tym podziale zmiennych J. Brzeziński pisze: „zmienna, która jest przedmiotem naszego badania, której związku z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić), nosi nazwę zmiennej zależnej.” Natomiast „zmienne, od których ona zależy, które na nią oddziałują, noszą nazwę zmiennych niezależnych.” J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s. 24. W. Okoń poszerza ten podział o zmienną pośredniczącą, pisząc: „zmienna niezależna to zmienna, której zmiany nie zależą od zespołu innych zmiennych występujących w badanym zbiorze np. wiek.” Zmienna pośrednicząca „to każdy czynnik wpływający pośrednio na zależność rezultatu końcowego od jego warunków tj. na zależność zmiennej zależnej od zmiennej niezależnej”. Zmienna zależna to natomiast taka, „której zmiany są skutkiem oddziaływania jednej lub więcej jakichś zmiennych w badaniach pedagogicznych. Jest nią zwykle jakiś czynnik zmieniający się pod wpływem określonych oddziaływań pedagogicznych.” W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s.334.

³ Jeżeli pytamy: „Jaka jest zależność poziomu wykonania zadania od poziomu aktywacji organizmu?”, to „poziom wykonania zadania” jest zmienną zależną, a „poziom aktywacji” - zmienną niezależną.

⁴ Niekiedy badacz wprowadza zmienne dychotomiczne, które są zmiennymi wielowartościowymi - mówimy wtedy o zmiennych zdychotomizowanych (np. można tak potraktować zmienną „wzrost” poprzez wyróżnienie tylko dwóch jej możliwości: wysoki (powyżej 170 cm) i niski (równy lub poniżej 170 cm). S. Nowak, *Metodologia badań...*, *op. cit.*, s.575.

⁵ „Zmienne, ze względu na ich dostępność obserwacji eksperymentatora, mogą przyjmować postać bezpośrednio obserwowalną i pośrednio obserwowalną. Do pierwszych należą np. wzrost, waga, liczba członków rodziny. Zmienne pośrednio obserwowalne mierzymy za pomocą wskaźników.” J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych w zarysie*, Poznań 1965, s.202.

cecha, nazywamy wskaźnikami¹. Wyłonienie zmiennych prowadzi do następnej czynności, jaką jest ustalenie, na podstawie, jakich obserwowalnych zjawisk będziemy orzekać o występowaniu poszczególnych zmiennych. Mamy wówczas do czynienia z doborem wskaźników². Pod pojęciem wskaźników należy rozumieć „wszelkie takie zjawiska, których zaobserwowanie pozwala stwierdzić, że wystąpiły stany rzeczy objęte zakresami pojęciowymi badanych zmiennych”³. Wskaźnik jest, więc tym, co pozwala zauważyć występującą zmianę. Jest „ilościową lub jakościową charakterystyką danej zmiennej”⁴. Wskaźnik musi być zawsze czymś, co da się zaobserwować, natomiast zjawisko wskaźnikowe najczęściej nie jest obserwowalne. Literatura z zakresu metodologii badań pedagogicznych podaje zazwyczaj trzy podstawowe rodzaje wskaźników. Są to wskaźniki empiryczne, definicyjne, inferencyjne⁵. O wskaźnikach empirycznych mówimy wtedy, gdy zjawisko wskazywane Z jest obserwowalne⁶. Wskaźniki definicyjne, to swego rodzaju definicje. Pojawiają się one w tych przypadkach, kiedy dobór wskaźników wiąże się jednocześnie z podaniem definicji zjawiska wskazywanego - *indicatum*⁷. Często badacze posługują się wskaźnikami

¹ Wskaźnik to najprościej, empiryczny, obserwowany element pojęcia. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze...*, *op. cit.*, s.611.

² „Wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym lub choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z. To samo dla cech posiadanych przez jakiś przedmiot X będzie brzmiało: cecha W jest wskaźnikiem posiadania cechy Z przez przedmiot X, jeśli na podstawie tego, iż przedmiot ten posiada cechę W możemy orzec, iż posiada on cechę Z.” S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965, s.202.

³ H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, s. 164

⁴ T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wrocław 1971, s.30. Według Z. Zaborowskiego „wskaźnik, jak mówi sama nazwa, wskazuje na określone zjawiska obserwowalne, a często mierzalne, które pozwalają nam stwierdzić, że zaszło zjawisko, które wskaźnik określa.” Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań...*, *op. cit.*, s.15. Natomiast „zdanie, które stwierdza zachodzenie związku pomiędzy zmienną a zjawiskiem, jest zdaniem wprowadzającym wskaźnik.” J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.32. Według H. Muszyńskiego dobór wskaźników do zmiennych, to nic innego jak: „ustalenie na podstawie, jakich obserwowanych danych będziemy orzekali o występowaniu oraz stopniu nasilenia poszczególnych zmiennych.” H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogicznej...*, *op. cit.*, s.246.

⁵ T. Pilch, *Zasady...*, *op. cit.*, s.33.

⁶ Wtedy, bowiem związek łączący wskaźnik W ze zjawiskiem wskazywanym ma charakter związku empirycznego. Np. wskaźnikiem empirycznym stanu temperatury jakiejś osoby, może być wysokość słupka rtęci w termometrze, chociaż to, czy owa osoba ma podwyższoną temperaturę można stwierdzić na podstawie tego, że ma ona wypieki na twarzy. Mówiąc ogólnie, wskaźniki empiryczne to takie, przy pomocy, których teza o zachowaniu pewnej korelacji między wskaźnikiem a zjawiskiem przezeń wskazywanym jest tezą empiryczną, rozstrzygalną na drodze obserwacyjnej. *Ibidem*, s.34.

⁷ J. Brzeziński pisze, że „w przypadku, kiedy dobór wskaźnika jest jednocześnie zdefiniowaniem jakiegoś terminu, mówimy o wskaźnikach definicyjnych.” J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.11;

mieszanymi i tworzą np. wskaźniki empiryczno - definicyjne, definicyjno - inferencyjne, empiryczno - inferencyjno - definicyjne¹. Wskaźniki empiryczno - definicyjne informują, że termin będący wskaźnikiem jakiejś zmiennej jest wobec tej zmiennej równocześnie zewnętrznym wskaźnikiem empirycznym i równocześnie wewnętrznym wskaźnikiem definicyjnym. Dzieje się tak wtedy, gdy określana zmienna jest zbudowana z różnych skorelowanych ze sobą elementów. Zdarza się, że wskaźnik W, z którego wystąpienia inferujemy istnienie jakiegoś zjawiska wskaźnikowanego Z wchodzi do definicji tego zjawiska. Wskaźniki takie będziemy nazywać wskaźnikami definicyjno - inferencyjnymi. W przypadku „czystych” wskaźników inferencyjnych, termin oznaczający wskaźnik zjawiska Z nie wchodzi do jego definicji. Istnieją także takie zmienne, które cechują się tym, iż mają powiązania korelacyjne z dużą liczbą innych zmiennych. Jednocześnie można z nich wywnioskować dużo innych zjawisk. Wskaźniki wskazujące takie zmienne będziemy nazywać wskaźnikami empiryczno - inferencyjnymi². Bywa również i tak, że pewne zachowania skorelowane z wysokimi wynikami w jakimś kwestionariuszu oraz stany, które można z niego wywnioskować obejmuje się jednym pojęciem. Wówczas dany wskaźnik pełni obok funkcji empirycznych i inferencyjnych także funkcje definicyjne i jest wskaźnikiem empiryczno - inferencyjno - definicyjnym.

Kończąc teoretyczne rozważania na temat wskaźników, należy zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, jakie może pociągać bezkrytyczne stosowanie wskaźników w badaniach społecznych. Może ono wynikać niekiedy z błędnego

Wskaźniki definicyjne, „to takie, które występują, kiedy zjawisko jest pewną hipotetyczną zmienną, ale posiadającą obserwowalne następstwa.” S. Nowak, *Metodologia badań...*, *op. cit.*, s.33.

¹ Analizując poszczególne wskaźniki, można zauważyć, że definicyjno - empiryczny występuje wtedy, gdy np. bierzemy markę samochodu jako wskaźnik „poziomu konsumpcji”. Na podstawie marki posiadanego samochodu możemy orzec o występowaniu szeregu innych zjawisk jak: warunki mieszkaniowe, poziom odżywiania się itp. Wszystkie te zjawiska skorelowane z marką samochodu składają się zarazem na definicję pojęcia „poziom konsumpcji”. Wskaźnik użyty przez nas (marka samochodu) jest wskaźnikiem empirycznym dla pozostałych składników zjawiska „poziom konsumpcji”, a zarazem jest wskaźnikiem definicyjnym, ściślej, definicją cząstkową pojęcia „poziom konsumpcji”.

² Na przykład: badana osoba ma wysoki wynik w skali postaw wobec kościoła. Pozwala to określić ją jako bardzo wierzącą i praktykującą, zarazem mamy prawo przypuszczać, że regularnie chodzi ona do kościoła, zdejmując nakrycie głowy przed krzyżem itp. Wobec tego typu zachowań wynik w skali postaw jest wskaźnikiem empirycznym. Jednakże z powyższego wyniku można także wywnioskować, jakie uczucia przeżywa ona w trakcie modlitwy. Wobec tych zachowań uzyskany wynik jest wskaźnikiem inferencyjnym.

traktowania relacji pomiędzy wskaźnikiem a zmienną. Każdy wskaźnik możemy w zasadzie traktować w badaniach jako zmienną, ale nie każda zmienna jest wskaźnikiem. Wskaźnikami są tylko zmienne mierzalne, a więc dostatecznie empiryczne. Poprzez operacjonalizację można zmiennym niemierzalnym przyporządkować mierzalne¹. Dany wskaźnik A może wskazywać występowanie zjawiska B, jak i zjawiska C. Wynika z tego, że w naukach społecznych wszelkie twierdzenia tworzone na podstawie empirycznej rejestracji wskaźników, obarczone są ryzykiem błędu. Przy badaniach na przykład za pomocą kwestionariusza zakłada się, że jeżeli badany uzyskał określony wynik W oznacza to, że posiada on określoną cechę C. Milcząco zakłada się jednak istnienie szeregu założeń idealizujących mówiących o tym, że: badany ma otwartą postawę wobec badania, rozumie treść pytań, posiada określoną wiedzę itp. Równocześnie bardzo trudno zbadać te cechy. W wielu przypadkach jest to wręcz niemożliwe. Są dwa sposoby omijania powyższych trudności². Pierwszy polega na wprowadzeniu dodatkowych warunków do sformułowania wskaźnika w taki sposób, który nie zmuszałby do dołączania wskaźnika nieobserwowalnych zmiennych psychologicznych. Drugi zaleca zaniechanie wprowadzania dodatkowych warunków i traktowania zdania wprowadzającego wskaźnik jako pełnego sformułowania wskaźnika cechy B.

Nie negując teoretycznej czy praktycznej użyteczności wyróżnionych rodzajów wskaźników, wydaje się celowe pewne ich uporządkowanie. Działając w tym kierunku, wyróżnić możemy następujące wskaźniki: rzeczywiste, fikcyjne, jakościowe, ilościowe, korelacyjne, przyczynowo-skutkowe³. Waga wskaźników w badaniach empirycznych wynika z funkcji, które one spełniają. Zasadnicze z nich to: opisowe, analityczne, oceniające, normatywne,

¹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik...*, *op. cit.*, s.56.

² J. Brzeziński, *Elementy...*, *op. cit.*, s.31.

³ Rzeczywiste (tzn. odpowiadające obiektywnie istniejącym cechom); fikcyjne, czyli pozorne; jakościowe - ukazujące atrybuty danych przedmiotów lub zjawisk; ilościowe - podające charakterystyczne dla nich „miary”, czyli pola zmienności intensywności danej cechy i zarazem pola jej zmian ilościowych; korelacyjne, tzn. wskazujące na ich wzajemne uwarunkowania; przyczynowo-skutkowe - wskazujące na podstawie danych przyczyn ewentualne skutki albo oparte na zaistniałych skutkach - przyczyny. J. Sztumski, W. Sztumski, *Materializm dialektyczny a współczesne nauki szczegółowe*, Warszawa 1977, s.105.

ostrzegawcze¹. Wymienione funkcje wskaźników nie wyczerpują oczywiście wszystkich funkcji, jakie one spełniają. Są to jedynie ważniejsze z nich, które pozwalają na lepsze zrozumienie tego, czym są owe wskaźniki oraz tego, jakie powinny być ich właściwości, aby skutecznie spełniały zadanie istotnego ogniwa procedury badawczej, zamykającego drogę prowadzącą od sformułowania problemu badawczego do konstrukcji narzędzi badań.

Adekwatnie do przedstawionych podstaw teoretycznych określono zmienne i wskaźniki odnoszące się do eksplorowanej problematyki przygotowania kadry Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Ze względu na specyfikę podjętych badań naukowych zostały wzięte pod uwagę tylko zmienne niekontrolowane to znaczy te, na które badacz nie ma wpływu, nie wywołuje ich celowo, ani nie zmienia ich natężenia. W badaniach oparto się zarówno na zmiennych ilościowych poprzez posługiwanie się danymi ujętymi liczbowo, świadczącymi o natężeniu danej zmiennej i częstości jej występowania oraz zmiennych jakościowych określonych przez dokonanie ich opisu słownego.

Według autorów obszernej literatury dotyczącej metodologii badań naukowych najważniejszy podział zmiennych obejmuje zmienne zależne i niezależne. Dlatego też, w badaniach naukowych podjętych przy opracowaniu niniejszej rozprawy wyodrębniono następujące zmienne:

Zmienne zależne:

- **stan przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo,**
- **możliwości doskonalenia procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo,**
- **niedomagania procesu przygotowania kadry Wojska Polskiego do pełnienia służby w środowisku odmiennym kulturowo,**

¹ Opisowe – umożliwiające ukazanie stanu rozwoju danego społeczeństwa czy środowiska albo też różnych systemów, które w nim istnieją; analityczne – pozwalające na uchwycenie przeobrażeń, które zachodzą w badanej sferze; oceniające – umożliwiające szacunkowe określenie wartości rozmaitych programów i działań podejmowanych w dowolnych dziedzinach; normatywne, – jeżeli są stosowane jako pewne wielkości czy miary (standardy) umożliwiające np. ustalenie stopnia realizacji danych celów, jakości programów itp., faktów; ostrzegawcze – ustalając różne tendencje, trendy i in. ewentualne zmiany, jakie mogą się pojawić, a tym samym umożliwiające ustalenie prognoz. J Sztumski, *Wstęp do metod i technik...*, op. cit., s.58.

- sposoby kształtowania odporności kadry na zjawisko „szoku kulturowego.

Zmienne niezależne:

- elementy systemu przygotowania żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań poza granicami kraju:

- podmioty szkolenia,
 - cele szkolenia,
 - treści szkolenia,
 - formy i metody szkolenia,
 - stan bazy szkoleniowej,
 - organizacja procesu szkolenia,
- płęć badanej kadry,
 - korpus osobowy,
 - wiek badanej kadry,
 - staż służby zawodowej,
 - wykształcenie badanej kadry,
 - stanowisko służbowe zajmowane w kraju,
 - stanowisko służbowe zajmowane przez respondentów podczas realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo,
 - rejon wykonywania zadań,
 - ilość operacji, w których uczestniczyli ankietowani,
 - znajomość języków obcych.

Wskaźnikami powyższych zmiennych są dane statystyczne uzyskane w badaniach empirycznych (wskaźniki empiryczne) oraz wnioski wynikające z analizy literatury przedmiotu (sformułowania pisemne zawarte w dokumentach regulujących proces przygotowania kadry Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo).

Przyjęte w badaniach zmienne mają charakter selektywny. Ograniczenia wynikają z faktu, że podjęty problem jest w zasadzie pierwszą tego typu próbą na gruncie wojska. Jest on zarazem dość szeroki, stąd wiele, niezwykle ciekawych

jego wątków, powinno w najbliższym czasie być przedmiotem kolejnego badawczego zainteresowania.

3.4. Metody badań, techniki i narzędzia badawcze.

Jednym z zasadniczych wyróżników działalności badawczej pretendującej do miana naukowej jest jej celowość. Proces badawczy, jak każdy tok poznawczy, jest świadomą, celową i zamierzoną czynnością poznającego podmiotu. Wszelka zaś działalność, która ma prowadzić do określonego celu, powinna być sterowana metodycznie za pomocą określonych reguł i wskazań determinujących i kontrolujących postępowania człowieka¹. Szukając odpowiedzi na pytania wynikające ze stwierdzeń na temat procesów i zjawisk zachodzących w społeczeństwie każdy badacz zmuszony jest odnieść się do określonych sposobów, metod działania.

T. Pilch określa metodę „jako zespół czynności i zabiegów zmierzających do poznania określonego przedmiotu. Jest to pewnego rodzaju charakter działania jakie podejmujemy dla zdobycia interesujących nas danych.² A. Kamiński natomiast definiuje metodę badawczą jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badawczego, które ma zmierzać do rozwiązania określonego problemu naukowego”³. T. Kotarbiński uważa natomiast, że „metoda to sposób systematycznie stosowany w danym przypadku z intencją stosowania go także przy ewentualnym powtórzeniu analogicznego zadania”⁴.

Ogólnie można powiedzieć, że metoda badania naukowego służy do poznania określonych działań w rzeczywistości przyrodniczej lub społecznej, które już dotychczas były poddawane penetracji naukowo – badawczej, aktualnie zaś stwierdzamy, że penetracja ta jest jeszcze nie wystarczająca lub zbyt wycinkowa i fragmentaryczna. Tak więc służy ona zazwyczaj do pogłębiania, poszerzania i modyfikowania między już istniejącymi, czy interesującymi nas

¹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań...*, op. cit., s.60.

² T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Warszawa 1971, s.79.

³ A. Kamiński, *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1977, s.37.

⁴ T. Kotarbiński, *Wykłady z dziejów logiki*, Wrocław – Kraków 1967, s.667.

wycinkami rzeczywistości. W prowadzonych badaniach przyjęto definicję metody opracowaną przez A. Kamińskiego. Pod tym pojęciem rozumie on zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego¹.

Należy podkreślić, że istnieje wiele metod badań, różnorodna poza tym jest ich klasyfikacja². Jednakże przy prowadzeniu badań najczęściej stosuje się jedną, czasem dwie z nich. Bez względu, na rodzaj, przyjęta metoda badawcza powinna spełniać następujące wymogi: jasności, jednoznaczności, ukierunkowania (celowości), skuteczności, owocności, niezawodności i ekonomiczności³.

Ponadto metody badań określają wymagania w zakresie stosowanych technik badawczych jak również czynności praktycznych i sposobów zbierania systematycznie materiału naukowego. Przyjęte metody i techniki badawcze powinny zagwarantować ich użyteczność i efektywność⁴, a ich wybór nie może być przypadkowy, ponieważ nie jest dowolnym aktem w działalności badającego⁵. Charakteryzują je trzy podstawowe cechy świadczące o skuteczności procedury badań: obiektywność, rzetelność i trafność.

Warto podkreślić, że obiektywność jako wynik badań nie przesądza z góry uzyskanych wyników; rzetelność jest zapewnieniem sprawdzenia uzyskanych wyników; trafność wynikająca z doboru procedur badań i jako dobór tejże procedury pozwala ująć wyniki w dane liczbowe⁶.

¹ A. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s.58.

² Jak dotychczas nie wypracowano w metodologii nauk wyczerpującej i poprawnej klasyfikacji metod badań naukowych. W literaturze poświęconej tej problematyce spotyka się rozmaite podziały metod badawczych ze względu np. na ich stopień ogólności; cel, jakiemu służą; posiadaną strukturę oraz przedmiot poznania. Żadna jednak z tych propozycji klasyfikacji nie spełnia do końca wszystkich wymogów stawianych podziałowi logicznemu. J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań...*, op. cit., s.64-67; W pedagogice występują dwie główne klasyfikacje metod i technik badawczych. Pierwsza z nich, innowacyjna, wprowadzona przez T. Pilcha wywodzi się z klasycznego ujęcia metod i technik badawczych A. Kamińskiego, druga bazuje na ujęciu tradycyjnym i przyjęta została między innymi przez M. Łobockiego. Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999; T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.

³ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań...*, op. cit., s.63-64.

⁴ T. Kotarbiński, *Kurs logiki*, Warszawa 1960, s.186.

⁵ J. Kunikowski, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania wojskowego*, Warszawa 1994, s.42.

⁶ Ibidem, s.125.

Techniki badawcze są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Podporządkowane są one metodom badawczym, pełniąc wobec nich ważną rolę. Są jakby ostatnim etapem zastosowanej metody badań, która obejmuje z reguły kilka technik badawczych. W ten sposób, ich właściwy wybór zależy od dobrej znajomości metody badawczej, do której one przynależą¹.

Według T. Pilcha technika badań to czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie sprawdzonych informacji, opinii, faktów². Podobnie twierdzi A. Kamiński³, natomiast M. Łobocki uważa, iż techniki badawcze są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Są one podporządkowane metodom badawczym, pełniąc wobec nich służebną rolę⁴.

Techniki badawcze realizowane są za pomocą odpowiednio dobranych narzędzi badawczych. Według T. Pilcha narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań⁵.

Przekładając powyższą problematykę na grunt prowadzonych badań, warto zauważyć, że podjęcie decyzji dotyczącej zastosowania konkretnej metody badawczej było bardzo wymagającym zadaniem. Trafny wybór metody gwarantuje przecież dobór odpowiednich technik i narzędzi badawczych. Nie ma metody uniwersalnej, to jest takiej, która by się nadawała do przeprowadzenia pomyślnych badań w każdej nauce, bądź też do rozwiązania każdego problemu naukowego. Badania w obrębie tak złożonej i szczególnej materii, jaką jest problem przygotowania żołnierzy do wykonywania zadań poza granicami kraju, implikuje konieczność zastosowania kompleksu metod badawczych, dzięki czemu można założyć, że analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoli na uzyskanie możliwie najbardziej wiarygodnych, naukowo rzetelnych,

¹ W tym sensie metoda badawcza stanowi „(...) zasadę wedle, której dokonywany jest w nauce wybór odpowiednich technik, tj. kryterium oceny alternatywnych sposobów działania.” R. L. Achoff, *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*. Warszawa 1969, s.20.

² T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.116.

³ Zob. A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974.

⁴ M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s.115.

⁵ T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.116.

trafnych i praktycznie użytecznych wyników i wniosków.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia uzasadnione jest zastosowanie w trakcie realizacji danego tematu metod teoretycznych i empirycznych oraz odpowiednich technik i narzędzi badawczych.

Metody teoretyczne stosowano we wszystkich etapach badań. Wykorzystano analizę, syntezę, oraz uogólnianie.

Analiza znalazła zastosowanie głównie w badaniach teoretycznych literatury poruszającej problem przygotowania żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo w celu identyfikacji aktualnych ustaleń i kierunków zmian w rozpatrywanym obszarze.

Synteza posłużyła do sformułowania szeroko pojętych ujęć całościowych procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Uogólnianie natomiast wykorzystano do ujawnienia cech i zjawisk powtarzalnych, a w konsekwencji do określenia poszukiwanego modelu przygotowania żołnierzy do wykonywania zadań poza granicami państwa.

Z metod empirycznych z kolei, szczególne znaczenie miały:

- **sondaż diagnostyczny**, który po zastosowaniu doboru losowego badanej próby, realizowano przy użyciu odpowiednio skonstruowanego kwestionariusza ankiety. Był zasadniczą metodą badawczą. Przyjęcie tej metody podyktowane było głównie przedmiotem i celem badań. Należy podkreślić, że „badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia.”¹ W przypadku sondażu diagnostycznego chodzi o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji a wręcz odwrotnie są jakby rozproszone w społeczeństwie. Badania sondażowe mają na celu wykrycie ich istnienia oraz ukazanie wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych. Zaletą sondażu diagnostycznego jest także to, że stwierdzone empirycznie prawidłowości mają najwyższy stopień prawdopodobieństwa

¹ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s.50.

w ramach ograniczonych doborem próby¹.

- **analiza dokumentów**, która posłużyła do gromadzenia opisowych oraz ilościowych informacji o badanym zjawisku. Szczegółowej analizie badawczej poddane zostały następujące dokumenty: rozkazy i zarządzenia oraz wytyczne dotyczące szkolenia wojsk, programy szkolenia, sprawozdania itp. Miała ona charakter bardziej pomocniczy, wstępny. Metoda ta służy do gromadzenia opisowych oraz ilościowych informacji o badanym zjawisku². Wydaje się, że materiał zawarty w wymienionych dokumentach może stanowić dobre uzupełnienie obrazu badanego zjawiska, wpływając zarazem na rzetelność procesu badawczego.

- **analiza statystyczna**, którą wykorzystano do liczbowego wyrażania zależności między zjawiskami, stopnia natężenia pewnych tendencji, wielkości badanych cech i innych pojęć charakteryzujących badaną zbiorowość i zjawiska³. Metody ilościowe, które prezentuje statystyka pedagogiczna, umożliwiają wnioskowanie naukowe, oparte na logice matematycznej, a więc ustalenie prawidłowości statystycznych w badanej populacji i precyzuje podstawy do przewidywania przebiegu zdarzeń w przyszłości, podejmowanie bieżących decyzji⁴.

Kolejnym krokiem procedury badawczej jest wybór technik badawczych. Przyjęte metody narzucają pewną ich ilość, ograniczając krąg do tych, które są do danej metody przypisane. Uwagę badacza skupiły zatem głównie techniki adekwatne dla sondażu diagnostycznego oraz po części, dla badania dokumentów. W badaniach sondażowych najczęściej występujące techniki to:

¹ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, s.43.

² Badanie dokumentów uważa się za metodę poznawania zarówno zjawisk społecznych, jak i biografii jednostek czy też opinii wyrażonych w dokumentach. Wyróżnia się dwa rodzaje dokumentów: kronikarskie i opiniotwórcze. Dokumenty kronikarskie to wszelkie materiały statystyczne, dokumentacje instytucji, placówki czy zjawiska. Zaletą tego typu dokumentacji, jest wyjątkowa rzetelność materiału badawczego oraz możliwość wyrażania go w sposób statystyczny. T. Pilch, op. cit., s.88.

³ Metody statystyczne ułatwiają badania, podnoszą precyzję analizy, gwarantują rzetelność ocen, umożliwiają opracowanie prognoz i podejmowanie decyzji. Towarzyszą badaniom pedagogicznym i nie tylko, już w momencie przygotowania narzędzi badawczych poprzez normalizowanie kwestionariuszy, opracowanie skal pomiarowych i konstrukcję narzędzi badawczych. Metody statystyczne są konieczne przy opracowywaniu materiału empirycznego, jego zliczaniu, prezentacji w postaci tabel i wykresów. Zob. J. D. Łaniec, *Elementy statystyki dla pedagogów*, Olsztyn 1995, s.7.

⁴ Ibidem, s.9-12.

wywiad, ankieta, analiza dokumentów, techniki statystyczne. Do badań wykorzystana została technika ankiety oraz szacowania. Ankieta była zdecydowanie pierwszoplanową techniką w niniejszej eksploracji naukowej. Jest ona stosowana od dawna przez specjalistów wielu nauk. Do techniki tej odwołujemy się, gdy chcemy uzyskać informacje o tym, co inni myślą na temat interesujących nas zjawisk. Ankieta umożliwia ponadto stosunkowo łatwe zbadanie większej grupy respondentów, gdyż jest ona „(...) techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu, najczęściej samodzielnie przez badanego, specjalnych kwestionariuszy, na ogół o wysokim stopniu standaryzacji, w obecności lub częściej bez obecności ankietera,”¹ co pozwala zarazem na uzyskanie w dużym stopniu rzetelnych danych, a także ułatwia ilościowe i jakościowe opracowanie zebranych danych i sformułowanie wniosków.

Zastosowana w badaniach ankieta jest stosunkowo obszerna ze względu na zakres tematyczny badania, który obejmuje przecież swym zasięgiem merytorycznym zarówno próbę określenia stanu przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo, poznania opinii respondentów o eksplorowanym zjawisku, wiele pobocznych zjawisk zachodzących w związku z wykonywaniem zadań poza granicami państwa, a także całość problematyki przygotowania kulturologicznego. Pytania ankiety formułowane były bardzo konkretnie i raczej jednopropozycyjnie. Najczęściej były to pytania typu zamkniętego, chociaż w niektórych przypadkach celowo zastosowano pytania półotwarte. Stosowano pytania zarówno jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru, a także typu rangującego (technika szacowania). Ze względu na wspomnianą już specyfikę oraz szeroki zakres przedmiotu i problemów badawczych, technika ankiety zastosowana została w trzech zasadniczych działach problemowych prowadzonych badań, a mianowicie do określenia: poziomu kompetencji kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo; w zakresie możliwości doskonalenia procesu przygotowania żołnierzy zawodowych SZ RP do działania w środowisku odmiennym kulturowo; całej

¹ T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s.87.

możliwej palety zjawisk zachodzących w związku z przeżywaniem szoku kulturowego, a dających odpowiedź na pytania o techniki radzenia sobie z tym zjawiskiem z punktu widzenia praktyki, a przede wszystkim realizowanego procesu dydaktyczno-szkoleniowego.

Kolejną techniką wykorzystaną w badaniach nad podjętą problematyką było studium materiałów źródłowych. Temat pracy wymagał przestudiowania literatury z obszaru nauk wojskowych, pedagogiki, socjologii, antropologii, kulturoznawstwa, psychologii ogólnej, psychologii społecznej, metodologii nauk. Nieodzowne również było sięgnięcie do encyklopedii i słowników w celu wyjaśnienia wielu ważnych i kluczowych pojęć odnoszących się do eksplorowanego tematu. Ponadto posłużono się opracowaniami wewnętrznymi takich instytucji, jak: Akademia Obrony Narodowej, Dowództwo Wojsk Lądowych, Ministerstwo Obrony Narodowej oraz Centrum Studiów Wschodnich. W celu wyczerpującego i dogłębnego opracowania tematu dokonano analizy wielu opracowań z wyżej wymienionych placówek. Obszerna literatura pozwoliła na dokładne zapoznanie się z problemem oraz określenie metod badań, a także na weryfikację uzyskanych danych. Stała się ona także podstawą opracowania części teoretycznej. Trudno obecnie wyobrazić sobie prowadzenie badań naukowych bez odniesienia się do materiałów zawartych w Internecie. Stanowi on bardzo ważne źródło pozyskiwania aktualnych przepisów prawnych, takich jak: ustawy, rozporządzenia i zarządzenia. Należy jednak podkreślić, że pomimo ogromu informacji zawartych w Internecie, nie zawsze posiadają one wartość naukową, wymagają zatem od badacza dużej ostrożności oraz selektywności w ich wykorzystywaniu.

Zastosowane w badaniu narzędzie pozwoliło zdobyć obszerny materiał empiryczny z zakresu omawianego problemu. Opracowany kwestionariusz (*załącznik nr 1.*) zawiera szczegółową instrukcję przedstawiającą cel badań oraz omawiającą sposób jego wypełniania. Składa się z 41 pytań obejmujących swoją treścią zasadnicze kwestie z zakresu oceny procesu przygotowania kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Główne z nich dotyczą takich spraw, jak: formy i metody prowadzenia zajęć w ramach

przygotowania kulturologicznego, baza szkoleniowa, organizatorzy procesu dydaktycznego, zjawisko szoku kulturowego, proces adaptacji do warunków wykonywania zadania, zasadnicze niedomagania eksplorowanego procesu oraz możliwości jego doskonalenia. Poruszono również problematykę zagrożeń bezpieczeństwa Polski, która nie ma bezpośredniego związku z podejmowanymi badaniami, niemniej jednak pytania dotyczące tych treści miały na celu ułatwienie wypełniania kwestionariusza. W pytaniach zawartych w omawianym kwestionariuszu zastosowano w większości zamkniętą kafeterię odpowiedzi, w których badani mieli możliwość wyboru jednej lub maksymalnie trzech z kilku odpowiedzi (liczba możliwości była różna w poszczególnych pytaniach). Część pytań zaopatrzone w kafeterie półotwarte (pytania: 5, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 37, 38, 39), a dwa pytania (40 i 41) w otwarte. W odniesieniu do pytań: 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17-21, 24-26 i 28, zastosowano technikę rangowania podczas udzielania odpowiedzi. Niektóre pytania wymagały od respondentów krótkiego uzasadnienia udzielonej odpowiedzi (pytania: 3-5, 7, 8, 10- 21, 24-28, 37, 38 i 39). Kwestionariusz zawiera również pytania o dane uzupełniające, niezbędne do analizy jakościowej i ilościowej uzyskanych wyników badań.

Wydaje się, iż wybór powyższych metod, technik i narzędzi badawczych pozwolił na zgromadzenie dość wszechstronnego materiału empirycznego, w zakresie będącym przedmiotem i treścią badań. Zebrany w całości materiał badawczy wprowadzony został do przygotowanych wcześniej arkuszy kalkulacyjnych i poddany następującej obróbce statystycznej:

- obliczanie frekwencji – podstawowe obliczenie na określenie, jakie opinie (ilościowe i procentowe) wyrażają respondenci w poszczególnych kwestiach zawartych w pytaniach ankietowych;

- obliczanie średnich arytmetycznych – zastosowane w stosunku do pytań skonstruowanych w oparciu o określone skale, umożliwiło zhierarchizowanie udzielonych odpowiedzi;

- analizy korelacyjne – służące do stwierdzenia zależności siły związku pomiędzy zmiennymi oraz poziom jego istotności.

Do wykonania analiz statystycznych wykorzystano program komputerowy Excel 7.0 z pakietu Office firmy Microsoft, wzbogacony o dodatkowe formuły statystyczne oraz program STATISTICA 7.0.

3.5. Organizacja i przebieg badań.

Pomimo, że problemy badawcze, a często także hipotezy robocze, stanowią niewątpliwie jedną z ważniejszych faz w organizowaniu wszelkich badań naukowych, to jednak są one zaledwie tylko początkiem złożonego procesu badawczego. Nie wyczerpują wszystkich ważniejszych cech badań naukowych. Badaniami takimi, w szerokim tego słowa znaczeniu nazywamy przecież „ogół czynności, w obrębie pracy naukowej, od powzięcia i ustalenia problemu, aż do opracowania materiałów naukowych włącznie”¹. Cała procedura badań zawiera trzy główne fazy: koncepcyjną (konceptualizacji badań), wykonawczą (realizacji badań) i końcową (finalizacji badań)². I chociaż jest to twierdzenie poniekąd oczywiste, warto zwrócić uwagę, że domagają się one odrębnego traktowania. Faza koncepcji wymaga dyskusji, konfrontacji, ulepszania a tym samym zmian. Faza wykonawcza zaś nie dopuszcza zmian, musi być prowadzona ściśle według ustalonych założeń³. Faza końcowa jest natomiast podsumowaniem wysiłku badawczego. Nie można w trakcie badań zmieniać narzędzi, wskaźników, modyfikować problemów. Należy w tym miejscu zauważyć, że proponowane w literaturze etapy badań naukowych są niekiedy bardzo rozdrobnione. Tendencja taka nie wydaje się słuszna, ponieważ nie wszystkie z wymienionych muszą z konieczności wystąpić bezwzględnie w każdym badaniu. Na ogół

¹ J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej...*, op. cit., s. 159. W tym sensie badania naukowe obejmują kilka, co najmniej etapów, w przeciwieństwie do rozumienia ich w wąskim znaczeniu, to jest traktowania badań wyłącznie jako gromadzenie materiału naukowego za pomocą metod i technik badawczych.

² Por. M. Cieślarczyk /red. nauk./, *Metody techniki...*, op. cit., s.22-24.

³ Fazy te zawierają zasadniczo: **koncepcyjna**: temat - przedmiot, cel, uzasadnienie; problemy badawcze; hipotezy badawcze; wybór tematu badań i dobór próby; typologia zmiennych; schemat wyjaśniania związków pomiędzy zmiennymi; typologia wskaźników do zmiennych; metody, techniki, narzędzia badań; definicje teoretyczne ważniejszych pojęć; badania pilotażowe; ostateczna wersja problemów badawczych, hipotez teoretycznych badań; harmonogram badań; bibliografia; **wykonawcza** natomiast: przeprowadzenie badań właściwych; uporządkowanie materiałów badawczych; opracowanie klucza kodyfikującego; kodyfikacja i opracowanie statystyczne; analiza jakościowa, klasyfikacja zagadnień i zależności; weryfikacja hipotez; opracowanie teoretyczne. T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit., s.171-172.

wszelkie badania naukowe można sprowadzić do następujących etapów: sytuacja problemowa; formułowanie problemów, a często także hipotez roboczych; wybór terenu badań i osób badanych; przygotowanie procedury badań; przeprowadzenie badań¹. Wymienione etapy badań nie przewidują celowego wyeksponowania tak ważnych czynności procesu badawczego jak chociażby, wyłonienie zmiennych i dobór wskaźników do tych zmiennych lub badania pilotażowe i opracowanie ostatecznej wersji problemów badawczych, hipotez roboczych oraz narzędzi badawczych. Nie oznacza to jednak, że nie docenia się tutaj tych czynności. W wyliczeniu nie pominięto etapów badań końcowych czynności badacza, to jest opracowania i uogólnienia materiału badawczego. Są one niewątpliwie również integralnym składnikiem badań rozumianych w szerokim znaczeniu tego słowa. Wymagają jednak ukazania ich często w zależności od rodzaju metod i technik badawczych.

Wszelkiego rodzaju badania mają swoją genezę. Składają się na nią między innymi osobiste preferencje badacza, określone potrzeby społeczne i znajomość aspektów naukowo-metodologicznych. Wymienione czynniki decydują w znacznej mierze o podejmowaniu przez badacza różnych problemów z zamiarem ich rozwiązania. Stanowią nieodzowne warunki powodzenia jego przedsięwzięć badawczych. Nie są to jednak czynniki wyłącznie decydujące o kierunku i rodzaju podejmowanych badań. Często decyduje o tym, poza wymienionymi, tak zwana sytuacja problemowa - sytuacja, w której badacz przeżywa stany psychiczne sprzyjające pracy badawczej. W wyniku przeżywanej sytuacji problemowej badacz zaczyna organizować proces badawczy, jest też mniej skłonny entuzjasmować się pewną bliską jego przekonania koncepcją i dowierzać jej bezkrytycznie. Entuzjasm dla określonej koncepcji zastępuje entuzjazmem dla konkretnych poczynań badawczych i przystępuje do dalszych badań.

Warunkiem dalszego, właściwego postępowania badawczego jest dokładne określenie napotykanego trudności w pracy badawczej, to znaczy formułowanie

¹ T. Pilch, *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch, /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*, op. cit., s.99.

problemu i tam gdzie tylko możliwe, również wysunięcie hipotez roboczych. Zarówno problemy jak i hipotezy są tak bardzo istotne we wszystkich badaniach naukowych, że niedokładne ich sformułowanie może zaciążyć na kolejnych etapach badań. Precyzja w ich ujęciu natomiast, warunkuje w sposób istotny poprawny przebieg procesu badawczego. Etap formułowania problemów i hipotez obejmuje kilka ważnych ogniw. Najważniejsze jest samo ich formułowanie. Następnymi etapami w związku z formułowaniem problemów oraz hipotez są: wyłonienie i określenie zmiennych, dobranie do nich konkretnych wskaźników i weryfikacja hipotez. Przenosząc powyższą analizę na grunt własnych badań należy podkreślić, że przystąpienie do formułowania problemów badawczych było poprzedzone długimi przemyśleniami nad treścią tematu, jak również konsultacjami przeprowadzonymi w wielu jednostkach i instytucjach wojskowych mających bezpośredni, bądź pośredni wpływ na przygotowanie żołnierzy zawodowych do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo, lub też zajmujących się badaniem tegoż procesu. Spośród wspomnianych jednostek i instytucji należy wskazać:

1. **Ministerstwo Obrony Narodowej:**
 - **Departament Współpracy Międzynarodowej – Oddział Misji Międzynarodowych,**
 - **Departament Wychowania i Promocji Obronności – Oddział Edukacji Obywatelskiej.**
2. **Ministerstwo Kultury:**
 - **Biuro Spraw Obronnych.**
3. **Dowództwo Wojsk Lądowych:**
 - **Oddział Społeczno-Wychowawczy,**
 - **Zarząd Operacji Lądowych,**
 - **Zarząd Zasobów Osobowych – Wydział Służby Poza Granicami Państwa,**
 - **Pion Szkolenia – Szefostwo Wojsk Pancernych i Zmechanizowanych.**
4. **Ośrodek Studiów Wschodnich (Centre for Eastern Studies):**
 - **Dział Kaukazu i Azji Wschodniej.**

5. **Akademia Obrony Narodowej:**
 - **Zakład Operacji Połączonych.**
6. **Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach.**
7. **Jednostka Ogólnego Wsparcia Współpracy Cywilno-Wojskowej.**
8. **Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych.**
9. **Instytut Badań Naukowych:**
 - **Zakład Operacji Pokojowych.**

Motywy pierwotnego sformułowania problemu badawczego była naukowa ciekawość skuteczności przygotowania kulturologicznego kadry Wojska Polskiego. Po postawieniu głównego problemu badawczego rozłożono go na części składowe, co pozwoliło sprecyzować szczegółowe problemy badawcze. Tworzenie hipotez roboczych było procesem nieco łatwiejszym, niemniej jednak równie ważnym. Odzwierciedlają one osobiste odczucia autora oraz wiedzę w zakresie omawianej problematyki.

Następnie przystąpiono do opracowania odpowiedniej procedury badań. Przygotowanie procedury jest równoznaczne z właściwym doбором lub skonstruowaniem metod badawczych, zgodnie z uprzednio postawionym celem badań. Dobierając lub konstruując metody badań należy zwrócić uwagę czy i w jakim stopniu są charakterystyczne dla nich trzy podstawowe cechy wszelkiej skutecznej procedury badań – podkreślana już obiektywność, rzetelność, trafność. Po sformułowaniu problemów badawczych i postawieniu hipotez roboczych, łącznie z wyłonieniem poszczególnych zmiennych i określeniem dla tych ostatnich konkretnych wskaźników, można było przejść do następnego etapu badań naukowych, czyli wyboru terenu badań i osób badanych¹.

Teren (obszar) badań to ogół osób, zjawisk, cech i zagadnień, które zostaną poddane badaniu. Określając obszar badań musimy, uwzględniając temat i cel badania, dokonać wyboru wszystkich tych elementów, które będą niezbędne do

¹ Właściwy wybór terenu badań i osób badanych zależy w głównej mierze od rodzaju problemów, jakie zamierzamy rozwiązać i hipotez, jakie zamierzamy zweryfikować. Wybór terenu badań, to nie tylko kwestia wyboru odpowiedniego terytorium. To przede wszystkim typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania.

osiągnięcia celu. Innymi słowy „wybór terenu badań to typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup, zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania”¹. Teren badań stanowi materialną podbudowę poczynąń badawczych, bez którego są one zawieszane w próżni². Dokonując wyboru terenu badań należy kierować się pewnymi względami. Właściwy wybór terenu badań i osób badanych zależy w głównej mierze od rodzaju problemów, jakie zamierzamy rozwiązać i hipotez, jakie pragniemy zweryfikować³. Przed dokonaniem wyboru należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy obiekt badań, problem, zjawisko jest badawczo dostępne⁴? Ważne są także możliwości ekonomiczne. To one w dużym stopniu będą wpływały na zakres badań oraz na sposób ich realizacji. Dokonując wyboru obszaru badań należy określić terytorium, na którym badania będą prowadzone. Obszar badań musi odnosić się do określonego terytorium. Do przeprowadzenia badań możliwe jest wykorzystanie placówki lub instytucji. Jednakże, określając teren, należy mieć pewność, że wybór ten jest właściwy. W zależności od rodzaju badania, czy będzie on dotyczył tylko jednej badanej instytucji, czy też wyniki będą uogólniane na inne instytucje o tym samym charakterze, należy wybrać odpowiedni sposób przeprowadzenia badań. Stawiając sobie za cel poznanie istniejącego stanu rzeczy we wszystkich tego typu placówkach, należy wybrać jedną, która będzie reprezentatywna dla wszystkich jej podobnych (realizując badania np. metodą monografii)⁵.

¹ T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.178.

² Nie zawsze możliwe jest precyzyjne określenie obszaru badań. Niekiedy trzeba zrezygnować z pewnych elementów, innym razem krąg zainteresowań przyjdzie poszerzyć. M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s.88.

³ Wybór terenu badań powinien także zależeć od oceny wykonalności zadania. W każdej pracy występują jakieś trudności, dlatego też należy wcześniej uświadomić je sobie, przewidywać je i mieć pewność, że je pokonamy. M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s.86.

⁴ Dostępność badawcza, to zarówno kwestia kontaktu fizycznego ze zjawiskiem, z faktami, jak również kwestia orientacji problemowej. T. Pilch, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s.173.

⁵ Badacze starają się zapewnić reprezentatywność próby, poprzez odwołanie się do losowego doboru ludzi z populacji. Jeżeli próba dobrana jest losowo, możemy założyć, że odpowiedzi tworzących ją osób harmonizują z opiniami całej populacji. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s.47.

Jak już podkreślono, określając teren (obszar) badań wskazujemy grupę ludzi poddanych badaniu. Jawi się, więc w tym przypadku kolejny problem. Musimy zdecydować, czy badać będziemy populację, jako całość, czy też badanie przeprowadzimy na próbie statystycznej. Liczba osób poddanych badaniu ma duże znaczenie przy określeniu obszaru badań. Prowadząc badania bezpośrednio na próbie statystycznej, możemy uogólnić wyniki na większą populację, przy zachowaniu wcześniej omówionych warunków doboru próby. Obszar badań nie ograniczy się zatem tylko do osób, które zostały poddane badaniu bezpośredniemu. Dlatego też, w zależności od przyjętego sposobu przeprowadzenia badania, należy określić metodę doboru osób poddanych badaniu. Świadomość ograniczeń, jakie narzuca dobór badanych powinna towarzyszyć badaczowi przy określaniu obszaru badań. Badając zjawiska należy uzmysłowić sobie swoje możliwości. Prowadzenie badań wymaga od badacza zarówno dobrej znajomości problemu pod względem teoretycznym jak i posiadania odpowiednich sił i środków niezbędnych do realizacji badania¹. Wszystkie elementy obszaru badań, które zostały wymienione, łączą się ze sobą i są od siebie zależne. Dlatego też badacz, określając obszar badań, musi w wystarczającym stopniu poznać takie elementy jak: terytorium, zagadnienia, osoby i zjawiska, które chce zbadać.

Przy wyborze terenu prezentowanych badań kierowano się głównie sformułowaniem tematu pracy, które w zasadzie jednoznacznie, określało ramy eksploracji naukowej. Ze względu na dokładność tego kryterium określenie terenu badań i badanej próby nie było zabiegiem łatwym. Pomimo, że problematyka pracy dotyczy przygotowania kadry Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo to teren badań ograniczono do jednostek Wojsk Lądowych. Żołnierze tego rodzaju sił zbrojnych wykonują gro zadań, w których niezbędna jest znajomość kultury rejonu działań. Ponadto to „ładowcy” stanowią zdecydowaną większość stanu osobowego Polskich

¹ Dokonując wyboru obszaru badań jesteśmy zobligowani do pełnego obiektywizmu, który zadecyduje o sukcesie przeprowadzonych badań. Wybór obszaru badań jest niezwykle istotny dla prawidłowości przeprowadzenia badań. Teren badawczy będzie miał duży wpływ na wyniki badań, będzie m.in. decydował o obiektywizmie tych badań. T. Pilch: *Zasady badań...*, op. cit., s.175.

Jednostek Wojskowych, czy też Polskich Kontyngentów Wojskowych poza granicami państwa, jak również jednostki Wojsk Lądowych są w głównej mierze odpowiedzialne za przygotowanie uczestników operacji.

Kolejnym, bardzo ważnym zabiegiem było ustalenie reprezentatywnej próby. Ze względu na ograniczenia, chociażby czasowe i ekonomiczne nie możliwe byłoby przeprowadzenie badań wśród wszystkich żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego lub nawet wśród kadry Wojsk Lądowych. Nie można również przeprowadzić sondażu wśród wszystkich uczestników operacji pokojowych i stabilizacyjnych pełniących obecnie zawodową służbę wojskową¹. Posłużono się zatem dobozem z ograniczoną losowością, czyli świadomym, celowym wyborze elementów z pewnego ich zbioru². Jako wartość populacji generalnej przyjęto stan osobowy (oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych) Polskich Jednostek Wojskowych i Polskich Kontyngentów Wojskowych (zobacz tabela 3.1.), czyli 2837 żołnierzy zawodowych³. Założono, że liczba respondentów nie powinna być mniejsza niż wartość określona z wykorzystaniem wzoru J. Brzezińskiego na obliczanie niezbędnej wielkości próby⁴:

$$n_b = \frac{N}{1 + \frac{4d^2(N-1)}{Z\alpha^2}}$$

n_b - niezbędna wielkość próby

N - wielkość populacji

d - przy współczynniku ufności 0,90 z maksymalną wielkością błędu 4%

$Z\alpha^2$ - 1,64 - obliczony statystycznie wskaźnik

¹ Najczęściej prowadzący badania nie jest w stanie zbadać wszystkich jednostek statystycznych tworzących zbiorowość będącą przedmiotem jego zainteresowań. Pojawia się więc konieczność wybrania próby. Jej wielkość w stosunku do populacji generalnej waha się od 1/3 do 1/50000, a czasami i poniżej. Zob. L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1996.

² Zob. M. Dobosz, *Statystyczna analiza wyników badań*, Warszawa 2001.

³ Stan na dzień 06.06.2005.

⁴ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997, s.247.

W przypadku badań własnych niezbędna wielkość próby wynosi 235 żołnierzy zawodowych.

$$n_b = \frac{2837}{1 + \frac{4 \times 0,04^2 (2837 - 1)}{1,64}} \approx 235$$

$$N = 2837; d = 4\% = 0,04; P = 0,90; \alpha = 1; -P = 1 - 0,90 = 0,10; Z_{0,10} = 1,64$$

Celem prowadzonej eksploracji jest uzyskanie rzetelnych i obiektywnych wyników, zatem badania należało przeprowadzić z uwzględnieniem opinii żołnierzy poszczególnych korpusów osobowych: oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych. Obok określenia ogólnej niezbędnej wielkości próby, należało również dokonać podobnych obliczeń dla poszczególnych korpusów osobowych.

Niezbędna wielkość próby w korpusie oficerów wynosi 186.

$$n_b = \frac{683}{1 + \frac{4 \times 0,04^2 (683 - 1)}{1,64}} \approx 186$$

$$N = 683; d = 4\% = 0,04; P = 0,90; \alpha = 1; -P = 1 - 0,90 = 0,10; Z_{0,10} = 1,64$$

Niezbędna wielkość próby w korpusie podoficerów wynosi 218.

$$n_b = \frac{1479}{1 + \frac{4 \times 0,04^2 (1479 - 1)}{1,64}} \approx 218$$

$$N = 1479; d = 4\% = 0,04; P = 0,90; \alpha = 1; -P = 1 - 0,90 = 0,10; Z_{0,10} = 1,64$$

Niezbędna wielkość próby w korpusie szeregowych zawodowych wynosi 186.

$$n_b = \frac{676}{1 + \frac{4 \times 0,04^2 (676 - 1)}{1,64}} \approx 186$$

$N = 676$; $d = 4\% = 0,04$; $P = 0,90$; $\alpha = 1$; $-P = 1 - 0,90 = 0,10$; $Z_{0,10} = 1,64$

Biorąc pod uwagę przedstawione wskazania badania właściwe¹ przeprowadzono w następujących jednostkach:

- **Szkoła Podoficerska Wojsk Lądowych w Poznaniu,**
- **12. Brygada Zmechanizowana im. gen. broni Józefa Hallera w Szczecinie,**
- **25. Brygada Kawalerii Powietrznej im. Księcia Józefa Poniatowskiego w Tomaszowie Mazowieckim,**
- **10. Brygada Kawalerii Pancernej im. gen. broni Stanisława Maczka w Świętoszowie,**
- **21. Brygada Strzelców Podhalańskich im. gen. bryg. Mieczysława Boruty-Spiechowicza w Rzeszowie.**
- **Camp ECHO Diwaniyah – V zmiana PKW Irak.**

Przyjęty obszar badań stwarza warunki do uzyskania w miarę obiektywnego obrazu opisywanej rzeczywistości społecznej.

¹ Na prowadzenie badań społecznych w resorcie obrony narodowej uzyskano upoważnienie jednorazowe nr 16/2005, ważne w okresie od dnia 01.10.2005 r. do dnia 31.05.2006 r., na podstawie *Decyzji nr 271/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 października 2002 roku w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej*, /Dziennik Urzędowy MON nr 19, poz. 179/.

Tabela 3.1.

ZESTAWIENIE ZBIORCZE STANÓW OSOBOWYCH POLSKICH KONTYNGENTÓW WOJSKOWYCH
 (stan na dzień 06.06.2005r.)

Lp. Kontyngent	Żołnierze zawodowi						Razem et./ew./%	Pracownicy wojska et./ew./%	Ogółem et./ew./%	Braki									
	oficerowie et./ew./%		podoficerowie. et./ew./%		szeregowi zawodowi et./ew./%														
	et.	ew./%	et.	ew./%	et.	ew./%													
1. UNIFIL (Liban)	50	47	94%	135	134	99%	55	55	100%	240	236	98%	1	0	0%	241	236	98%	5
2. UNDOF (Syria)	73	64	88%	126	124	98%	168	161	96%	367	349	95%				367	349	95%	18
3. EUFOR (Bośnia i Hercegowina)	63	61	97%	92	91	99%	118	94	80%	273	246	90%	2	2	100%	275	248	90%	27
4. KFOR (Kosowo)	72	65	90%	117	116	99%	126	123	98%	315	304	97%	2	2	100%	317	306	97%	11
5. AFGANISTAN	23	22	96%	82	76	90%				105	98	93%				105	98	93%	7
6. IRAK IV zm.	425	423	98%	941	938	99%	248	243	98%	1614	1604	99%	38	34	94%	1652	1638	99%	14
7. UNMIS (Sudan)	4	4	100%													4	4	100%	
RAZEM	710	683	96%	1493	1479	99%	715	676	95%	2914	2837	96%	43	38	88%	2957	2873	97%	82

Źródło: Opracowano na podstawie danych Zarządu Zasobów Osobowych Wydziału Służby Poza Granicami Państwa Dowództwa Wojsk Lądowych.

W celu realizacji badań właściwych skonstruowano narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza przydatnego do zbadania opinii dotyczących procesu dydaktycznego, jakim niewątpliwie jest tok przygotowania kadry do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Następnie przeprowadzono badania pilotażowe, które stanowiły weryfikację wstępnej wiedzy o eksplorowanym zjawisku, o jego charakterze, zróżnicowaniu oraz zachodzących w nim procesach. Przede wszystkim jednak były okazją do sprawdzenia sprawności narzędzia badawczego. Dzięki badaniom pilotażowym stwierdzono konieczność pewnej korekty językowej w kwestionariuszu, gdyż w pierwotnym jej kształcie niektóre sformułowania były niezbyt zrozumiałe dla znacznej części badanych.

Do badań zasadniczych przystąpiono wkrótce po zakończeniu badań pilotażowych. Przyjęto założenie, iż same badania powinny przebiegać sprawnie i trwać możliwie najkrócej. Należało pamiętać o dynamice przeobrażeń zachodzących w badanym procesie. Warto podkreślić, że sposób przeprowadzenia badań ma ogromne znaczenie dla wartości uzyskanych materiałów. Zasadą jest przystosowanie języka, pojęć a nawet sposobu rozumowania do poziomu respondenta, jak również unikanie sformułowań, które mogłyby respondenta irytować lub obrażać. Istotną jest również reguła, że badania środowiskowe, z niewielkimi wyjątkami, powinny być anonimowe. Ankiety badania prowadzono przekrojem poprzecznym. Strategia przeprowadzenia sondażu diagnostycznego podyktowana była między innymi harmonogramami przygotowania i szkolenia PKW/PJW w latach 2004-2006, opracowywanymi przez Zarząd Operacji Lądowych Dowództwa Wojsk Lądowych. Badania realizowane były w ramach czasu służbowego kadry. Respondenci otrzymali dostateczną ilość czasu na udzielenie odpowiedzi, mieli zapewnione dobre warunki do pisania (atmosfera ciszy i skupienia towarzyszyła przez cały czas badania), co powinno zwiększyć rzetelność odpowiedzi. Pytania zadawane przez kadrę w trakcie prowadzenia badań świadczyły o tym, że temat wzbudził zainteresowanie.

Sondaż diagnostyczny wśród uczestników V zmiany PKW Irak przeprowadzono metodą pocztową, wykorzystując pocztę elektroniczną e-mail. W badaniach zastosowano opracowany kwestionariusz (*załącznik nr 1*) z pominięciem pytania nr 34, poruszającego problematykę zjawiska odwrotnego szoku kulturowego, występującego po powrocie do kraju.

Równoległe z badaniami ankietowymi prowadzona była analiza dokumentów oraz danych zawartych w opracowaniach wyników badań realizowanych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych.

W przypadku badań, obejmujących wiele zagadnień ogólnych i szczegółowych, stajemy przed koniecznością uporządkowania materiałów badawczych. W tym etapie bardzo pomocna była znajomość zasad klasyfikacji. Materiały badawcze stanowią pewną kategorię faktów z rzeczywistości pozajęzykowej. Stanowią zbiór cech przysługujących przedmiotom. Ten zbiór cech można uporządkować logicznie w sposób przejrzysty i sposobny do analizy. Uporządkowanie materiałów zapoczątkowane było analizą programów kształcenia oraz przygotowaniem uzyskanych wyników badań ankietowych do opracowania. Polegało to na pogrupowaniu pytań tematycznie. Następnie przystąpiono do opracowywania wyników poprzez klasyfikację odpowiedzi według przyjętych kluczy i sformułowania wniosków. Ten etap pracy nazwany został kodyfikacją. Podlega mu technika badawcza posługująca się zapisem. Celem tego etapu jest przyporządkowanie odpowiednim kategoriom pojęciowym wszystkich możliwych wypowiedzi z kwestionariuszy ankiety. Kolejnym etapem była analiza ilościowa i jakościowa uzyskanych materiałów empirycznych w wyniku, której zweryfikowano przyjęte hipotezy robocze oraz sprecyzowano wnioski badawcze.

Przyjęta organizacja wydaje się być adekwatna do charakteru i celu badań, terenu oraz metod technik i narzędzi stosowanych w trakcie badań. Zawiera ona podstawowe elementy przebiegu badania i gwarantuje poprawność jego przeprowadzenia. Organizacja ta dostosowana jest do poziomu badania oraz do jego potrzeb.

W tej części rozprawy omówiono zasadnicze czynności wykonywane w trakcie realizacji badań. Wszystkie poczynania znalazły swoje uzasadnienie. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że można było badania te zrealizować na wiele innych sposobów. Przyjęty sposób jest wynikiem wiedzy i możliwości badacza w tym zakresie, jak również współgra z przyjętymi problemami, hipotezami i organizacją badań. Autor posiada świadomość faktu, że podjęte przez niego badania nie wyczerpują tematyki poruszanego zagadnienia. Jednak zarówno czas, jak i posiadane środki ograniczały możliwości, co do badania na przykład większej populacji. Pozostaje mieć nadzieję, że badania w tym zakresie będą kontynuowane, gdyż mnogość aspektów związanych z problematyką edukacji międzykulturowej wojska w procesie kształcenia i szkolenia kadr jest zdumiewająca i niesłychanie ciekawa, a zarazem niezwykle dynamiczna. Stąd dzisiejsze, najlepsze nawet wnioski, oparte na wczorajszych badaniach, jutro mogą być już niezbyt aktualne, gdyż jak zauważył A. Różanek - „Prawdziwa mądrość nie jest pewna niczego na tym pełnym sprzeczności świecie”¹.

3.6. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji.

Sondaż diagnostyczny przeprowadzono wśród kadry zawodowej to jest oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych Wojska Polskiego, w okresie od 1.10.2005r. do 31.03.2006r.

Badania pilotażowe przeprowadzono w Szkole Podoficerskiej Wojsk Lądowych w Poznaniu w terminie 11-12.10.2005r. Objęto nimi słuchaczy szkoły, szeregowych zawodowych, kandydatów na podoficerów. Celem szkolenia realizowanego w Szkole Podoficerskiej jest przygotowanie kandydatów na podoficerów do pełnienia funkcji dowódcy drużyny (obsługi). Odbywa się w dwóch cyklach: sześciomiesięczny dla żołnierzy nadterminowych i szeregowych zawodowych oraz dziesięciomiesięczny dla elewów, którzy odbyli zasadniczą służbę wojskową we wcześniejszym terminie i dla kandydatów, którzy w ogóle nie pełnili służby wojskowej. W okresie prowadzenia badań stan

¹ A. Różanek, *Mądrość świata*, Wrocław 1997, s.49.

osobowy szkoły to 196 kandydatów na podoficerów (115 to słuchacze kursu dziesięciomiesięcznego, 81 to słuchacze kursu sześciomiesięcznego). Badania przeprowadzono jedynie wśród wybranych słuchaczy kursu sześciomiesięcznego, uczestników operacji prowadzonych poza granicami państwa.

W dniach 21-22 listopada 2005 roku przeprowadzono badania ankietowe wśród żołnierzy zawodowych batalionu zmechanizowanego oraz oficerów sztabu 12. Brygady Zmechanizowanej im. gen. broni Józefa Hallera w Szczecinie. Żołnierze jednostki wykonywali zadania w ramach I zmiany Polskiego Kontyngentu Wojskowego w Iraku. W głównej mierze działania, realizowane przez badanych, w ramach operacji stabilizacyjnej polegały na patrolowaniu, konwojowaniu, osłonie, pomocy w odbudowie sił zbrojnych oraz administrowaniu podległym terenem. Należy podkreślić, że rejon działań batalionu obejmował 2/3 prowincji Babil. Istotną jest również autonomiczność pododdziału w wykonywaniu zadań, co wiązało się z dużą odpowiedzialnością za prowadzone działania. W okresie prowadzenia badań batalion był restrukturyzowany. Do struktury organizacyjnej wprowadzano dodatkowe pododdziały logistyczne, które mają zwiększyć autonomiczność batalionu w wykonywaniu różnego rodzaju zadań, w tym głównie realizowanych poza granicami państwa. Ważnym jest również fakt, że do 2006 roku zostanie w pełni uzawodowiony¹. Batalion był w trakcie przygotowania do ewentualnego uczestnictwa² w VI zmianie PKW Irak.

W dniu 05.12.2005 r. przeprowadzono badania wśród kadry 7 batalionu kawalerii powietrznej oraz oficerów sztabu 25. Brygady Kawalerii Powietrznej im. Księcia Józefa Poniatowskiego w Tomaszowie Mazowieckim. Żołnierze tej jednostki wchodzili również w skład Polskiego Kontyngentu Wojskowego

¹ Podczas prowadzenia badań uzawodowienie batalionu sięgało 70% (z 750 żołnierzy batalionu 500 to żołnierze zawodowi).

² W terminie prowadzenia badań nie została jeszcze podjęta decyzja o przedłużeniu uczestnictwa SZ RP w operacji w Iraku. Według decyzji gabinetu Marka Belki V zmiana miała zakończyć udział Wojska Polskiego w działaniach w Iraku. Dopiero 27.12.2005 roku gabinet Kazimierza Marcinkiewicza podjął decyzję o przedłużeniu pobytu polskich jednostek w Iraku o kolejny rok. W dn. 29.12.2005 roku prezydent Lech Kaczyński podpisał wniosek rządu o przedłużeniu misji polskich żołnierzy w Iraku do końca 2006 roku.

w Iraku. Podczas działania w rejonie operacji batalion stanowił Samodzielną Grupę Powietrzno-Szturmową, która wykonywała następujące zadania: prowadzenie działań powietrzno-manewrowych jako odwód Dowódcy MND CS w całej strefie odpowiedzialności, reagowanie na wszelkiego rodzaju sytuacje kryzysowe w tak zwanych „HOT SPOTS”, prowadzenie działań rozpoznawczych, prowadzenie transportu powietrznego, zapewnienie swobody manewru szlaków komunikacyjnych, zapewnienie ochrony konwojom, demonstrowanie siły, prowadzenie ewakuacji i zaopatrzenie, udział w akcjach CASEVAC/MEDEVAC, ochrona sił humanitarnych, zapewnienie bezpiecznego, bezkolizyjnego ruchu lotniczego na lotniskach Al.-Kut i Babil.

W okresie prowadzenia badań większość pododdziałów batalionu szkoliło się według programu szkolenia dla pododdziałów zawodowych¹. Jeden ze szwadronów odtwarzał zdolność po powrocie z operacji w Iraku, drugi wykonywał zadania w ramach operacji szkoleniowo-stabilizacyjnej w Iraku, natomiast trzeci przygotowywał się do użycia w działaniach realizowanych poza granicami kraju. Poza tym batalion utrzymywał niezbędne siły i środki do użycia w przypadku powstania klęsk żywiołowych oraz do działań antyterrorystycznych.

Sondażem diagnostycznym, przeprowadzonym 15.02.2006r., objęto również kadre 21. Brygady Strzelców Podhalańskich im. gen. bryg. Mieczysława Boruty-Spiechowicza w Rzeszowie. Żołnierze tej jednostki posiadają bardzo duże doświadczenie w wykonywaniu zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Uczestniczyli w działaniach prowadzonych w Kosowie w ramach KFOR, jak również stanowili zasadniczą część V zmiany PKW Irak, realizując w głównej mierze zadania szkoleniowe i stabilizacyjne. Należy również podkreślić, że w skład brygady wchodzi batalion polsko-ukraiński (POLUKR BAT).

W dniu 14.03.2006r. przeprowadzono badania wśród kadry batalionu zmechanizowanego i sztabu 10. Brygady Kawalerii Pancерnej im. gen. broni Stanisława Maczka w Świętoszowie. Żołnierze tej jednostki byli uczestnikami IV

¹ W okresie prowadzenia badań żołnierze zawodowi stanowili ok. 50% stanu etatowego batalionu, a pełne jego uzawodowienie ma nastąpić w 2007 roku.

zmiany Polskiego Kontyngentu Wojskowego w Iraku, jak również stanowili komponent PKW SFOR. Do najważniejszych zadań realizowanych przez kadre podczas udziału w wymienionych operacjach należy zaliczyć: patrolowanie, konwojowanie, przeszukiwanie domów, udział w operacjach antyterrorystycznych, zabezpieczenie powrotu uchodźców, dystrybucja pomocy humanitarnej, zabezpieczenie uroczystości państwowych i religijnych oraz wyborów organizowanych na terenie wykonywania zadań mandatowych. W okresie prowadzenia sondażu diagnostycznego batalion szkolił się w oparciu o program szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pancernych i zmechanizowanych.

Ostatnią grupę kadry, objętej sondażem, stanowili uczestnicy V zmiany PKW Irak, stacjonujący w Camp ECHO Diwaniyah. Badaniami objęto w głównej mierze oficerów zespołu doradczo szkoleniowego (MITT) szczebla dywizji, grupy medycznej batalionu dowodzenia oraz batalionu logistycznego. Zrealizowano je w terminie od 5 listopada 2005 do 15 stycznia 2006 roku.

Ogólnie badaniami ankietowymi objęto 192 oficerów, 226 podoficerów oraz 288 szeregowych zawodowych, co stanowi odpowiednio 27,20%, 32,01% i 40,79% badanej populacji. Zmienna niezależna określająca przynależności do poszczególnych korpusów osobowych, będzie jedną z najistotniejszych w zestawieniu wyników badań i ich analizie. Wyodrębnienie takie wydaje się konieczne ze względu na obszar prowadzonej eksploracji naukowej, różnic wynikających z odmiennych poziomów kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych poszczególnych korpusów, jak również wiedzy i doświadczenia samych uczestników operacji prowadzonych poza granicami państwa.

Szczegółowy rozkład ilościowy w poszczególnych korpusach osobowych, jak również w jednostkach, w których gromadzono materiał diagnostyczny zawiera tabela 3.2.

Tabela 3.2.

LICZEBNOŚĆ BADANEJ POPULACJI

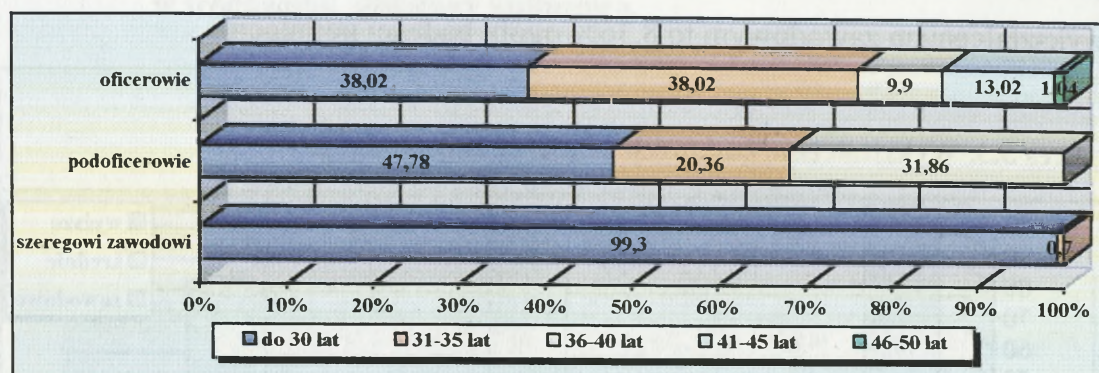
Lp.	Jednostka wojskowa	Liczebność próby			Razem (dane liczbowe/ dane w %)
		oficerowie (dane liczbowe/ dane w %)	podoficerowie (dane liczbowe/ dane w %)	szeregowi zawodowi (dane liczbowe/ dane w %)	
1.	12. Brygada Zmechanizowana w Szczecinie	51/26,84	72/37,89	67/35,27	190/100
2.	25. Brygada Kawalerii Powietrznej w Tomaszowie Mazowieckim	53/27,75	77/40,31	61/31,94	191/100
3.	21. Brygada Strzelców Podhalańskich w Rzeszowie	30/26,32	39/34,21	45/39,47	114/100
4.	10. Brygada Kawalerii Pancernej Świętoszowie	17/16,35	33/31,73	54/51,92	104/100
5.	Szkoła Podoficerska Wojsk Lądowych w Poznaniu	-/-	-/-	61/100	61/100
6.	Camp ECHO Diwaniyah – V zmiana PKW Irak	41/89,13	5/10,87	-/-	46/100
Razem		192/27,20	226/32,01	288/40,79	706/100

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych to mężczyźni – 99,71%. Pomimo założeń, iż w projektowanych badaniach respondentami mogą być również kobiety, ze względu na obszar prowadzonej eksploracji naukowej udało się zebrać materiał badawczy jedynie wśród dwóch kobiet będących żołnierzami zawodowymi, a jednocześnie uczestnikami operacji pokojowych czy stabilizacyjnych. W polskich kontyngentach wojskowych kobiety stanowią niewielki odsetek ogólnej liczby uczestników, wykonując zadania głównie w obszarze zabezpieczenia medycznego i wsparcia psychologicznego oraz jako tłumacze. Ze względu na niski udział procentowy, zaledwie 0,29% badanej populacji, w dalszej analizie irracjonalnym byłoby posługiwanie się zmienną płci, zatem w interpretacji jakościowej wyników badań została ona pominięta.

Interesującą zmienną różnicującą badaną populację był wiek kadry. Strukturę wiekową respondentów przedstawia wykres 3.1.

Wykres 3.1. Struktura wiekowa badanej populacji żołnierzy zawodowych.



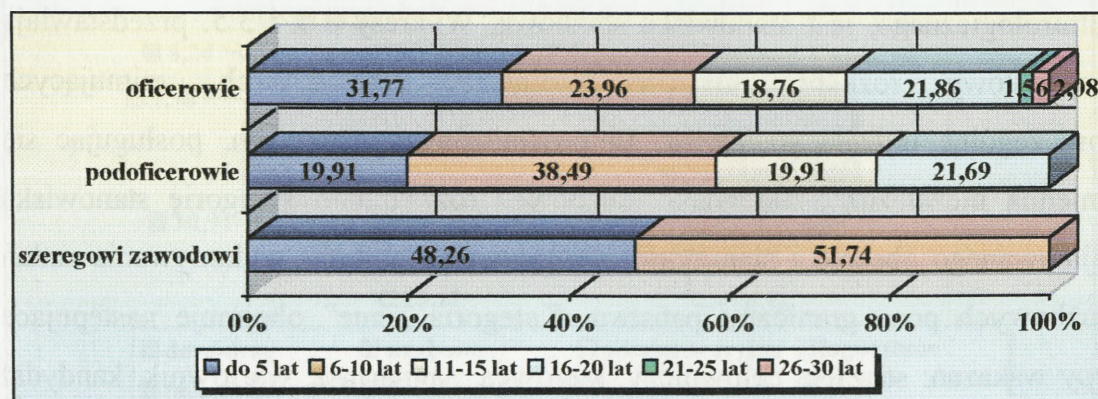
N= 706

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wieku badanej grupy respondentów wskazuje, że najliczniejszą grupę stanowią żołnierze młodzi (do 30 lat - 66,15%; 31-35 lat - 17,14%). Żołnierze zawodowi powyżej 36 lat to 16,71% badanej populacji.

Zmienną mającą związek z wiekiem badanej kadry jest staż służby zawodowej (zobacz wykres 3.2.).

Wykres 3.2. Staż służby zawodowej badanej populacji kadry WP.



N= 706

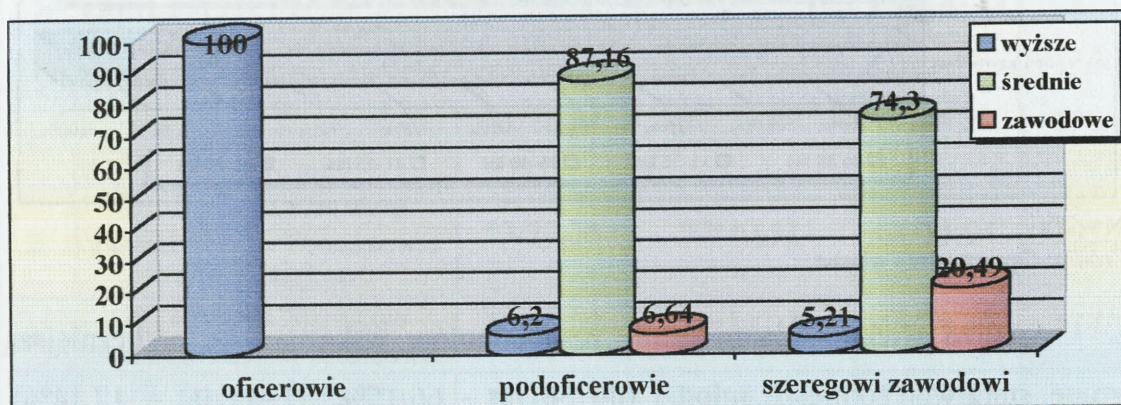
Źródło: Opracowanie własne.

Adekwatnie do wieku badanej populacji żołnierzy zawodowych, większość (74,64%) ankietowanych to kadra z wysługą do 10 lat (do 5 lat - 34,70%; 6-10 lat - 39,94%). Wysługą powyżej 10 lat charakteryzuje się 25,36% respondentów.

Ze zmienną określającą przynależność ankietowanych do poszczególnych korpusów osobowych związane jest ich wykształcenie. Poziom wykształcenia badanej grupy kadry prezentuje wykres 3.3. Należy podkreślić wysoki poziom

wykształcenia w korpusie podoficerów i szeregowych zawodowych. Żołnierze z wykształceniem zawodowym to 8,36% ogółu badanej populacji.

Wykres 3.3. Wykształcenie badanych żołnierzy zawodowych.

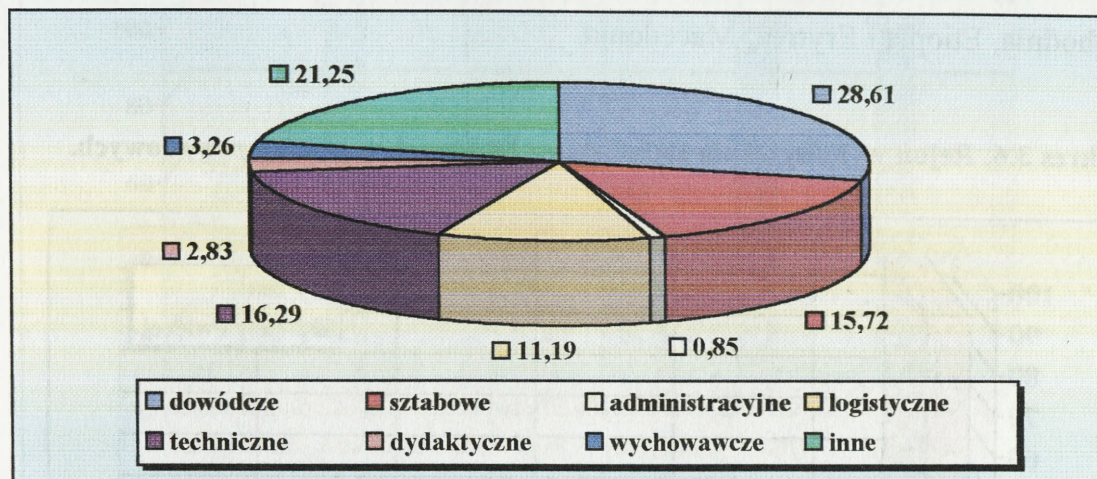


N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Ważną zmienną wpływającą bezpośrednio na charakter zadań realizowanych w jednostce wojskowej oraz w środowisku odmiennym kulturowo, a co za tym idzie i na opinie o skuteczności przygotowania kulturologicznego, jest stanowisko służbowe. Wykresy 3.4. i 3.5. przedstawiają szczegółowy rozkład ilościowy żołnierzy zawodowych zajmujących poszczególne rodzaje stanowisk. W prowadzonych badaniach, posługując się zmienną niezależną „stanowisko służbowe” rozróżniono kategorię stanowiska zajmowanego obecnie i stanowiska zajmowanego podczas wykonywania zadań służbowych poza granicami państwa. Kategoria „inne” obejmuje następujące typy wskazań: strzelec, celowniczy, kierowca, sanitariusz, wartownik, kandydat na podoficera, w głównej mierze zajmowane przez szeregowych zawodowych. Zauważalna jest rozbieżność pomiędzy stanowiskami zajmowanymi w rejonie prowadzenia operacji i w trakcie prowadzenia badań. Wynika ona z doraźnych struktur organizacyjnych jednostek stanowiących komponenty kontyngentów wojskowych.

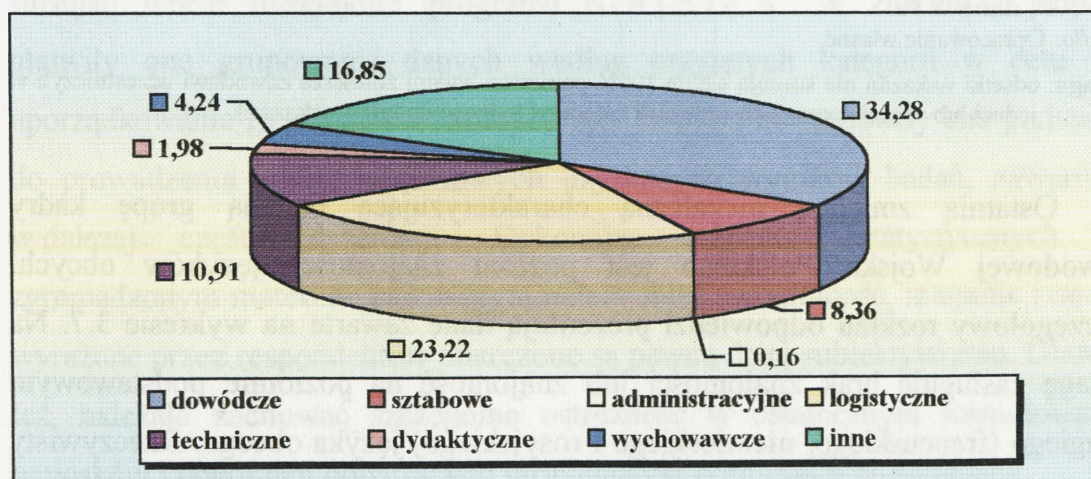
Wykres 3.4. Stanowiska zajmowane przez badanych podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennie kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 3.5. Stanowiska zajmowane przez ankietowanych w czasie prowadzenia badań.



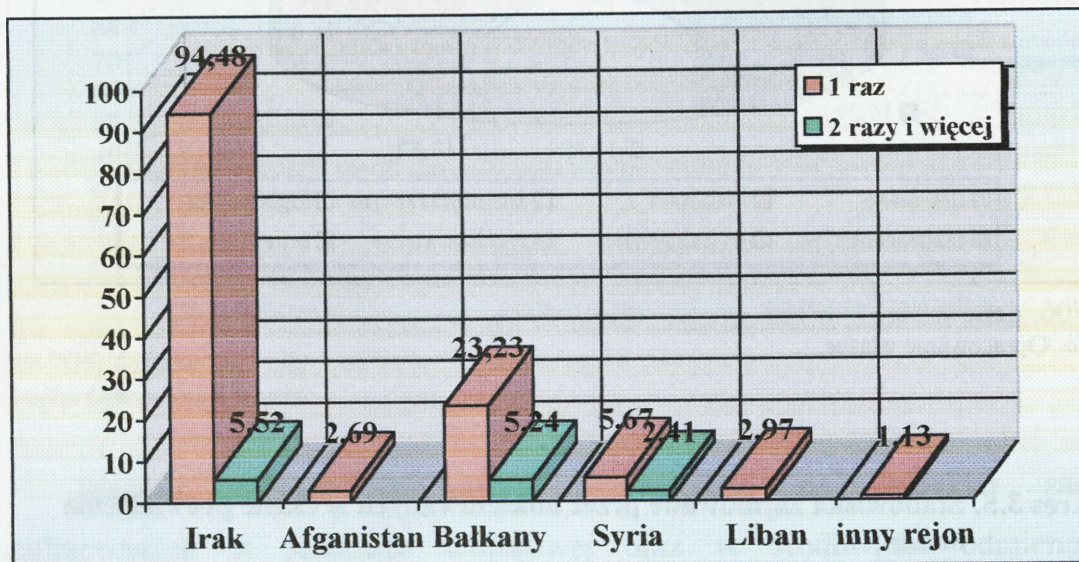
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Należy podkreślić, że badaniami objęto uczestników i byłych uczestników operacji prowadzonych poza granicami państwa (zobacz wykres 3.6.). Wszyscy z nich wykonywali swoje zadania w ramach I, II, III, IV i V zmiany PKW Irak (94,48% jednokrotnie, 5,52 % dwukrotnie i więcej). Kolejnym rejonem, gdzie ankietowani żołnierze zawodowi najczęściej realizowali zadania są Bałkany.

W kategorii „inny rejon” zawierają się w głównej mierze rejony misji obserwacyjnych realizowanych pod egidą ONZ lub OBWE – Gruzja, Sahara Zachodnia, Etiopia i Erytrea, Macedonia.

Wykres 3.6. Rejon wykonywania zadań przez badanych żołnierzy zawodowych.



N= 706, dane w %.

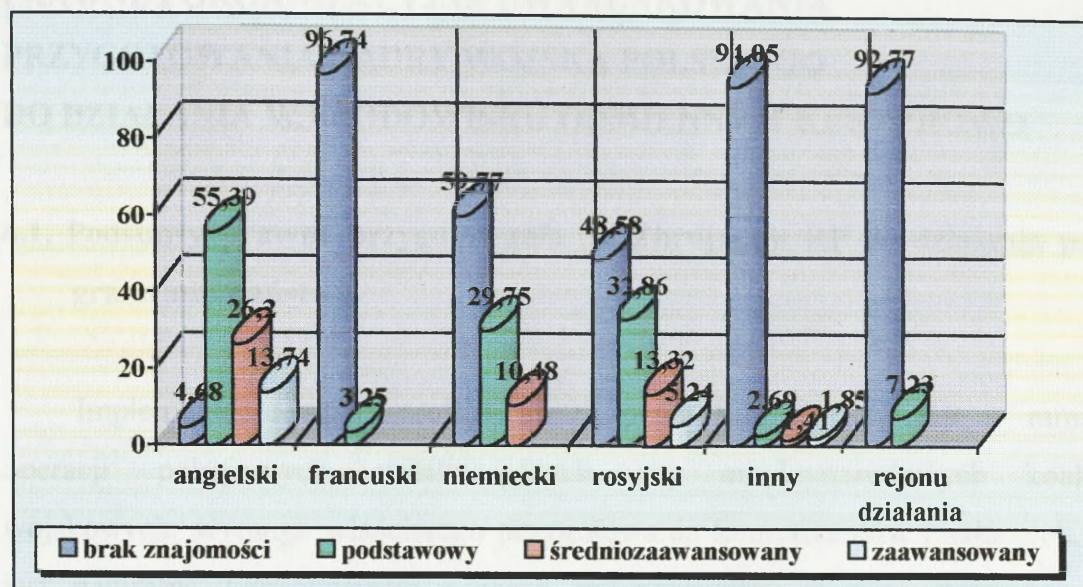
Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ponieważ badani żołnierze zawodowi uczestniczyli w jednej lub więcej operacjach (udzielili zatem od jednego do kilku wskazań).

Ostatnią zmienną niezależną charakteryzującą badaną grupę kadry zawodowej Wojska Polskiego jest poziom znajomości języków obcych. Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentują dane zawarte na wykresie 3.7. Na uwagę zasługuje brak znajomości lub znajomość na poziomie podstawowym drugiego (francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) języka obcego. Rzeczywisty poziom umiejętności lingwistycznych może okazać się jeszcze niższy¹. Uzyskane wyniki są oparte na subiektywnych deklaracjach ankietowanych.

¹ Według danych MON, językiem angielskim na różnym poziomie zawansowania włada obecnie około 16 tys. oficerów, rosyjskim 2 tys., niemieckim 1500, francuskim 400, a ponad 300 zna inne języki obce. Od 2006 roku grupa kilkudziesięciu oficerów przygotowywanych do wyjazdu na misję w Afganistanie uczy się także perskiego. Zob. „Polska Zbrojna”, nr 19(485) z 7 maja 2006, s.42.

Wykres 3.7. Poziom znajomości języków obcych deklarowany przez badaną kadre.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Analizy ilościowej danych zawartych w tabelach i na wykresach dokonano stosując tabele liczebności programu STATISTICA. W znacznym stopniu ułatwiły one grupowanie danych według przyjętych kategorii w celu ich uporządkowania i znalezienia istotnych różnic. Ponadto stanowiły one podstawę do prowadzenia analiz jakościowych uzyskanych wyników badań, zawartych w dalszej części dysertacji. Dokonując zabiegów statystycznych na zgromadzonym materiale badawczym należy mieć świadomość, iż opinie i oceny wyrażone przez respondentów obarczone są pewną dozą subiektywizmu. Dlatego też, należało zachować szczególną ostrożność w ostatecznym formułowaniu wniosków i uogólnień dotyczących problematyki poruszanej w badaniach.

Wzrosty i zmiany w strukturze wydatków na badania naukowe w Polsce



Wykres 1. Struktura wydatków na badania naukowe w Polsce (1970-1980). Wykres przedstawia zmiany w strukturze wydatków na badania naukowe w Polsce w latach 1970-1980. Wykres podzielony jest na trzy części: wydatki na badania naukowe, wydatki na badania techniczne i wydatki na badania przyrodnicze. Wykres ten pokazuje, że w tym okresie nastąpiła wyraźna koncentracja wydatków na badania naukowe, co jest zgodne z ogólnymi trendami w dziedzinie badań naukowych w Polsce.

Analiza ilościowa części z uwzględnieniem wydatków na badania naukowe w dziedzinie badań naukowych w Polsce w latach 1970-1980. W tym okresie nastąpiła wyraźna koncentracja wydatków na badania naukowe, co jest zgodne z ogólnymi trendami w dziedzinie badań naukowych w Polsce. Wykres ten pokazuje, że w tym okresie nastąpiła wyraźna koncentracja wydatków na badania naukowe, co jest zgodne z ogólnymi trendami w dziedzinie badań naukowych w Polsce.

Wyniki i wnioski z analizy ilościowej wydatków na badania naukowe w Polsce w latach 1970-1980.

Wzrosty i zmiany w strukturze wydatków na badania naukowe w Polsce. Wykres ten przedstawia zmiany w strukturze wydatków na badania naukowe w Polsce w latach 1970-1980. Wykres podzielony jest na trzy części: wydatki na badania naukowe, wydatki na badania techniczne i wydatki na badania przyrodnicze. Wykres ten pokazuje, że w tym okresie nastąpiła wyraźna koncentracja wydatków na badania naukowe, co jest zgodne z ogólnymi trendami w dziedzinie badań naukowych w Polsce.

Rozdział 4

PRAWNE I ORGANIZACYJNE UWARUNKOWANIA PRZYGOTOWANIA KADRY WOJSKA POLSKIEGO DO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO

4.1. Podstawy prawne przygotowania Sił Zbrojnych RP do działania poza granicami państwa.

Implementacja zadań realizowanych przez Siły Zbrojne RP w ramach operacji¹ pokojowych, stabilizacyjnych, czy międzynarodowych koalicji wojskowych, wymaga właściwego przygotowania kontyngentów i jednostek, co jest naturalną konsekwencją procesu przygotowania Wojska Polskiego do działania poza granicami państwa². Istotnego znaczenia nabierają zatem uregulowania prawne regulujące ten proces.

Ważnym dokumentem wskazującym cele, istotę oraz kierunki szkolenia sił zbrojnych naszego kraju jest *Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*³. Należy podkreślić, że członkostwo w Sojuszu Północnoatlantyckim nie zwalnia Sił Zbrojnych RP z obowiązku przygotowywania się do narodowej obrony terytorium kraju. Wręcz przeciwnie stymuluje potrzebę osiągania, odpowiednio wysokiego poziomu wyszkolenia i zdolności do realizacji zadań w układzie narodowym oraz sojuszniczym. Każde z państw Sojuszu

¹ W literaturze przedmiotu, a w szczególności w dokumentach normatywnych często spotykane jest stosowanie pojęć „operacja” i „misja” jako synonimów, co jest zabiegiem nie do końca usprawiedliwionym i poprawnym. „Misja” to ważne zadanie zlecone do wykonania; przedstawicielstwo państwa działające na terenie innego państwa w określonym celu, natomiast „operację” określa się jako ogół działań o charakterze militarnym i organizacyjnym, podejmowanych w różnym czasie na znacznym obszarze i opartych na wspólnym planie; działania przeprowadzone według określonych reguł dla osiągnięcia zamierzonego celu”. Dokonana analiza definicji pozwala na stwierdzenie, iż misje pokojowe zawierają się znaczeniowo w pojęciu operacji pokojowych, są ich częścią składową, ale również mogą być osobnym środkiem rozwiązywania sporów. Operacje pokojowe obejmują szeroki zakres działalności począwszy od misji do użycia sił zbrojnych włącznie. T. Jemioło, J. Kunikowski, *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry WP do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003, s.27-32; Zob. również: W. Szot, *Operacje pokojowe. Zadania realizowane przez wojska lądowe*, Warszawa 2002, s.8-10; F. Gağor, K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999, s.44-54.

² Każde państwo delegujące swych przedstawicieli do udziału w operacjach o charakterze pokojowym ponosi odpowiedzialność za ich przygotowanie. Zob. *Strategia bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej – przyjęta na posiedzeniu Rady Ministrów w dniu 22 lipca 2003r.*

³ *Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7*, Warszawa 2004 jest dokumentem zastępującym obowiązującą dotychczas „*Doktrynę szkoleniową Sił Zbrojnych RP- 2010*”.

przygotowuje swoje siły zbrojne według własnych narodowych koncepcji i założeń, jednak uwzględniających wspólną doktrynę wojskową NATO.

Siły Zbrojne RP szkolą się do wykonywania trzech rodzajów zadań w narodowym i sojuszniczym systemie obronności:

- a) strategicznych zadań obronnych w razie wojny (odparcie bezpośredniej agresji na terytorium Polski lub udziału w odparciu agresji na inne państwo Sojuszu),
- b) zadań reagowania kryzysowego (między innymi w ramach operacji organizacji międzynarodowych),
- c) zadań stabilizacyjnych i prewencyjnych w czasie pokoju¹.

Meritum szkolenia Sił Zbrojnych RP polega na ciągłym, ustawicznym rozszerzaniu wiedzy oraz doskonaleniu umiejętności, w celu osiągnięcia i utrzymywania zdolności przez dowództwa i sztaby oraz wojska do przeciwdziałania lub podjęcia działań na wszelkiego rodzaju zagrożenia militarne i niemilitarne, zarówno w układzie narodowym, sojuszniczym (koalicyjnym) lub wielonarodowym. Zadania realizowane w ramach koalicji (sojuszów) lub w strukturach wielonarodowych wymagają spojrzenia na problematykę szkolenia wojsk z perspektywy różnic i odmienności kulturowych.

Do zadań i priorytetów szkolenia należy zaliczyć przygotowanie Sił Zbrojnych RP do przeciwdziałania określonym zagrożeniom godzącym w interes bezpieczeństwa państwa oraz do uczestnictwa w operacjach reagowania kryzysowego i wojennych. Szkolenie zapewnia osiągnięcie przez siły zbrojne zdolności do wypełniania następujących misji wynikających ze Strategii Wojskowej RP:

1. Zapewnienia bezpieczeństwa w czasie pokoju.
2. Wspierania procesu stabilizacji i operacji humanitarnych.
3. Zapobiegania konfliktom lokalnym i regionalnym oraz udziału w ich rozwiązywaniu.
4. Udziału w działaniach antyterrorystycznych.
5. Odparcia ataku strategicznego.

¹ Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7, Warszawa 2004, s.6.

Biorąc pod uwagę temat rozprawy warto podkreślić antycypowane zadania istotne z punktu widzenia przygotowania kadry WP do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Zgodnie z przeznaczeniem siły zbrojne szkola się do realizacji następujących zadań:

1. Wspieranie procesu stabilizacji i operacji humanitarnych:

- udział w operacjach utrzymania pokoju prowadzonych przez NATO, UE i ONZ oraz wynikających z innych porozumień międzynarodowych;
- wspieranie operacji humanitarnych prowadzonych przez organizacje międzynarodowe, rządowe i inne.

2. Zapobieganie konfliktom lokalnym i regionalnym oraz udział w ich rozwiązywaniu:

- udział w likwidacji konfliktu lokalnego lub regionalnego na obszarze NATO, zgodnie z art. 5 Traktatu Waszyngtońskiego;
- udział w likwidacji konfliktu lokalnego lub regionalnego poza obszarem odpowiedzialności NATO.

3. Udział w działaniach antyterrorystycznych:

- prowadzenie działań prewencyjnych;
- obrona przed atakami terrorystycznymi;
- udział w czynnym zwalczaniu terroryzmu;
- udział w likwidacji skutków działań terrorystycznych.

4. Odparcie ataku strategicznego:

- udział w operacji obronnej poza obszarem kraju odpowiednio do zobowiązań sojuszniczych i koalicyjnych¹.

Do innych aktów prawnych regulujących proces przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do wykonywania zadań poza granicami państwa zaliczyć można wytyczne określające zasady i istotę szkolenia wojsk w tym zakresie. W eksplorowanym obszarze uwagę zwracają następujące dokumenty:

¹ Ibidem, s.8-9.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 lipca 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad i trybu finansowania, przygotowania i działania jednostek wojskowych poza granicami państwa¹;
- Decyzja Nr 132/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 lipca 1999 roku w sprawie naboru kandydatów do służby poza granicami państwa;
- Decyzja Nr 171/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 września 2000 roku w sprawie podziału kompetencji w zakresie przygotowania, kierowania i wycofania PJW/PKW oraz obserwatorów wojskowych w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych;
- Rozkaz Nr 89/Oper/P- 33 Szefa Sztabu Generalnego WP z dnia 15 marca 2001 roku w sprawie określenia kompetencji dowódców (szefów) w zakresie funkcjonowania PJW/PKW oraz obserwatorów wojskowych w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych;
- Rozkaz Dowódcy Wojsk Lądowych Nr 178 z dnia 6 września 2001 roku w sprawie określenia zakresów kompetencji szefów komórek organizacyjnych DWŁąd, dowódców Korpusów i Okręgów Wojskowych związanych z przygotowaniem w kraju PJW/PKW do udziału w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych oraz ich rozformowaniem po powrocie z misji;
- Wytyczne Szefa Sztabu Wojsk Lądowych z dnia 17 grudnia 2002 roku do planowania, organizacji, przygotowania, szkolenia PJW/PKW poza granicami państwa 2003 roku;
- Wytyczne Szefa Zarządu Zasobów Osobowych Wojsk Lądowych do planowania, organizowania oraz przygotowania stanów osobowych do służby w PJW/PKW poza granicami państwa.
- Decyzja nr 141/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 20 maja 2003 roku w sprawie przygotowania Polskiego Kontyngentu Wojskowego do

¹ Dz. U. 1999 Nr 64 poz. 732.

użycia w składzie międzynarodowych sił stabilizacyjnych w Republice Iraku.

- Rozkaz dowódcy Wojsk Lądowych nr 172 z dnia 5 września 2003 roku w sprawie przygotowania wydzielonych z Wojsk Lądowych sił do udziału w operacjach poza granicami państwa.
- Wytyczne zastępcy szefa sztabu generalnego Wojska Polskiego w sprawie przygotowania i szkolenia IV zmiany PKW Irak¹.
- Wytyczne szefa sztabu zastępcy dowódcy wojsk lądowych w sprawie przygotowania wydzielonych z Wojsk Lądowych sił do udziału w operacjach wojskowych poza granicami państwa w 2005 roku.
- Wytyczne szefa zarządu zasobów osobowych Wojsk Lądowych do planowania, organizacji oraz przygotowania stanów osobowych do służby w polskich jednostkach wojskowych PJW/ polskich kontyngentach wojskowych PKW poza granicami państwa.

W wyróżnionych dokumentach porusza się bezpośrednio, bądź też pośrednio problematykę odmienności kulturowej rejonu przyszłych działań. Za przykład mogą posłużyć tutaj wytyczne zastępcy szefa sztabu generalnego Wojska Polskiego określające zadania szczegółowe w sprawie przygotowania i szkolenia IV zmiany PKW Irak. W zakresie szkolenia odnoszą się one do:

- Przygotowania pododdziałów PKW Irak do prowadzenia działań stabilizacyjnych w rejonie misji zgodnie z ich operacyjnym przeznaczeniem ze szczególnym uwzględnieniem prowadzenia działań antyterrorystycznych.
- Zapoznania stanu osobowego ze specyfiką kulturową środowiska oraz zasadami zachowania się w rejonie misji, szczególnie pod kątem podziałów religijnych i bieżącej sytuacji w aktualnym i planowanym rejonie odpowiedzialności.
- Ze względu na zaangażowanie i współpracę z miejscowymi strukturami organizacji rządowej i samorządowej w okresie wyborczym

¹ Wytyczne adekwatne do celów, zadań i specyfiki planowanej operacji wydawane są przed każdą kolejną zmianą PKW/PJW.

i powyborczym narzucają zintensyfikowanie szkolenia z zakresu CIMIC oraz znajomości podstaw języka arabskiego.

- Realizacji szkolenia w CSnpSP w Kielcach według potrzeb grup szkoleniowych – odpowiednio dobranych według stanowisk.
- Wykorzystania w trakcie szkolenia pomocy audiowizualnych (filmów i innych materiałów poglądowych) pozyskane z rejonu misji, dotyczące stosowanych procedur i technik operacyjnych oraz zasad zachowania się w trakcie realizacji planowanych zadań i w sytuacjach szczególnych.

Wskazują również, iż wszystkie osoby funkcyjne powinny:

- znać podstawowe zwroty i sformułowania w języku arabskim umożliwiającym komunikację z ludnością cywilną, pracownikami rządowymi i samorządowymi;
- poznać dokładnie warunki terenowe, klimatyczne, społeczne, religijne (rejonu misji).

W szkoleniu pododdziałów główny wysiłek powinien być skupiony na wyszkoleniu bojowym podstawowych zespołów realizujące zadania operacyjne (obsługa, załoga, drużyna, pluton).

Przedstawiają równocześnie wykaz zasad i procedur, z których ze względu na specyfikę kulturową rejonu działań należy zwrócić uwagę na:

- Procedury postępowania w trakcie monitorowania zgromadzeń ludności w celu określania ich charakteru i prognozy sytuacji.
- Procedury w zakresie przygotowania i prowadzenia patroli oraz konwojów.
- Procedury prowadzenia rewizji ludności z uwzględnieniem zasad obyczajowych miejscowej ludności.
- Zasady nawiązywania kontaktów z miejscowymi przywódcami religijnymi i nowo tworzonymi władzami lokalnymi.
- Procedury i zasady prowadzenia akcji psychologicznych i informacyjno-wyjaśniających mających na celu rozładowywanie sytuacji konfliktowych na styku z ludnością miejscową.

Podjęcie przez Rzeczpospolitą Polską udziału w operacji stabilizacyjnej w Afganistanie i Iraku w oczywisty sposób wiąże się z szeregiem nowych i skomplikowanych wyzwań, przed jakimi stają zaangażowane w to przedsięwzięcie czynniki rządowe, a także Dowództwo Wojsk Lądowych, odpowiedzialne za przygotowanie Polskiego Kontyngentu Wojskowego, wchodzącego w skład sił koalicyjnych. Właściwe przygotowanie wymusza uwzględnienie jednego z najważniejszych czynników decydujących o specyfice regionu, jakim jest bogactwo dziedzictwa historycznego i kulturowego. Stanowi ono pozostałość po licznych cywilizacjach, jakie na przestrzeni tysiącleci rozwijały się i wymierały na ziemiach pomiędzy Tygrysem i Eufratem – w starożytnej Mezopotamii, jednej z kolebek naszej kultury. Zaangażowanie Wojska Polskiego w działania prowadzone na obszarze stanowiącym istotny filar światowego dziedzictwa kulturowego implikuje potrzebę zwrócenia uwagi na dokumenty normatywne dotyczących ochrony dóbr kultury, należących przecież do wspólnego dziedzictwa ludzkości. Kluczową rolę w tym obszarze odgrywają trzy konwencje:

- Konwencja Haska o obronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego podpisana 14 maja 1954 roku;
- Konwencja dotycząca środków zmierzających do zakazu i przeciwdziałania nielegalnemu przywozowi, wywozowi i przenoszeniu własności dóbr kultury podpisana 17 listopada 1970 roku;
- Konwencja UNESCO w sprawie ochrony dziedzictwa kulturalnego i naturalnego podpisana 16 listopada 1972 roku.

Należy podkreślić, że analizie poddano wybrane dokumenty normatywne celowo pomijając szereg uregulowań związanych z problematyką użycia sił zbrojnych w operacjach prowadzonych poza granicami państwa¹. Ważnym

¹ Tej problematyce poświęcono w całości lub częściowo szereg opracowań. Zob. między innymi: J. Hillen, *The Strategy of UN Military Operations*, Washington 1998; A. Józwiak, C. Marcinkowski, *Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych*, Warszawa 2002; T. Jemioło, J. Kunikowski, *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry WP do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003; W. Szot, *Operacje pokojowe. Zadania realizowane przez wojska lądowe*, Warszawa 2002; F. Gagor, K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999.

uzupełnieniem dokumentów normatywnych regulujących zasady przygotowania kadry Wojska polskiego poza granicami państwa są programy szkolenia, określające cele, treści, formy i metody. Pogłębiona analiza programów szkolenia zostanie przedstawiona w dalszej części rozprawy.

4.2. Proces kwalifikowania kadry Wojska Polskiego do służby poza granicami państwa.

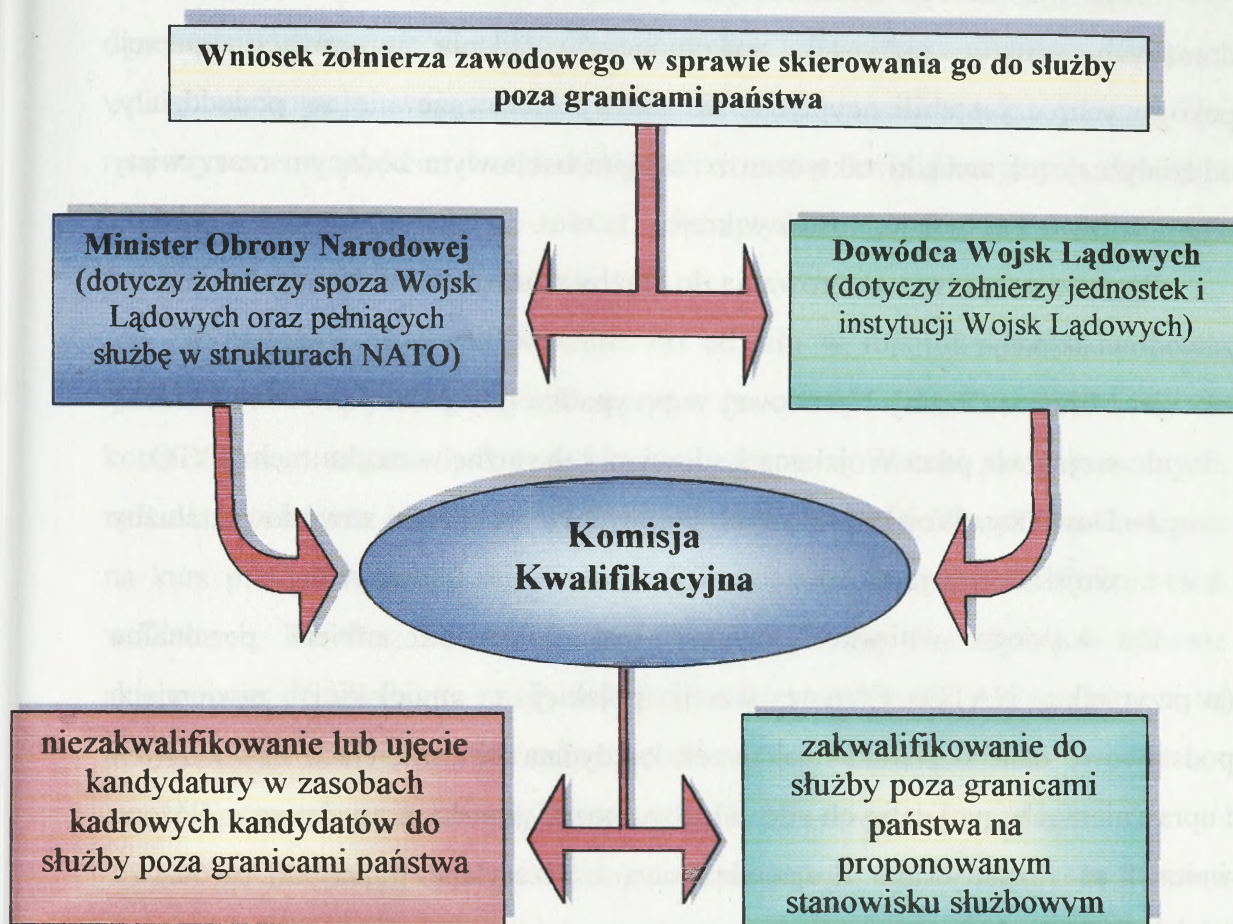
Proces kwalifikowania żołnierzy do służby poza granicami państwa¹ jest przedsięwzięciem złożonym i długotrwałym, trwającym 180 dni (zobacz „Harmonogram realizowanych przedsięwzięć przed przygotowaniem rotacji” – załącznik nr 2.). Wynika to z faktu, że do służby w Polskich Jednostkach Wojskowych (PJW) oraz Polskich Kontyngentach Wojskowych (PKW) kierowani są żołnierze zawodowi na ich pisemny wniosek (tryb kwalifikowania ilustruje rysunek 4.1.), pomimo że art. 24. pkt.1 ustawy pragmatycznej mówi, że *żołnierz zawodowy może być wyznaczony lub skierowany do pełnienia zawodowej służby wojskowej poza granicami państwa*². Rozbieżność taka powodowana jest przepisami zawartymi w *Ustawie z dnia 17 grudnia 1998 r. o zasadach użycia lub pobytu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej poza granicami państwa*³. Poruszają one dwie kategorie pojęciowe: pobyt i użycie sił zbrojnych. Użycie Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej poza granicami państwa oznacza obecność jednostek wojskowych poza granicami państwa w celu udziału w:

- a) konflikcie zbrojnym lub dla wzmocnienia sił państwa albo państw sojusznicznych,
- b) misji pokojowej,
- c) akcji zapobieżenia aktom terroryzmu lub ich skutkom.

¹ Proces kwalifikowania żołnierzy do służby poza granicami państwa szczegółowo określają *Wytyczne Szefa Zarządu Zasobów Osobowych Wojsk Lądowych do planowania, organizacji oraz przygotowania stanów osobowych do służby w Polskich Jednostkach Wojskowych/Polskich Kontyngentach Wojskowych poza granicami państwa*, Warszawa 2005.

² *Ustawa z dnia 11 września 2003r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych*, /Dz. U. RP Nr 179 z dn. 20 października 2003r./.

³ Dz. U. RP Nr 162 z dn. 20 grudnia 1998r., poz. 1116 i 1117.



Rys.4.1. Tryb kwalifikowania kadry WP do służby poza granicami państwa.

Źródło: Opracowanie własne.

Pobyt Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej poza granicami państwa oznacza obecność jednostek wojskowych poza granicami państwa w celu udziału w:

- a) szkoleniach i ćwiczeniach wojskowych,
- b) akcjach ratowniczych, poszukiwawczych lub humanitarnych; przepisu tego nie stosuje się do akcji ratowniczych regulowanych przepisami o ratownictwie na morzu,
- c) przedsięwzięciach reprezentacyjnych.

Działania w ramach operacji pokojowych dotyczą kategorii użycia sił zbrojnych poza granicami państwa, dlatego skierowanie do tego rodzaju służby odbywa się na wniosek zainteresowanych żołnierzy.

Przyczyną takiego zjawiska jest również fakt tworzenia nowych oraz doraźnych struktur jednostek wykonujących zadania w ramach operacji pokojowych, czy stabilizacyjnych. Do służby kierowane nie są pododdziały, oddziały czy też związki taktyczne ze stanem osobowym będącym rzeczywisty ukończeniem tych jednostek w kraju.

Wnioski w sprawie skierowania do służby w misjach pokojowych żołnierze zawodowi składają do:

- Ministra Obrony Narodowej w przypadku gdy pełnią zawodową służbę wojskową poza Wojskami Lądowymi lub służbę w strukturach NATO,
- Dowódcy Wojsk Lądowych w sytuacji pełnienia zawodowej służby wojskowej w jednostkach i instytucjach Wojsk Lądowych.

Do każdego wniosku powinna być dołączona ankieta personalna (w przypadku NATO CV w wersji polskiej i angielskiej) zawierające podstawowe dane o posiadanych przez kandydata kwalifikacjach zawodowych i uprawnieniach przydatnych do służby poza granicami państwa. Złożone wnioski są rozpatrywane drogą służbową i przesyłane poprzez Dowództwo Wojsk Lądowych do Korpusu Zmechanizowanego (KZ)/ Okręgu Wojskowego (OW)/ Jednostki Wojskowej (JW), odpowiedzialnych za formowanie misji, o skierowanie do których wnoszą zainteresowani. Pozytywnie rozpatrzone wnioski w sprawie skierowania do misji, nadzorowanej przez macierzysty KZ/OW/JW żołnierza pozostawiane się w komórce kadrowej KZ/OW/JW, celem rozpatrzenia w trakcie najbliższych rozmów kwalifikacyjnych (nie dotyczy to jednak jednostek NATO). Wnioski rozpatrzone negatywnie na szczeblu Dowództwa Wojsk Lądowych odsyła się do wnioskodawcy, celem zapoznania zainteresowanego z podjętą decyzją.

Po wpłynięciu pozytywnie rozpatrzonego wniosku do KZ/OW/JW, odpowiedzialnego za formowanie misji, o skierowanie do której wnosi żołnierz, organ kadrowy tego KZ/OW/JW., powiadamia zainteresowanego o terminie i miejscu odbycia najbliższych rozmów kwalifikacyjnych. Należy podkreślić, że nadesłane wnioski stanowią podstawę do planowania rotacji kadry zawodowej pełniącej służbę w PKW/PJW. Istotnym jest również fakt, że wnioski nadesłane

w terminie późniejszym niż miesiąc przed rozmowami kwalifikacyjnymi do danej misji, ujmowane są w zasobach kadrowych do następnej zmiany. Złożone wnioski zachowują swoją ważność przez okres jednego roku, tak aby mogły być rozpatrywane w trakcie dwóch kolejnych rozmów kwalifikacyjnych do misji, o udział w których ubiega się żołnierz. Po upływie tego okresu zainteresowany powinien złożyć wniosek powtórnie.

W przypadku zakwalifikowania do udziału w misji wniosek kandydata, z dokonaniem wpisu potwierdzającym powyższy fakt, przesyła się do kompetentnego organu kadrowego celem wpięcia do teczki akt personalnych, natomiast żołnierza kieruje się na specjalistyczne badania lekarskie, a następnie na kurs przygotowawczy do Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach. Po ukazaniu się decyzji Ministra Obrony Narodowej w sprawie skierowania do służby w misji, żołnierz zostaje zapoznany z wyciągiem z tej decyzji, potwierdzając ten fakt własnoręcznym podpisem.

W przypadku nie zakwalifikowania kandydata do udziału w misji:

- po raz pierwszy – po dokonaniu stosownego wpisu w imieniu Komisji Kwalifikacyjnej wniosek pozostawia się w komórce kadrowej do następnych rozmów kwalifikacyjnych, lub na pisemną prośbę zainteresowanego przesyła do KZ/OW/JW, formującego inną misję. Żołnierza powiadamia się o terminie i miejscu odbycia się następnych rozmów kwalifikacyjnych;
- po raz kolejny – po dokonaniu stosownego wpisu w imieniu Komisji Kwalifikacyjnej, wniosek przesyła się drogą służbową do zainteresowanego – w celu zapoznania się z podjętą decyzją, a następnie odsyła do kompetentnego organu kadrowego, celem wpięcia do teczki akt personalnych.

Ważną rolę w procesie kwalifikowania kadry Wojska Polskiego do służby poza granicami państwa odgrywają komórki kadrowe KZ/OW/JW, odpowiedzialne za formowanie PKW/PJW misji pokojowych. Do podstawowych zadań komórki kadrowej należy:

➤ prowadzenie dokumentacji kadrowej i planistycznej, która powinna zawierać:

- aktualne obsady etatowe PKW/PJW,
- wykazy stanowisk przewidzianych do rotacji;
- wykazy kandydatów do pełnienia służby w misjach;

➤ opiniowanie wniosków dotyczących skierowania do służby w misjach pokojowych kadry zawodowej pełniącej służbę w podległych jednostkach i instytucjach. Wnioski rozpatrzone negatywnie dotyczące skierowania do pełnienia służby w misjach nadzorowanych przez inne KZ/OW – przesyła się do Dowództwa Wojsk Lądowych, natomiast rozpatrzone pozytywnie wnioski dotyczące skierowania do pełnienia służby w misji nadzorowanej przez macierzysty KZ/OW – pozostawia się celem rozpatrzenia w trakcie najbliższych rozmów kwalifikacyjnych.

Po wpłynięciu pozytywnie rozpatrzonego wniosku w sprawie skierowania do służby w nadzorowanej misji, organ kadrowy powiadamia zainteresowanego o terminie i miejscu przeprowadzenia najbliższych rozmów kwalifikacyjnych do kolejnej zmiany tej misji. W przypadku zaistnienia konieczności uzupełnienia wakatów powstałych w wyniku indywidualnych zjazdów z misji lub obsadzenia nowo przyjętych stanowisk, należy podjąć niezwłoczne działania mające na celu wytypowanie kandydatów spełniających niezbędne wymagania¹ do zajmowania

¹ Kandydaci do służby poza granicami państwa powinni spełniać następujące wymagania: wiek do 50 lat; wysoki poziom wiedzy ogólnej, ogólnotechnicznej i specjalistycznej oraz umiejętności łączenia jej z doświadczeniem fachowym; wysoki poziom zdyscyplinowania; posiadanie szczególnych cech osobowości; niekaralność sądowa za przestępstwa umyślne; odporność na działanie w trudnych warunkach; brak wszelkich nałogów; dobry stan zdrowia, potwierdzony opinią lekarza; znajomość języka angielskiego (na stanowiskach gdzie, ze względu na specyfikę wykonywanych zadań, jest ona niezbędna); nieposiadanie rodziny w kraju gdzie stacjonuje kontyngent; co najmniej dwuletni okres pełnienia zawodowej służby wojskowej; pozytywne opinie służbowe.

Powinni również spełniać wymagania ogólne definiowane jako zespół cech i postaw wyrażających nastawienie kandydatów do rzeczywistości i zachodzących w niej zmian, wyznaczających sposób bycia i postępowania (humanizm). Należą do nich przede wszystkim:

- postawa obywatelska – przejawiająca się w myśleniu kategoriami państwa, trosce o godność narodową, dobro Ojczyzny i dobro państw sprzymierzonych – na odcinku pełnionej służby;
- patriotyzm – uwidaczniający się w umiłowaniu Ojczyzny, przywiązaniu do kultury ojczystej oraz gotowość poświęcenia życia w służbie narodu;
- postawa etyczna – znajdująca swój wyraz w przestrzeganiu norm moralnych kodeksu honorowego żołnierzy zawodowych odzwierciedlająca uczciwość, praworządność, rzetelność i zaangażowanie w służbie;

wakujących stanowisk oraz przesłać ich dane personalne do Oddziału Personalnego DWŁąd. Przynajmniej raz w miesiącu dokonuje się uzgodnień posiadanej dokumentacji dotyczącej nadzorowanych PKW/PJW z przedstawicielem Wydziału Szkolenia i Misji Pokojowych DWŁąd. Na 5 miesięcy przed planowanym terminem wyjazdu do misji przesyłane są do Oddziału Personalnego DWŁąd kandydatury po dwóch oficerów na stanowiska dowódcy, zastępcy dowódcy oraz szefa sztabu PKW/PJW. Natomiast na dwa tygodnie przed planowanym terminem rozpoczęcia rozmów kwalifikacyjnych do kolejnej zmiany misji przesyła się do Oddziału Służby Poza Granicami Państwa P-1 SG WP, Wojskowych Służb Informacyjnych oraz Oddziału Personalnego DWŁąd wykaz kandydatów do udziału w misji, który powinien zawierać następujące dane:

- stopień, imię i nazwisko kandydata,
- imię ojca, datę i miejsce urodzenia,
- zajmowane stanowisko służbowe, SW, nazwę JW.,
- poziom znajomości języka angielskiego.

Minimum na dwa tygodnie przed rozpoczęciem rozmów kwalifikacyjnych, dokonuje się uzgodnień z przedstawicielem Wydziału Szkolenia i Misji

- tolerancja – rozumiana jako prawo posiadania przez innych odmiennych poglądów i odmiennego stylu działania, mieszczących się w obrębie przyjętych zasad współżycia. W zespołach międzynarodowych cecha ta nabiera szczególnego znaczenia;

- lojalność – będąca wyrazem uczciwej współpracy z przełożonymi i współpracownikami (w tym podwładnymi) w poczuciu wagi i zrozumienia sprawy polskiej i sojuszniczej;

- zdyscyplinowanie – ukazujące umiejętność podporządkowania się woli przełożonego, uznania rozkazu jako nakazu służby (powołania);

- odwaga – jako umiejętność działania w sytuacjach trudnych i niebezpiecznych, zdolność do podejmowania decyzji w ekstremalnych sytuacjach, przewycięzania strach itp.;

- odpowiedzialność – jako świadomość skutków podejmowanych decyzji, gotowość ponoszenia konsekwencji za własne słowa i czyny;

- wymagalność – widziana jako zdolność stawiania wysokich wymagań wobec siebie i podwładnych oraz konsekwentnego rozliczania postawionych zadań;

- wytrwałość – rozumiana w kategoriach wysokiej odporności na chwilowe niepowodzenia i zdolność do konsekwentnego podejmowania wysiłków oraz nieustępliwość w przewycięzaniu doraźnych trudności;

- inicjatywność – będąca umiejętnością sprawnego wykonywania zadań w określonych warunkach, wyrażająca się przemyślanym podejmowaniem działań zmierzających do realizacji zadań.

Wprawdzie wyżej wymienione cechy i postawy powinien posiadać i prezentować każdy żołnierz zawodowy, ale kandydaci do służby poza granicami państwa powinni pod tym względem zdecydowanie wyróżniać się. Zob. *Vademecum dla kandydatów do służby w strukturach międzynarodowych poza granicami państwa*, Warszawa 2000, s.17-19.

Pokojowych DWŁąd oraz Oddziału Kontyngentów Wojskowych SG WP dotyczących:

- wykazu stanowisk przewidzianych do rotacji;
- propozycji przesunięć na stanowiskach oraz wykazu kadry proponowanej do przedłużenia służby w misji.

Każdy członek Komisji Kwalifikacyjnej otrzymuje komplet dokumentów składających się z:

- aktualnego wykazu obsady etatowej stanowisk w PKW/PJW,
- wykazu stanowisk, na których odbędzie się rotacja kadry wraz z listą kandydatów do pełnienia służby w misji.

Po zakończeniu rozmów kwalifikacyjnych i otrzymaniu notatki służbowej z przeprowadzenia, realizowane są następujące działania:

- podejmowane są działania mające na celu uzupełnienie stanowisk służbowych nie obsadzonych w trakcie odbytych rozmów oraz przesyła się dane personalne wytypowanych kandydatów do Oddziału Personalnego DWŁąd. W przypadku braku możliwości pozyskania odpowiednich kandydatów, należy złożyć meldunek w przedmiotowej sprawie do Oddziału Personalnego DWŁąd;
- wykonuje i przesyła do Dowództwa Wojsk Lądowych, w terminie minimum 70 dni przed planowanym wyjazdem do misji, cztery egzemplarze propozycji obsady etatowej PKW/PJW;
- w terminie co najmniej 100 dni przed planowanym wyjazdem do misji pokojowej, przesyła się do odpowiednich komórek kadrowych powiadomienia o konieczności skierowania zakwalifikowanej kadry zawodowej na badania lekarskie oraz kurs przygotowawczy, podając termin stawiennictwa w Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach;
- dokonuje się na wnioskach wpisów w imieniu Komisji Kwalifikacyjnej potwierdzających fakt zakwalifikowania lub nie zakwalifikowania do udziału w misji (po zatwierdzeniu projektu obsady etatowej PKW/PJW),

- odsyła się wnioski rozpatrzone pozytywnie, celem wpięcia do teczki akt personalnych oraz te wnioski rozpatrzone negatywnie, które utraciły swoją ważność, celem zapoznania zainteresowanych z podjętą decyzją.

W skład powołanej rozkazem dowódcy Wojsk Lądowych Komisji Kwalifikacyjnej wchodzi:

- Przewodniczący komisji – przedstawiciel Dowództwa Wojsk Lądowych,
- Zastępca przewodniczącego – przedstawiciel G-1 Dowództwa Wojsk Lądowych,
- Sekretarz – przedstawiciel G-3 Dowództwa Wojsk Lądowych,
- Oficer kierunkowy G-1 DWLąd,
- Przedstawiciel PKW/PJW,
- Specjalista, jeżeli występuje taka potrzeba (np. przedstawiciel służby zdrowia itp.),
- Przedstawiciel Departamentu Współpracy Międzynarodowej MON,
- Przedstawiciel Sztabu Generalnego WP z P-1 i P-3,
- Przedstawiciel Wojskowych Służb Informacyjnych,
- Przedstawiciel Centrali – Wojskowe Misje Pokojowe (tylko przy kwalifikowaniu pracowników cywilnych).

KZ/OW/JW przeprowadzają na swoich szczeblach dowodzenia wstępne kwalifikacje powołując własną komisję kwalifikacyjną, która dokonuje selekcji kandydatów, po 2-4 na jedno stanowisko służbowe. W związku z powyższym oficerowie komórki kadrowej KZ/OW/JW, nie występują w składzie resortowej komisji kwalifikacyjnej – w trakcie kwalifikacji przedstawiają resortowej komisji kwalifikacyjnej powołanej przez Dowódcę Wojsk Lądowych kandydatów odpowiednio przygotowanych do objęcia stanowiska etatowego (STE) w PKW. Po przeprowadzonej wstępnej selekcji KZ/OW/JW., przesyłają do Oddziału Personalnego DWLąd propozycje obsady do kwalifikacji – nie później niż 150–140 dni przed rotacją. Po zapoznaniu się z dokumentacją i ewentualną korektą przez odpowiedni organ kadrowy DWLąd. Na 130 dni przed rotacją zarządza się odprawę koordynacyjną przed kwalifikacjami.

Komisja rozpoczyna pracę w przeddzień wyznaczonego terminu rozmów kwalifikacyjnych, w miejscu ich planowanego przeprowadzenia i kończy ją z chwilą przedstawienia obsady etatowej do zatwierdzenia Szefowi Generalnego Zarządu Operacyjnego P-3 Sztabu Generalnego WP. W pierwszym dniu działalności komisja sprawdza:

- przygotowanie pomieszczeń do działalności komisji,
- przygotowanie, aktualność i kompletność dokumentacji niezbędnej do działania komisji,
- opinie organów WSI na temat kandydatów przystępujących do rozmów,
- oceny z opinii służbowych, jakie uzyskali kandydaci za dotychczasowy pobyt w misjach pokojowych,
- przygotowanie testu językowego,
- inne zagadnienia mogące mieć wpływ na przebieg rozmów kwalifikacyjnych.

W trakcie przeprowadzania rozmów kwalifikacyjnych członkowie komisji sprawdzają u każdego kandydata:

- posiadane kwalifikacje zawodowe,
- poziom znajomości języka angielskiego (gdy jest wymagany na stanowisku, do objęcia którego pretenduje kandydat) - w formie testu pisemnego oraz przeprowadzonej rozmowy z komisją,
- posiadanie oraz termin ważności paszportu,
- posiadanie prawa jazdy minimum kategorii B,
- posiadanie oraz ważność dokumentów potwierdzających nabyte kwalifikacje,
- przydatność do zajmowania stanowisk w misji,
- oceny uzyskane w trakcie opiniowania okresowego,
- opinię Wojskowych Służb Informacyjnych,
- prezencję kandydata.

Na podstawie przeprowadzonej rozmowy i dokonanych przez komisję uzgodnień, każdy kandydat zostaje poinformowany o:

- zakwalifikowaniu do udziału w misji oraz proponowanym stanowisku służbowym,
- lub ujęciu kandydatury do zasobów kadrowych kandydatów do udziału w misjach pokojowych,
- braku możliwości zakwalifikowania do udziału w misjach pokojowych, podając powody podjętej decyzji.

Po zakończeniu rozmów kwalifikacyjnych z kandydatami do PKW/PJW, komisja sporządza notatkę służbową z ich przebiegu, która po podpisaniu przez Szefa Sztabu Wojsk Lądowych jest podstawą do kierowania kandydatów na badania lekarskie oraz kurs przygotowawczy w Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach. Notatka powinna zawierać:

- numer zmiany i nazwę PKW/PJW/,
- skład komisji kwalifikacyjnej,
- liczbę stanowisk, na których przewidziano rotację kadry,
- liczbę kandydatów uczestniczących w rozmowach kwalifikacyjnych,
- liczbę oraz wykaz kadry zakwalifikowanej do udziału w misji,
- wykaz stanowisk nie obsadzonych w trakcie rozmów kwalifikacyjnych,
- propozycje obsady wakujących stanowisk w pozostałych misjach,
- zapis dotyczący skierowania zakwalifikowanej kadry na badania lekarskie oraz kurs przygotowawczy w CSnpSP w Kielcach,
- wnioski i uwagi,
- podpisy członków oraz przewodniczącego komisji kwalifikacyjnej.

Co najmniej na dwa i pół miesiąca przed wyjazdem w rejon operacji pokojowej, komórka kadrowa KZ/OW/JW, odpowiedzialnego za formowanie misji przesyła do Dowództwa Wojsk Lądowych propozycję obsady etatowej PKW/PJW, celem przedstawienia ich do akceptacji przez Szefa Generalnego Zarządu Operacyjnego P-3 Sztabu Generalnego WP.

Zaakceptowana obsada etatowa jest podstawą do wydania decyzji Ministra Obrony Narodowej w sprawie skierowania żołnierzy zawodowych do służby poza granicami państwa.

4.3. System szkolenia żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Percepcja oraz deskrypcja otaczającej rzeczywistości zawsze budziły wiele kontrowersji. W sensie ontologicznym rzeczywistość odzwierciedla określony byt, w ujęciu strukturalnym wzajemne powiązania i zależności.

Pomimo, że współcześnie nauka inspiruje niejako do opisu i oceny rzeczy, zjawisk i procesów w sposób całościowy, to jednakże w badaniach kompleksowych, bardziej złożonych odczuwa się potrzebę wyodrębnienia z nich mniejszych obszarów, które również stanowią pewne zamknięte elementy, jeśli idzie o zadania, strukturę oraz wzajemne powiązania i implikacje. Taka właśnie całość, która składa się z określonych elementów, które są ze sobą wzajemnie powiązane relacjami stanowiącymi jej strukturę definiowana jest jako system. Można zatem przyjąć, że system jest całością wyróżnioną z badanej rzeczywistości utworzoną przez zbiór części składowych (elementów) oraz relacji (powiązań) między nimi¹. Powyższa definicja jest tak ogólna, że można ją wykorzystywać do określania (definiowania) wszelkich wewnętrznie skoordynowanych i wskazujących określoną strukturę układów elementów i wzajemnych relacji (powiązań) między nimi².

W podobny sposób definiowany jest system nauczania zwany dość powszechnie systemem kształcenia lub systemem dydaktyczno-wychowawczym. W. Okoń we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* definiuje go następująco: „system (układ) jest uporządkowanym zbiorem elementów oraz związków i zależności między nimi tworzącym jakąś całość, który służy założonym celom”³.

Działanie systemu jest zatem funkcjonowaniem wszystkich jego elementów i powiązań między nimi, podporządkowanym właściwemu celowi. Jest to ważne szczególnie wtedy jeśli mówimy o systemie szkolenia (kształcenia), jakim niewątpliwie jest system przygotowania żołnierzy zawodowych do działania poza granicami państwa. Należy on bowiem do systemów działających

¹ Zob. P. Sienkiewicz, *Inżynieria systemów*, Warszawa 1983, s.27.

² Zob. J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza*, Warszawa 1983, s.8.

³ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s.62.

(dynamicznych). Jednakże dość często jego optymalizację rozumie się jako usprawnienie działalności samych nauczycieli, a więc jednego tylko elementu z pominięciem wszystkich innych. Tymczasem najważniejszymi składnikami systemu kształcenia są:

- Nauczyciele ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie;
- Uczniowie i ich potrzeby, motywacje i metody pracy;
- Treści kształcenia ich dóbr i układ oraz sposób sprawdzania osiągniętych wyników;
- Środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno – materialne warunki¹.

Przedstawione składniki rozpatrywane łącznie w ich harmonijnym współdziałaniu tworzą system, zapewniając jego optymalne funkcjonowanie i twórcze samodoskonalenie. Mając na uwadze tak rozumiany system nie należy przeceniać roli nauczyciela, a pomniejszać rolę wszystkich innych składników. Należy natomiast doceniać jego rolę jako podmiotu szkolenia (kształcenia) w innowacyjnym stosowaniu form i metod w takim układzie, który spowoduje wzmocnienie pozycji i roli pozostałych składników².

Działanie systemu podporządkowane jest celowi nauczania (kształcenia). Cele kształcenia to według W. Okonia świadomie założone skutki jakie społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu kształcenia. Zależą one zatem od charakteru społeczeństwa, od poziomu jego kultury i od poziomu całego systemu oświaty i wychowania w danym kraju. Za nadrzędne wartości wszystkich systemów społeczno- politycznych należy uznać dobro każdego człowieka. Na te cele powinny być ukierunkowane również cele nauczania (kształcenia).

Reasumując, na podstawie przytoczonych analiz, można przyjąć, że przez system nauczania (kształcenia) należy rozumieć ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele dynamicznie działający zespół elementów obejmujących

¹ Ibidem, s.62.

² Zob. R.M. Gagne, L. J. Briggs, W.W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.

nauczycieli, uczniów, treści kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami¹.

Tak rozumiany system nie może mieć charakteru zamkniętego, gdyż pod wpływem przemian społecznych oraz postępu w badaniach naukowych i pracach doświadczalnych ulega zmianom, doskonaleni się i unowocześnia. Jeżeli natomiast nie ma charakteru otwartego, jeśli zasklepia się w swoich celach, treściach, formach i metodach, wówczas nieuniknione jest jego uwstecznienie się i oderwanie od rzeczywistości².

W takim aspekcie metodologicznym można rozpatrywać również system szkolenia Sił Zbrojnych RP, czy też system (podsystem) szkolenia Wojsk Lądowych do wykonywania zadań poza granicami państwa.

Zgodnie z przedstawionym wcześniej podejściem oraz rozumieniem systemu szkolenia (kształcenia) w warunkach funkcjonowania Sił Zbrojnych RP, system szkolenia to również zbiór elementów takich jak kadra nauczająca, szkoleni, treści szkolenia (kształcenia), formy i metody, środowisko materialne oraz wzajemnych powiązań i relacji między nimi służący realizacji założonych celów szkolenia (kształcenia)³.

Biorąc pod uwagę cechy (właściwości) jakie przypisuje się systemom kształcenia w ogóle, z całą pewnością w systemie szkolenia Sił Zbrojnych RP dostrzeżemy również wszystkie te elementy oraz ich wzajemne powiązania i implikacje⁴. Jak zauważa J. Halik system szkolenia (kształcenia) Sił Zbrojnych RP jak również podsystem szkolenia Wojsk Lądowych jest całością składającą

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s.63.

² *Ibidem*, s.63.

³ Zob. J. Halik, *Szkolenie w oddziale. Cz. 1*, Warszawa 1995, s.8.

⁴ Według J. Radziejewicza obiekt, który ma być zaliczany do obiektów systemowych, musi uwzględniać następujące cechy:

- a) system jest zbiorem elementów;
- b) ów zbiór elementów może być rozpatrywany jako całość, której właściwości są różne niż suma właściwości poszczególnych elementów;
- c) jest to zbiór zintegrowany wewnętrznie tzn. jego elementy są powiązane ze sobą silnymi sprzężeniami (relacjami) stanowiącymi jego strukturę;
- d) jest to całość wyodrębniająca się z otoczenia;
- e) powstanie tej całości, jej funkcjonowanie i zachowanie są procesami celowymi;
- f) jest to całość zajmująca określone miejsce w hierarchii systemów, to jest będąca podsystemem w stosunku do systemu wyższego rzędu, zaś składającym się z podsystemów będących systemami niższego rzędu.

Zob. J. Halik, *Szkolenie w oddziale. Cz. 1*, Warszawa 1995, s.8.

się ze zbioru elementów, takich jak: cele, treści, podmiot szkolenia (kadra szkoląca i szkoleni), form i metod itp. Oczywiście właściwości przypisane tym systemom nie ograniczają się wyłącznie tylko do poszczególnych szkół (uczelni), instytucji wojskowych, jednostek (dowództw, sztabów). System szkolenia wojsk lądowych ze względu na specyfikę szkolenia wojskowego wyróżnia się spośród szeregu instytucji szkolnych (szkół, uczelni, placówek dydaktyczno- naukowych itp.) w społeczeństwie (państwie). Charakteryzuje go również wiele wewnętrznych więzi łączących poszczególne instytucje szkolące (kształcące) zarówno te dotyczące problematyki militarnej (obronności państwa), jak również i te, które prowadzą działalność szkoleniową (kształcącą) w obrębie innych dyscyplin (specjalności), które w ostateczności również partycypują w obronności państwa¹.

Wzajemne uzależnienia i więzi organizacyjne, a przede wszystkim merytoryczne dotyczące celów szkolenia (kształcenia), zakresu i układu treści, stosowanych form i metod, a także typów szkół (uczelni, ośrodków szkoleniowych itp.) wpływają w ostateczności na transfer wiedzy i umiejętności.

W czasie pokoju oprócz szkół, uczelni, ośrodków szkolenia (kształcenia) również funkcjonuje system szkolenia (kształcenia) w dowództwach (sztabach) określonych jednostek organizacyjnych naszych sił zbrojnych, które stają się niejako instytucjami kształcenia na potrzeby kryzysu i wojny.

Tworzenie (budowanie) i funkcjonowanie systemów szkolenia na poszczególnych szczeblach struktury organizacyjnej sił zbrojnych oraz permanentne doskonalenie jego poszczególnych elementów to proces świadomie i celowo zorganizowany.

Zgodnie z przedstawionymi definicjami do podstawowych elementów składających się na poszczególne podsystemy, J. Halik zalicza:

- kadrę nauczającą (kształcącą), która w zależności od poziomu szkolenia oraz instytucji szkolącej (kształcącej) może odnosić się do dowódców, wykładowców, instruktorów itd.;

¹ J. Halik, *System szkolenia wojsk lądowych Sił Zbrojnych RP w czasie pokoju. Część I: Ogólne założenia systemu szkolenia wojsk lądowych Sił Zbrojnych RP*, Warszawa 2002, s.20-21.

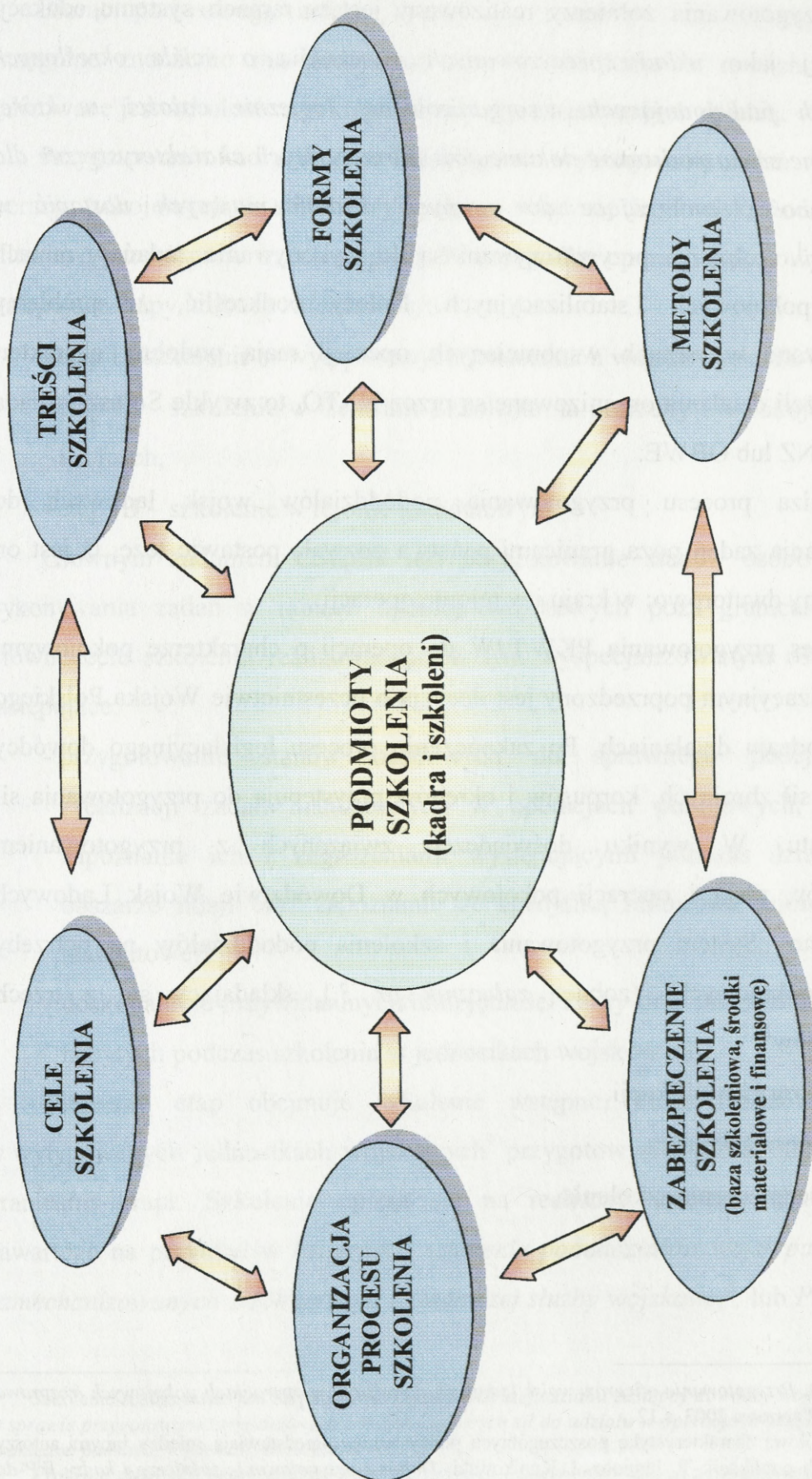
- szkolonych (uczestników szkolenia / kształcenia) do których ze względu na wcześniej przyjęte kryteria można zaliczyć słuchaczy, studentów, oficerów, chorążych, podoficerów, dowództwa (sztaby) i wojska (żołnierzy);
- cele szkolenia (kształcenia);
- dobór oraz układ i zakres treści szkolenia (kształcenia);
- proces szkolenia (kształcenia) i jego organizacja oraz prawidłowości wyrażające się w ogniwach i zasadach postępowania dydaktycznego;
- formy organizacyjne oraz metody szkolenia (kształcenia)
- środowisko materialne (dydaktyczna baza szkoleniowa oraz warunki organizacyjne szkolenia kształcenia)¹

Przedstawione elementy sugerują pewną odrębność i samodzielność funkcjonowania. Są one jednakże ze sobą ściśle powiązane wzajemnymi relacjami, które to reakcje tworzą określoną strukturę systemu.

Wyeksponowanie poszczególnych elementów systemu i ich relacji – co obrazuje rysunek 4.2. - pozwala na szczegółową ich charakterystykę z uwzględnieniem wzajemnych implikacji ujawniających się w funkcjonowaniu systemu czyli w procesie szkolenia (kształcenia).

Ze względu na przedmiot prowadzonej eksploracji naukowej należy w tym miejscu podkreślić, że przygotowanie utożsamia się zwykle ze zbiorem czynności i działań wykonywanych z myślą o czymś, co ma być zrealizowane w przyszłości. Realizacja czynności przygotowawczych powoduje, że ktoś nabywa wiedzę w danej dziedzinie, nabiera doświadczenia, następuje przysposobienie kogoś do jakiegoś działania poprzez ćwiczenia lub nauczanie.

¹ J. Halik, *Szkolenie w oddziale. Cz. 1*, Warszawa 1995, s. 9.



Rys.4.2. Zasadnicze elementy systemu szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP.

Źródło: Opracowanie własne.

Proces przygotowania żołnierzy realizowany jest w ramach systemu edukacji rozumianej jako *układ sprecyzowanych elementów o ściśle określonych strukturach funkcjonujących w zorganizowanej logicznie całości, w której realizowane są na podstawie dokumentów normatywnych charakterystyczne dla niej czynności, zmierzające do pewnych działań mających nastąpić w przyszłości*¹. Żołnierze przygotowani są do wykonywania zadań w ramach operacji pokojowych i stabilizacyjnych. Należy podkreślić, że problemy rozwiązywane w ramach wspomnianych operacji mają podobny charakter. Nawet, jeżeli działania organizowane są przez NATO, to zwykle Sojusz posiada mandat ONZ lub OBWE.

Analiza procesu przygotowania pododdziałów wojsk lądowych do wykonywania zadań poza granicami państwa pozwala postawić tezę, iż jest on realizowany dwutorowo: w kraju i w rejonie operacji.

Proces przygotowania PKW/PJW do operacji o charakterze pokojowym, czy stabilizacyjnym poprzedzony jest decyzją o uczestnictwie Wojska Polskiego w tego rodzaju działaniach. Po zakończeniu procesu legislacyjnego dowódcy rodzajów sił zbrojnych, korpusów i okręgów przystępują do przygotowania sił kontyngentu. W wyniku doświadczeń związanych z przygotowaniem uczestników misji i operacji pokojowych w Dowództwie Wojsk Lądowych opracowano „System przygotowania i szkolenia pododdziałów na potrzeby operacji pokojowych” (zobacz załącznik nr 3.), składający się z trzech podsystemów²:

- naboru i kwalifikacji,
- procesu szkolenia,
- zabezpieczenia szkolenia.

¹ W. Szot, *Przygotowanie oficerów wojsk lądowych do udziału w operacjach pokojowych /rozprawa doktorska/, Warszawa 2003, s.12.*

² Szczegółową charakterystykę poszczególnych podsystemów przedstawiają między innymi autorzy następujących publikacji: T. Jemiolo, J. Kunikowski, *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry WP do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003; J. Zieliński /red./, *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2003.

Biorąc pod uwagę zakres tematyczny rozprawy dla dalszej analizy szczególne znaczenie ma podsystem procesu szkolenia w ramach, którego realizowane jest szkolenie z zakresu kultury rejonu przyszłych działań.

Przygotowanie kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań w ramach operacji pokojowych i stabilizacyjnych, a więc w środowisku odmiennym kulturowo przebiega w trzech etapach. W przypadku operacji pokojowych są to następujące etapy (zobacz załącznik 4.):

- etap I - szkolenie w wytypowanych jednostkach wojskowych KZ/OW,
- etap II – szkolenie w Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach,
- etap III – szkolenie w rejonie mandatowym.

Głównym zadaniem CSnpSP jest przygotowanie stanów osobowych do wykonywania zadań w ramach operacji wojskowych poza granicami kraju. Główne cele szkolenia realizowanego w tym wyspecjalizowanym ośrodku są następujące:

- przygotowanie stanów osobowych do sprawnego podejmowania i realizacji zadań mandatowych w operacjach pokojowych, a także zapoznanie ich z zagrożeniami występującymi podczas działania na obszarze misji oraz zapoznanie ze specyfiką kulturową rejonu służby mandatowej;
- doskonalenie indywidualnych umiejętności kadry oraz poszerzanie wiedzy nabytych podczas szkolenia w jednostkach wojskowych.

Pierwszy etap obejmuje szkolenie wstępne, które realizowane jest w wytypowanych jednostkach wojskowych¹ przygotowywanych do służby poza granicami kraju. Szkolenie opiera się na realizacji zakresu tematycznego zawartego na przykład w *Programie szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej*², lub *Programie*

¹ Szkolenie realizowane jest na podstawie *Wytycznych szefa sztabu zastępcy dowódcy wojsk lądowych w sprawie przygotowania wydzielonych z Wojsk Lądowych sił do udziału w operacjach wojskowych poza granicami państwa*, wydawanych na każdy rok.

² *Program szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej*, Warszawa 2005; Zatwierdzony rozkazem Dowódcy Wojsk Lądowych w styczniu 2005 roku.

szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pancernych i zmechanizowanych¹. Prowadzone jest przez dowódców pododdziałów i obejmuje w głównej mierze zapoznanie z podstawowymi technikami operacyjnymi.

Drugi etap to szkolenie zasadnicze realizowane w oparciu o bazę szkoleniową Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach na podstawie *Programu szkolenia na potrzeby sił pokojowych organizacji międzynarodowych*². Obejmuje ono szkolenie ogólne, specjalistyczne i zgrywające³ trwające 5-6 tygodni. Z perspektywy obszaru prowadzonej eksploracji naukowej szczególne znaczenie ma szkolenie ogólne podczas którego realizowane są treści tematyczne związane ze specyfiką kulturową i religijną rejonu wykonywania zadań mandatowych. W celu właściwego dopasowania zakresu tematycznego kursu do wymagań poszczególnych osób funkcyjnych, opracowano system podziału uczestników kursy na grupy według następującego klucza:

- grupa A – kadra kierownicza, sztab;
- grupa B – pododdziały;
- grupa C – żołnierze ZSW⁴;
- grupa D i E – logistyka.

Trzeci etap to szkolenie doskonalące, prowadzone zaraz po przybyciu kontyngentu w rejon misji. Obejmuje ono zagadnienia związane z warunkami bezpieczeństwa, szczegółowym informowaniem na temat sytuacji operacyjnej,

¹ *Program szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pancernych i zmechanizowanych*, Warszawa 2004. Zatwierdzony rozkazem nr 244 DWŁąd Dowódcy Wojsk Lądowych z dnia 09 września 2004r.

² Szkolenie realizowane jest na podstawie znowelizowanego *Programu szkolenia na potrzeby sił pokojowych organizacji międzynarodowych*, Warszawa 1999.

³ Problematyka treści realizowanych w poszczególnych działach omówiona jest między innymi w: T. Jemioło, *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry Wojska Polskiego do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003; J. Zieliński /red./, *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2003; D. Wlazło, *Przygotowanie żołnierzy Wojska Polskiego do udziału w misjach i operacjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2001; W. Szot, *Przygotowanie oficerów Wojsk Lądowych do udziału w operacjach pokojowych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2003; P. Adamowicz, *Zakres szkolenia zasadniczego realizowanego w Ośrodku Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych dla kandydatów przygotowujących do udziału w misjach pokojowych (z uwzględnieniem doświadczeń z lat 1990-2004)*, [w:] D.S. Kozerański /red./, *Przygotowanie żołnierzy Wojska Polskiego do Międzynarodowych ćwiczeń, działań pokojowych i stabilizacyjnych (1953 – 2004)*, Wrocław 2004.

⁴ Obecnie nie jest realizowane ze względu na wyłączne uczestnictwo żołnierzy zawodowych w operacjach realizowanych poza granicami państwa.

z uwzględnieniem problematyki etnicznej, religijnej oraz szczegółowymi obowiązkami na stanowiskach.

W procesie przygotowania¹ PKW Irak wyróżnia się:

- etap I – przygotowawczy, realizowany w wyznaczonych jednostkach wojskowych;
- etap II – szkolenia specjalistycznego i zgrywającego, realizowany na poligonach, w garnizonach, ośrodkach szkolenia poligonowego oraz w ośrodkach i centrach szkolenia;
- etap III – końcowy, realizowany w wydzielonych garnizonach.

Etap I trwa jeden miesiąc. Najważniejsze przedsięwzięcia realizowane w tym okresie to: zakończenie kwalifikowania żołnierzy do PKW, przygotowanie bazy szkoleniowej, opracowanie dokumentacji szkoleniowej oraz wymiana doświadczeń.

W etapie II, trwającym trzy miesiące, realizuje się następujące przedsięwzięcia: przeprowadzenie kursów instruktorsko-metodycznych dla dowódców pododdziałów i kursów specjalistycznych dla sztabów; szkolenie doskonalące w ośrodkach i centrach szkolenia; doskonalenie językowe, zgrywanie pododdziałów do szczebla kompanii z wykorzystaniem doświadczeń bojowych i wag uczestników poprzednich zmian; zgrywanie systemów dowodzenia, rozpoznania, ognia oraz elementów zabezpieczenia bojowego i logistycznego; zgrywanie pododdziałów i sztabów.

Natomiast etap III to okres dwumiesięcznego szkolenia obejmującego głównie sprawdzenie dowództw, sztabów i pododdziałów poprzez ćwiczenie, które jest najważniejszym przedsięwzięciem realizowanym w tym cyklu przygotowania. Pozostałe czynności to usuwanie usterek, szkolenie doskonalące, wykorzystanie urlopów oraz przygotowanie do rotacji. Szczegółowo zakres przedsięwzięć oraz terminy i miejsca ich realizacji ilustruje *załącznik nr 5*.

Z perspektywy prowadzonych badań istotnym jest drugi etap przygotowania PKW/PJW, podczas którego realizowane są zagadnienia

¹ Szkolenie realizowane jest również w oparciu o specjalnie przygotowane programy szkolenia na przykład *Program szkolenia pododdziałów wyznaczonych do PKW*, 16. Pomorska Dywizja Zmechanizowana, Elbląg 2003.

związane z kulturą rejonu przyszłych działań. W tej fazie przygotowania przeprowadzone jest szkolenie dla oficerów, żołnierzy i innych osób biorących w polskiej misji stabilizacyjnej w Iraku odnośnie kultury rejonu wykonywania zadań oraz międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i ochrony dóbr kultury (ramowy program specjalistycznego kursu międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych przedstawia załącznik 6.). Swoim zakresem obejmuje ono:

- informację o Iraku i sytuacji w polskiej strefie odpowiedzialności;
- informację o islamie, ze szczególnym naciskiem na szyizm, który dominuje w polskiej strefie odpowiedzialności;
- wskazówki praktyczne dotyczące sposobów zachowania się w kontaktach z ludnością Iraku oraz wiedzę o podstawowych zasadach higieny i życia w tamtym klimacie;
- szkolenie językowe (naukę kilkunastu podstawowych zwrotów arabskich) i inne informacje dotyczące komunikowania się.

Zespół prowadzący składa się z ekspertów Ośrodka Studiów Wschodnich specjalizujących się w problematyce islamskiej i problemach kontaktów międzykulturowych¹; arabisty², lektora i tłumacza języka arabskiego³, specjalistów Departamentu Wychowania i Promocji Obronności Ministerstwa Obrony Narodowej, delegata do spraw Sił Zbrojnych MKCK⁴.

Szkolenie z zakresu kultury regiony obejmuje trzy sesje. Pierwsza i druga sesja składają się z dwóch części:

- z godzinnego wykładu ilustrowanego materiałem zdjęciowym,
- z czasu przeznaczonego na odpowiedzi na pytania i wyjaśnianie najbardziej interesujących zagadnień.

W sesji pierwszej poruszane są następujące zagadnienia:

Informacje o Iraku i o strefie polskiej odpowiedzialności, a więc:

¹ Mgr Krzysztof Strachota – specjalista Działu Kaukazu i Azji Wschodniej.

² Prof. dr hab. Marek Dziekan – arabista, pracownik Katedry Badań Wschodu Uniwersytetu Łódzkiego.

³ Dr Hatif Janabi – lektor i tłumacz języka arabskiego, pracownik Zakładu Arabistyki i Islamistyki Instytutu Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego, jest Polakiem irakijskiego pochodzenia – urodził się w rejonie, który znajduje się w polskiej strefie odpowiedzialności w Iraku.

⁴ Kpt. Gilles Lauba – delegat do spraw Sił Zbrojnych Delegatury Regionalnej Międzynarodowego Komitetu Czerwonego Krzyża.

- położenie geograficzne i warunki naturalne tam panujące (klimat, wilgotność, flora i fauna);
- sytuacja społeczna, kulturowa i religijna, ze szczególnym uwzględnieniem szyitów (charakterystyka mieszkających tam społeczności etnicznych i religijnych ze wskazaniem cech charakterystycznych, które umożliwiają ich identyfikację; opis tradycyjnych i współczesnych struktur społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii autorytetów lokalnych, władzy i liderów; krótka informacja o wyznaniach religijnych i związanych z nimi najważniejszych obrzędach, zwyczajach oraz świętach);
- wybrane fakty i procesy historyczne oraz krótka analiza istniejących konfliktów, napięć religijnych, stereotypów i uprzedzeń, które mogą rodzić problemy w czasie polskiej misji stabilizacyjnej.
- podstawowe informacje o islamie i zwłaszcza o szyiźmie (odłamie religijnym islamu dominującym w Polskiej strefie odpowiedzialności).

Sesja druga obejmuje:

Informacje praktyczne dotyczące:

- kontaktów z miejscową ludnością, sposobów zdobywania zaufania i szacunku, kontaktów z miejscowymi autorytetami i liderami, zachowania się w codziennych relacjach, w gościnie, w miejscach świętych;
- rozwiązywania problemów i sytuacji kryzysowych, zasad negocjacji, sposobów na rozładowanie napięcia;
- życia na miejscu, zasad higieny, problemów zdrowotnych, radzenia sobie w trudnymi warunkami klimatycznymi, itp.

Trzecia sesja składa się z:

- wprowadzenia na temat języka arabskiego i innych sposobów komunikowania się ważnych w kulturze irackiej (gesty, postawa, symbole);
- nauki i ćwiczeń w wymawianiu kilkunastu wybranych zwrotów arabskich.

Warto również zaznaczyć, że w działaniach poza granicami państwa, obok symbolicznych elementów kultury, równie istotne znaczenie mają elementy kultury materialnej. Ważne są zatem i działania podejmowane w kierunku poszerzenia wiedzy kadry na temat ochrony dóbr kultury występujących w rejonie działania oraz obowiązkach spoczywających na żołnierzach w tym zakresie.

Jednostka zajmująca się problematyką ochrony dziedzictwa kulturowego podczas działań zbrojnych funkcjonuje w strukturach resortu obrony narodowej od 1998 roku. W wyniku restrukturyzacji przeprowadzonej w 2002 roku kompetencje te przejął Oddział Edukacji Obywatelskiej, departamentu Wychowania i promocji Obronności w Ministerstwie Obrony Narodowej. Działania tego organu skierowane są na stworzenie kompleksowego systemu, oraz poszukiwanie rozwiązań gwarantujących popularyzację wśród żołnierzy rodzimych sił zbrojnych wiedzy dotyczącej międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych oraz ochrony dziedzictwa kulturowego, jak również rozwijanie u dowódców nawyku uwzględniania uregulowań legislacyjnych obowiązujących w tym zakresie podczas planowania i prowadzenia działań zbrojnych.

Problematyka ochrony dóbr kultury, jako elementu kształcenia obywatelskiego zawodowej była realizowana do 12 października 2004 r., według *Wytycznych do kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP*, wprowadzonych *Decyzją nr 194/MON z dnia 21 września 1995 r.*, a po tym terminie, według *Wytycznych Ministra Obrony Narodowej do kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP*, wprowadzonych *Decyzją nr 289/MON/PSSS z dnia 28 września 2004 r.*

Powyższe dokumenty określają zakres problematyki kształcenia, ukazują problemy prawne i etyczne służby wojskowej w kraju jak i poza jego granicami, walki zbrojnej, bezpieczeństwa regionalnego oraz szereg innych działań realizowanych w jednostce wojskowej w celu przygotowania żołnierzy do świadomego wykonywania zadań w służbie Ojczyzny.

Tematyka zajęć z zakresu międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych (prawa humanitarnego) obejmuje między innymi ochronę dóbr kultury na wypadek zagrożeń wojny i pokoju w prawie międzynarodowym; zasady odpowiedzialności za naruszanie prawa oraz zasady i warunki służby w polskim kontyngencie wojskowym poza granicami kraju.

Efektywny system ochrony dziedzictwa kulturowego budowany jest na poszerzaniu wiedzy kadry i żołnierzy, dotyczącej uregulowań prawnych w tym obszarze oraz uświadamianiu konieczności stosowania ich w praktyce. Dlatego też w sferze edukacji realizowane są następujące przedsięwzięcia¹:

- kursy dla żołnierzy zawodowych przygotowujących się do udziału w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych;
- specjalistyczne kursy dla oficerów wszystkich szczebli odpowiedzialnych za ochronę dóbr kultury w jednostkach wojskowych, prowadzone przy partycypacji Ministerstwa Kultury oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji;
- działalność publikatorska wspierająca proces edukacji.

W celu zaznajomienia personelu sił zbrojnych z postanowieniami, zasadami, konwencjami i zobowiązaniami zawartymi w międzynarodowym prawie humanitarnym dotyczącym konfliktów zbrojnych (w tym ochrony dóbr kultury) oraz zapewnienie świadomości indywidualnej odpowiedzialności za podejmowane działania zgodnie z prawodawstwem wewnętrznym i prawem międzynarodowym, zostały zorganizowane z powyższej problematyki następujące przedsięwzięcia organizatorskie, popularyzatorskie i szkoleniowe:

W roku 2003:

1. Kurs w zakresie ochrony dóbr kultury w razie *zagrożeń* czasu wojny i pokoju dla oficerów CIMIC (współpracy cywilno-wojskowej) z Wojsk Lądowych, obejmujący 25 oficerów i pracowników cywilnych;

¹ R. Bzinkowski, *The implementation of the Hague Convention in the Armed Forces of the Republic of Poland*, [w:] *Cultural heritage in the face of threats in war and peace time*, Warsaw 2004, s.101-102.

2. Specjalistyczny kurs międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i operacji pokojowych dla dowódców kompanii 25 BKPow., zorganizowany w Tomaszowie Mazowieckim, dla 15 oficerów;

3. Specjalistyczny kurs międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i operacji pokojowych dla dowódców eskadr i dywizjonów Sił Powietrznych zorganizowany dla 16 oficerów;

4. Specjalistyczny kurs prawa konfliktów zbrojnych dla kadry Sił Zbrojnych RP uczestników I zmiany PKW w Iraku;

5. Specjalistyczny kurs prawa konfliktów zbrojnych dla kadry Wojsk Lądowych, dla 15 oficerów;

6. Specjalistyczny kurs prawa konfliktów zbrojnych dla kadry Wojsk Lądowych, oficerów sztabu, uczestników II zmiany PKW w Iraku, obejmujący 200 uczestników;

W roku 2004:

1. Kurs w zakresie ochrony dóbr kultury w razie zagrożeń czasu wojny i pokoju dla dowódców batalionów i kompanii z Wojsk Lądowych;

2. Specjalistyczny kurs międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i operacji pokojowych dla dowódców kompanii 11 Dywizji Kawalerii Pancerniej zorganizowany;

3. Specjalistyczny kurs międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i operacji pokojowych dla dowódców kompanii 1 Dywizji Zmechanizowanej zorganizowany dla 25 oficerów;

4. Specjalistyczny kurs międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych i operacji pokojowych dla dowódców batalionów i kompanii Wojsk Lądowych zorganizowany dla 20 oficerów;

6. Specjalistyczny kurs prawa konfliktów zbrojnych dla kadry Sił Zbrojnych RP uczestników III zmiany PKW w Iraku;

7. Specjalistyczny kurs prawa konfliktów zbrojnych dla kadry Sił Zbrojnych RP uczestników IV zmiany PKW w Iraku;

W roku 2005:

1. Szkolenie specjalistyczne w zakresie ochrony dóbr kultury dla oficerów Wojsk Lądowych obejmujące 29 oficerów i pracowników wojska;
2. Opracowano *Decyzję MON w sprawie ochrony dóbr kultury w działaniach Sił Zbrojnych RP*¹ wraz z instrukcją;
3. Przeprowadzono szkolenie przygotowujące V zmianę PKW w Iraku;
4. Przeprowadzono wykład o ochronie dóbr kultury w trakcie szkolenia oficerów Wojsk Lądowych w Zamościu;
5. Przeprowadzono szkolenie dla V zmiany Sił Odpowiedzi NATO (SON) w zakresie prawa konfliktów zbrojnych i ochrony dóbr kultury;
6. Przygotowano szkolenie dla VI zmiany SON w zakresie prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych i ochrony dóbr kultury;
7. Opracowano szkolenie w zakresie Ochrony dóbr kultury dla Jednostki Ogólnego Wsparcia CIMIC w Kielcach;

W obszarze działalności publikatorskiej na szczególną uwagę, ze względu na problematykę poruszaną w niniejszej rozprawie, zasługują następujące opracowania:

- *Cultural heritage in the face of threats in war and peace time*, Warszawa 2004;
- *Vademecum żołnierza. Irak*, Warszawa 2004;
- *Vademecum żołnierza. Afganistan*, Warszawa 2005;
- *Vademecum żołnierza. Kosowo*, Warszawa 2005;
- *Słowniczek podstawowych zwrotów arabskich*, Warszawa 2004;
- *Informator dotyczący praw i obowiązków żołnierzy uczestniczących w działaniach wojennych*, Warszawa 2003;
- *Działania Polski na rzecz ochrony dziedzictwa kultury Iraku w ramach misji stabilizacyjnej*, Warszawa 2004;
- *Poland's activities in the field of protection of cultural properties in post-war Iraq*, Warszawa 2004;
- *Ochrona i zabezpieczenie ruchomych dóbr kultury w Iraku*, Warszawa 2004;

¹ Dziennik Urzędowy MON nr 15 z 31.08.2005 r. poz. 135.

- *Ochrona dóbr kultury w czasie konfliktu zbrojnego /wydane na CD/, Warszawa 2003;*
- *Sily Zbrojne RP w działaniach na rzecz ochrony dóbr kultury wobec zagrożeń czasu wojny i pokoju, Warszawa 2002,*
- *Stres i pomoc psychologiczna w misjach wojskowych, Warszawa 2004.*

W opracowaniu są niniejsze poradniki:

- *Vademecum żołnierza. Syria;*
- *Vademecum żołnierza. Liban;*
- *Vademecum żołnierza. Bośnia;*
- *Vademecum żołnierza. Sudan.*

Należy zauważyć, że poradniki będące w przygotowaniu dotyczą operacji już prowadzonych. Warto podkreślić, że istotnym elementem tego typu wydawnictw jest charakterystyka środowiska prowadzonych działań, w tym również środowiska kulturowego. Można na tej podstawie wnioskować, iż dotychczas nie przykładano należytej uwagi do przygotowania żołnierzy chociażby pod względem kulturologicznym. Takie opracowania powinny przecież powstać przed wysłaniem kontyngentów w rejon działań, a następnie należy je nowelizować na podstawie zdobytych doświadczeń.

Wyróżnione zadania realizowane przez Oddział Edukacji Obronnej Departamentu Wychowania i Promocji Obronności stanowią jedynie część szerokiego spektrum przedsięwzięć, a uwaga autora skupiona została jedynie na działaniach istotnych dla dokonanej eksploracji naukowej.

Szkolenie z zakresu szeroko rozumianej specyfiki i odmienności kulturowej rejonu wykonywania zadań mandatowych przez kadrę wojska polskiego, to jedynie niewielki wycinek złożonej rzeczywistości szkoleniowej realizowanej w Siłach Zbrojnych RP. Należy jednak podkreślić znaczenie tego typu szkolenia, mającego ogromny wpływ na w pełni profesjonalne działanie w środowisku odmiennym kulturowo, a przez co postrzeganie naszych żołnierzy jako wysokiej klasy specjalistów potrafiących realizować skomplikowane zadania w niemalże każdych warunkach.

Rozdział 5

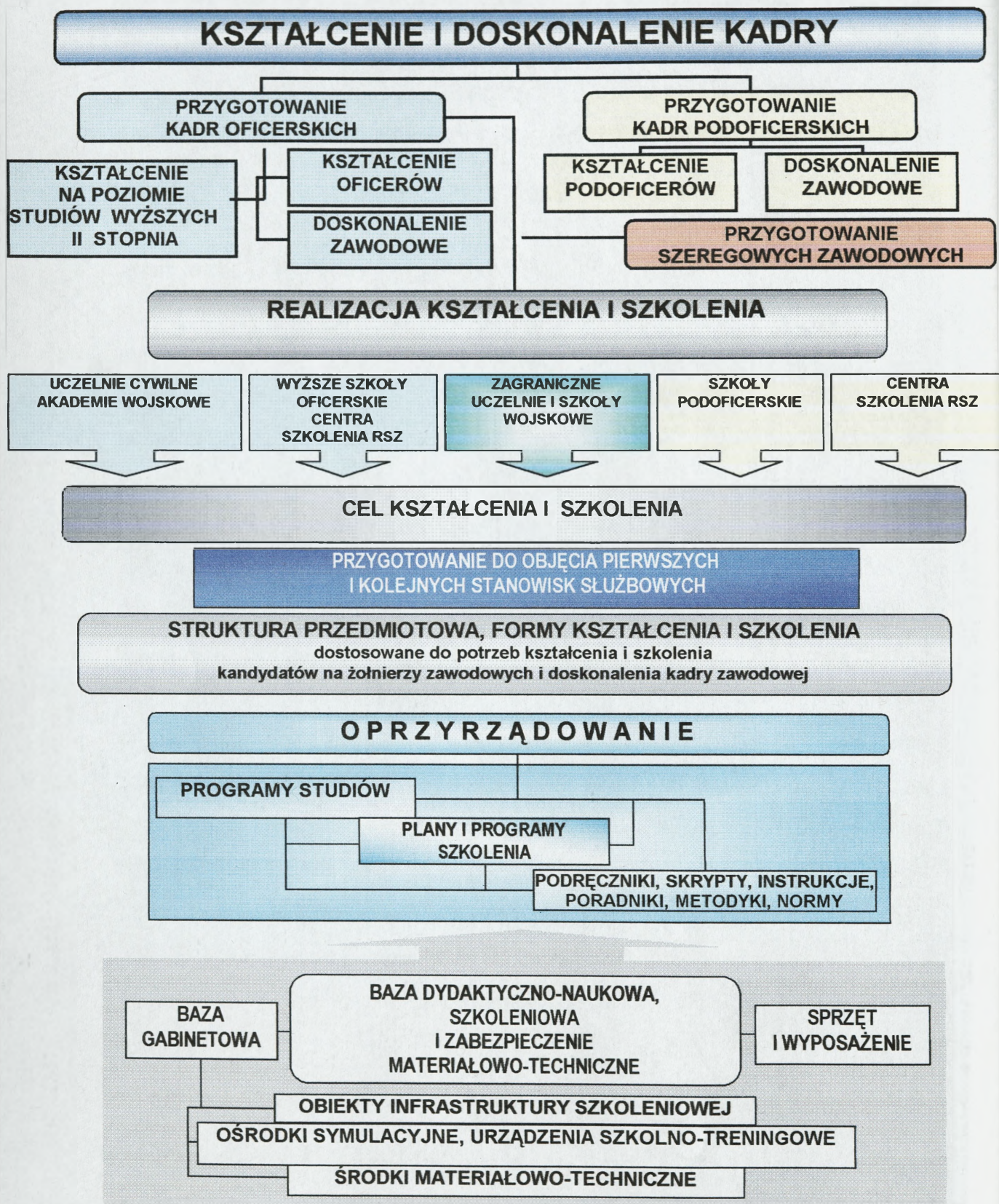
ISTOTA I SPECYFIKA PRZYGOTOWANIA ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH WOJSKA POLSKIEGO DO WYKONYWANIA ZADAŃ W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

5.1. Ocena przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Szkolenie i kształcenie wojskowe, jako zewnętrzna strona funkcjonującego systemu szkolenia Sił Zbrojnych RP, to całokształt planowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w celu profesjonalnego przygotowania oficerów, podoficerów, szeregowych zawodowych (ideę szkolenia i doskonalenia kadry Wojska Polskiego przedstawia rysunek 5.1.) i żołnierzy do działania na polu walki oraz wykonywania zadań w czasie pokoju, nie tylko na terytorium kraju, ale coraz częściej poza jego granicami. Z perspektywy zadań wykonywanych w ramach operacji pokojowych i stabilizacyjnych coraz większego znaczenia w systemie szkolenia wojsk nabiera problematyka przygotowania kadr do realizacji zadań mandatowych. Integralnym elementem tego systemu jest również przygotowanie z zakresu kultury rejonu planowanych i prowadzonych działań.

W tym aspekcie nie bezpodstawnym jest założenie, iż jednym z celów edukacji międzykulturowej powinno być między innymi uświadomienie słuchaczom i szkolonym równości wszystkich kultur¹, gwarantujące wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo bez powstawania i wywoływania konfliktów mających swe podłoże w niewłaściwej interpretacji oraz odbiorze innych zachowań kulturowych.

¹ Można spotkać się z opiniami negującymi słuszność poglądów o równości wszystkich kultur. Takie stanowisko przedstawił pod rozważę między innymi prof. K. Krzysztofek w wystąpieniu na temat: *Kulturowy wymiar bezpieczeństwa europejskiego. Wielokulturowość jako czynnik ryzyka*, zaprezentowanym podczas konferencji pt. *Europa jako kontynent ryzyka*, zorganizowanej w Instytucie Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej w Warszawie 7 grudnia 2005r. Wydaje się jednak, iż jest ono zbyt daleko idącym imperatywem. Można mówić w pewnych obszarach o wyższości jednych cywilizacji nad innymi, jednak jeżeli chodzi o kultury truizmem jest podważanie ich równości. W każdej kulturze są rzeczy dobre i potrzebne, zapewniają ludziom poczucie tożsamości i wyznaczają sens ich bytu, orientują w biegunach wartości w rozmagnetyzowanym świecie.



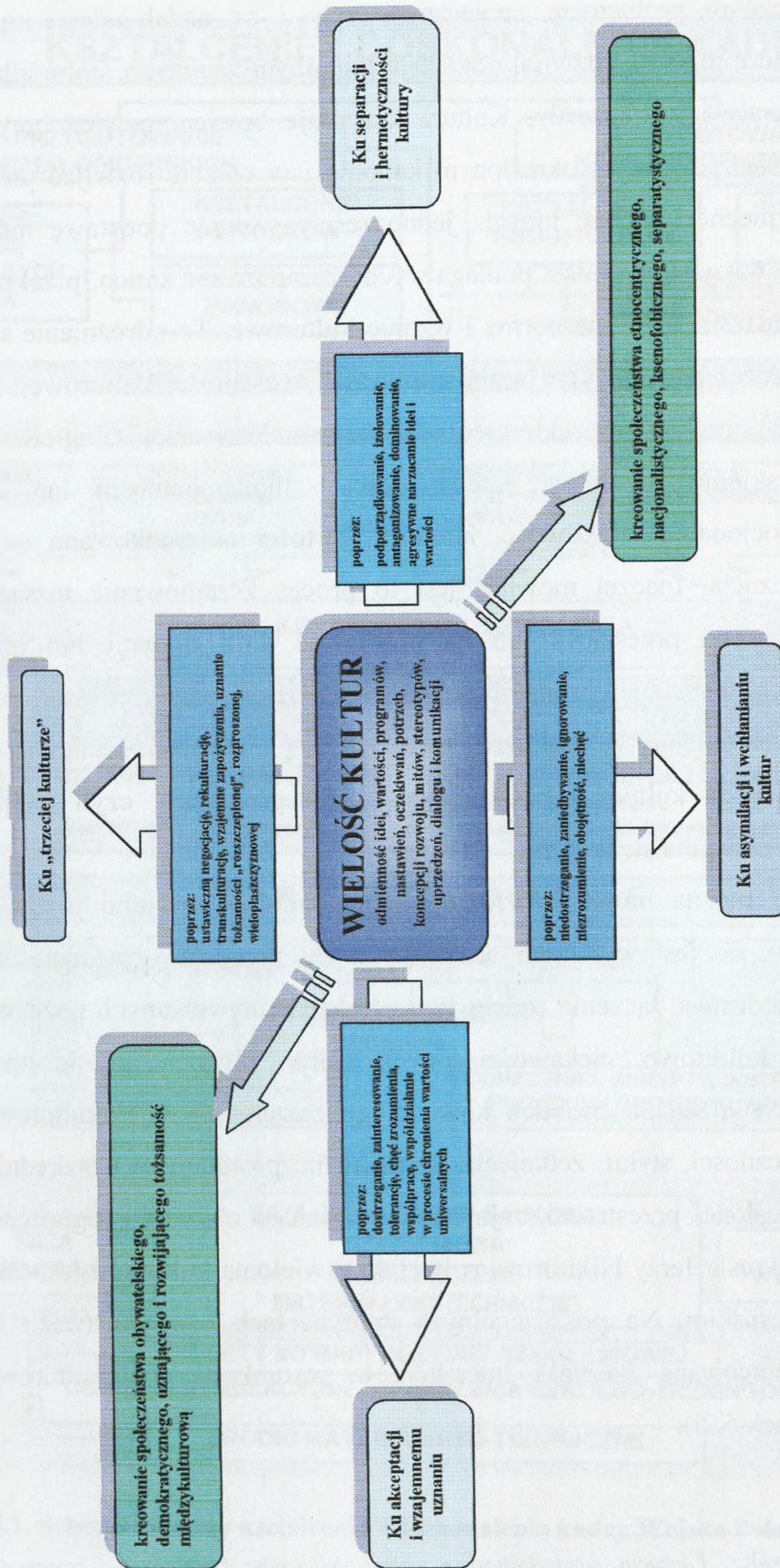
Rys.5.1. Schemat ideowy kształcenia i doskonalenia kadry Wojska Polskiego.

Źródło: Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7, Warszawa 2004, s.54.

Odwiecznym problemem społecznym były i są nadal relacje między kulturami, które albo się rozwijały dzięki wzajemnym zapożyczeniom, albo się ze sobą ścierały i wyniszczały. Kultura kształtuje bowiem pewien horyzont, który może się zamykać w określonym kanonie i w efekcie rozwijać postawy nieufności i niechęci wobec innych, jednocześnie tworząc podstawę ludzkiej tożsamości. Edukacja natomiast pomaga wychodzić poza ów kanon, przekraczać granice kulturowe, określone normy i wzorce kulturowe. To odróżnianie się od innych, to proces nabywania własnej niezależnej tożsamości kulturowej, który może mieć cechy charakterystyczne arystotelesowskiej logice oraz kartezjuszowskiemu rozumowi (racjonalność i funkcjonalność) lub cechy kreujące emocjonalną wrażliwość, intuicję, wartości ukierunkowane na kult tradycji i uczucia. Inaczej mówiąc, jest to proces kształtowania tożsamości ukierunkowany na przeszłość lub na przyszłość, kult tradycji lub działań innowacyjnych, tendencje chronienia tożsamości przed dynamiką czasu i zmian, ochrona zakorzeniona w kulturze narodowej, państwowej, religijnej lub wychodzenie poza kulturę zakorzeniającą i zabezpieczającą, czyli realizacja prawa bycia i stawania się innym¹.

Obecnie można mówić o zróżnicowaniu kulturowym jako o zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. To zjawisko nakłada się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego itp.). Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz kontakt z wieloma kulturami jest faktem na globie ziemskim. Na poszczególnych kontynentach i w państwach mają miejsce zróżnicowane kierunki interakcji w warunkach wielokulturowości (zobacz rysunek 5.2.).

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s.33.



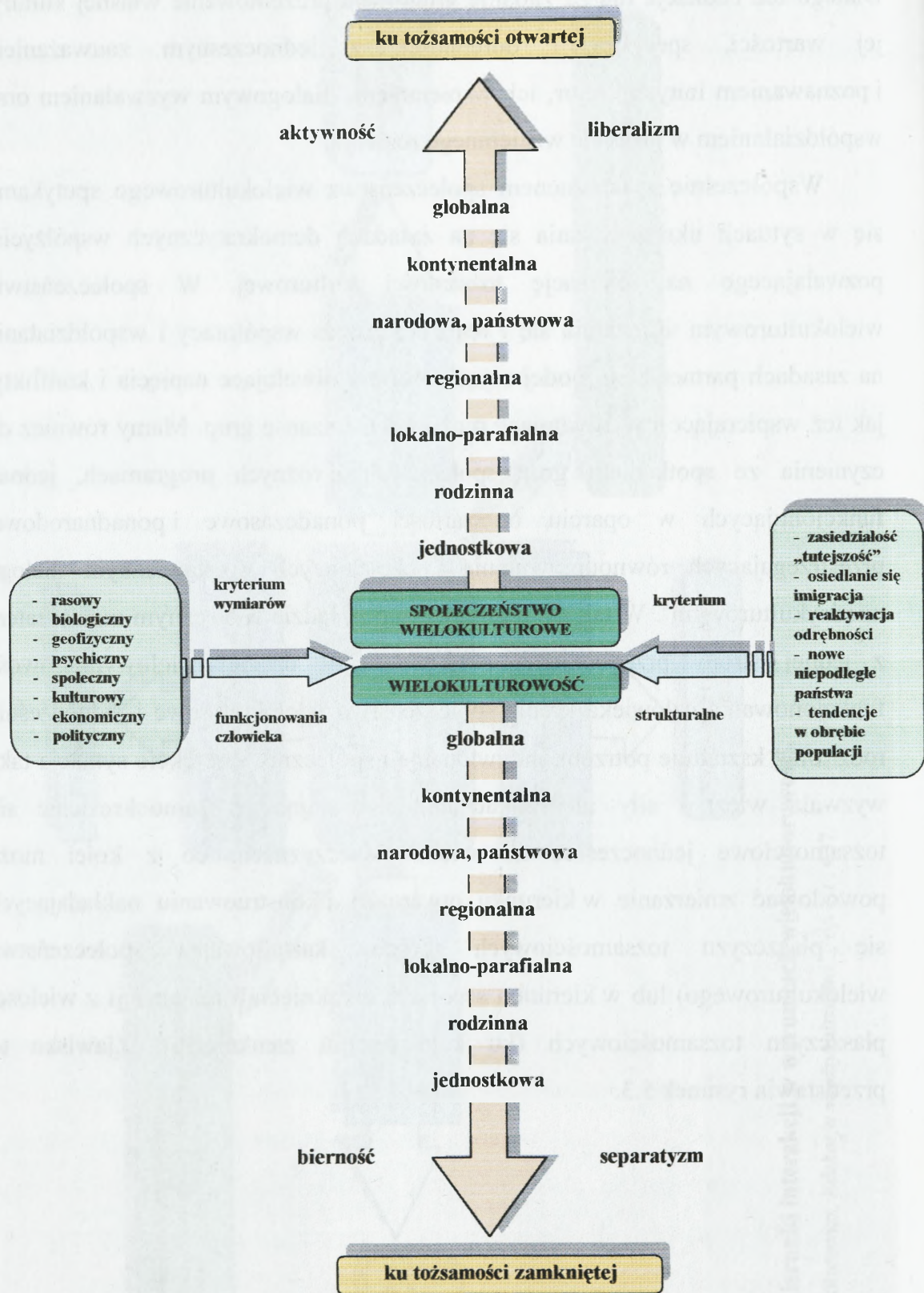
Rys. 5.2. Kierunki interakcji w warunkach wielokulturowości.

Źródło: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, op. cit., s.37.

Dlatego też edukacja ma za zadanie gruntowne prezentowanie własnej kultury, jej wartości, specyfiki i odrębności, z jednoczesnym zauważaniem i poznawaniem innych kultur, ich wspieraniem, dialogowym wyzwalaniem oraz współdziałaniem w procesie wzajemnego rozwoju.

Współcześnie z fenomenem społeczeństwa wielokulturowego spotykamy się w sytuacji ukształtowania się na zasadach demokratycznych współzycia, pozwalającego na realizację tożsamości kulturowej. W społeczeństwie wielokulturowym uruchamia się i realizuje proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmując działania niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierające i wyrównujące możliwości i szanse grup. Mamy również do czynienia ze spotkaniem grup społecznych o różnych programach, jednak funkcjonujących w oparciu o wartości ponadczasowe i ponadnarodowe, przestrzegających równouprawnienia i pozostających w ustawicznym dialogu międzykulturowym¹. W tak skomplikowanym układzie społecznym mamy zatem z jednej strony przeobrażenia strukturalne, z drugiej wielowymiarowość funkcjonowania człowieka kreuje społeczeństwo wielokulturowe i jednocześnie rodzi oraz kształtuje potrzeby indywidualne i społeczne. W efekcie sytuacja taka wyzwala więzi i siły identyfikacyjne, pozwalając na samookreślenie się tożsamościowe jednocześnie na wielu płaszczyznach, co z kolei może powodować zmierzanie w kierunku otwartości i konstruowaniu nakładających się płaszczyzn tożsamościowych (proces kształtowania społeczeństwa wielokulturowego) lub w kierunku separacji, zamknięcia i rezygnacji z wielości płaszczyzn tożsamościowych (ku kulturowemu zamknięciu). Zjawisko to przedstawia rysunek 5.3.

¹ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, op. cit., s.38.



Rys. 5.3. Wielokulturowość, społeczeństwo wielokulturowe.

Źródło: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, op. cit., s.40.

Z jednej strony zauważalna jest zatem potrzeba analizy wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego z perspektywy kryterium strukturalnego i jego interpretacji jako faktu społecznego, dotyczącego nie tylko występujących różnicowań, ale dokonujących się obecnie szybkich przemian (zasiedziałość terytorialna, procesy migracji, rewitalizacja kulturowa, powstawanie nowych grup narodowościowych, zmiany w strukturze i tendencje w obrębie populacji narodowych i państwowych), z drugiej zaś z perspektywy wymiarów funkcjonowania człowieka (rasowy, biologiczny, geofizyczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny, polityczny).

Spółczesne społeczeństwo wielokulturowe, będące konsekwencją rozwoju i cywilizacji zmiany, pozwala jednocześnie na obronę własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa oraz wielozakresowa i można ją ujmować terytorialnie w kontekście zasiedziałości; procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw; w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchamiają poczucie odrębności i kreowanie własnego „ja” oraz powodują kształtowanie się tożsamości podwójnej czy rozszczepionej.

Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka należy zauważyć, że obecnie jesteśmy zmuszeni wziąć odpowiedzialność za swój rozwój na wielu płaszczyznach, które nie posiadają często zabezpieczeń, w związku z czym możemy popełnić wiele błędów bez możliwości ich naprawy. Problem zagubienia się w świecie zmiennych aksjologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i braku jej ciągłości, to problem coraz wyraźniej narastający. Przykładowo w wymiarze społecznym istotnym dylematem jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancja z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co z kolei kształtuje procesy demokratyzacji. Z kolei w wymiarze psychicznym wielokulturowość związana jest bezpośrednio z godnym przyznawaniem się do odmienności, powrotem do źródeł, do wartości rdzennych, pierwotnych, poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności. W wymiarze

kulturowym dotyczyłaby między innymi zauważania inności (rasa, płeć, język, religia, wyznanie, etniczność, przekonania, symbole, rytuały, wzory odniesień).

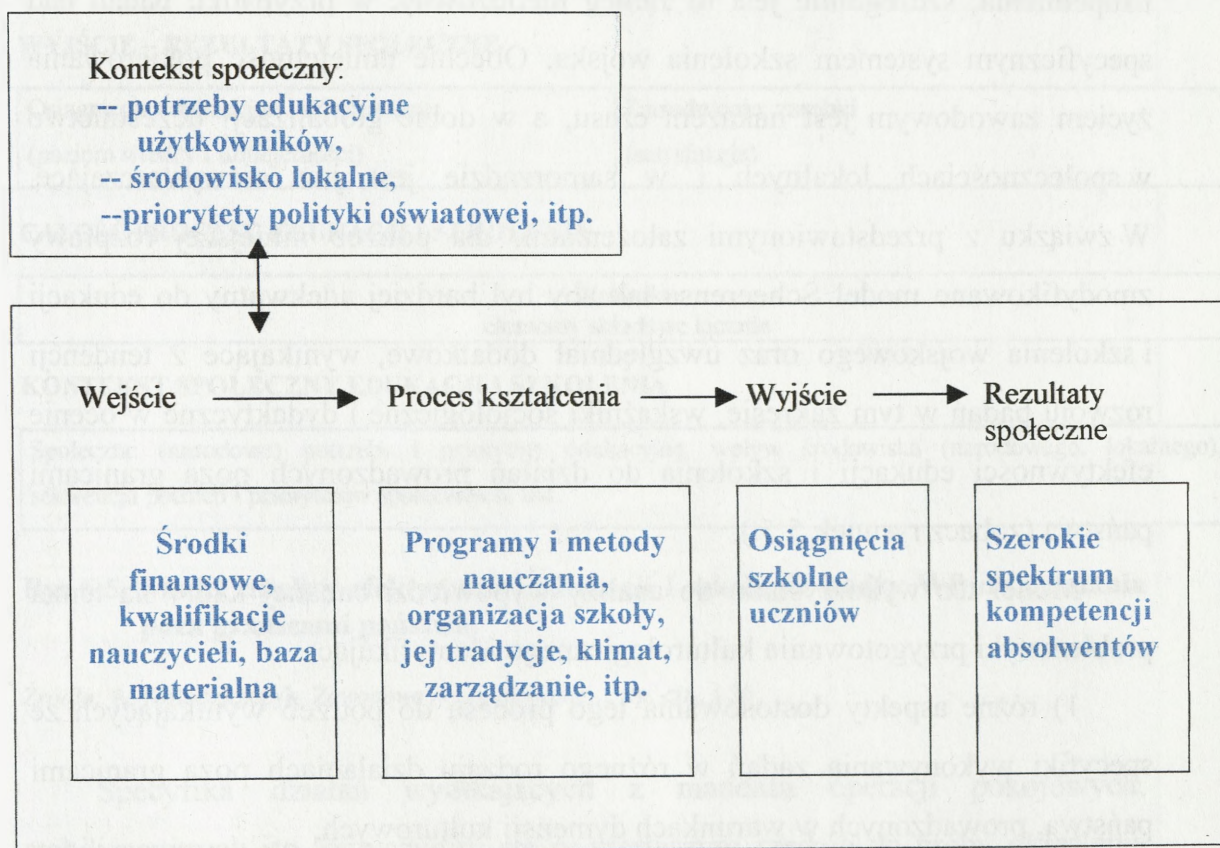
Wyróżnione mechanizmy i strategie kształtowania się komunikacji jednostki w określonym odniesieniu kulturowym i międzykulturowym, mogą okazać się przydatne w procesach edukacyjnych, zmierzających obecnie do udzielania pomocy jednostce w osiągnięciu określonej zdolności do radzenia sobie w sytuacji różnorodności otoczenia społecznego.

W świetle przytoczonych argumentów i założeń nie bezpodstawne jest pytanie o miejsce i rolę edukacji międzykulturowej w wojsku. Powstaje wątpliwość czy funkcjonujący system kształcenia i szkolenia wojskowego jest w stanie sprostać sformułowanym wyzwaniom. Dokonana eksploracja naukowa obejmuje ocenę dostosowania procesu edukacji i szkolenia do wymagań operacji prowadzonych poza granicami państwa, zawierającą wyrażone *explicite* lub *implicite* uzasadnienia wyrażonych sądów pozytywnych, negatywnych, jak również ambiwalentnych. Dzięki przyjętemu modelowi analizy treści wypowiedzi badanych można przedstawić dodatnie i ujemne strony procesu edukacji i szkolenia kadry Wojska Polskiego z punktu widzenia wymagań działań prowadzonych w środowisku odmiennym kulturowo. Deskrypcja opinii pozytywnych i negatywnych oraz towarzyszących im uzasadnień odnoszących się do różnych aspektów szeroko rozumianego procesu przygotowania uczestników kontyngentów wojskowych, wraz z towarzyszącym mu kontekstem kształtowania kompetencji kulturologicznych, wymaga przedstawienia kryteriów (miary efektywności dostosowania edukacji i szkolenia do wymagań operacji pokojowych oraz stabilizacyjnych), które zostały wzięte pod uwagę przy analizie wypowiedzi żołnierzy zawodowych, oraz ich podstawy teoretyczne.

Dla uporządkowania wypowiedzi badanych żołnierzy zawodowych, przy ocenie wykorzystano, jako najbardziej użyteczny do tego celu, cybernetyczny model procesu kształcenia J. Scheerensa¹ (rys.5.4.), który zawiera sekwencję wielu elementów ulokowanych w kontekście społecznym.

¹ Zob. J. Scheerens, *School Effectiveness Research and Development of Process Indicators of School functioning*, [w:] "School Effectiveness and School Improvement", vol.1, 1990; Cyt. za:

Ponieważ w naukach społecznych przyjęło się, że kryterium skuteczności (efektywności) dostosowania musi być, w każdym przypadku, oparte na różnych wskaźnikach, model Scheerensa pod tym względem wydaje się heurystycznie bardzo użyteczny. Koresponduje on z jednym z najważniejszych pedagogicznych i socjologicznych ujęć efektywności szkoły, który wiąże efektywność z potrzebami i powinnościami społecznymi, które jednostki edukacyjne oraz szkoleniowe w procesie edukacyjnym powinny realizować.



Rys.5.4. Cybernetyczny model oceny skuteczności procesu kształcenia J. Scheerensa.

Źródło: A. Kołodziejczyk, *Zawodowe przygotowanie oficerów wojska do misji innych niż wojenne, /sprawozdanie z badań prowadzonych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych/, Warszawa 2002, s.34.*

Zaprezentowanego powyżej modelu nie można jednak wprost przetransponować do analizy wypowiedzi kadry SZ RP na temat skuteczności

A. Kołodziejczyk, *Zawodowe przygotowanie oficerów wojska do misji innych niż wojenne, /sprawozdanie z badań prowadzonych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych/, Warszawa 2002, s.34.*

procesu przygotowania i szkolenia do wykonywania zadań w otoczeniu odmiennej kultury. J. Szczepański mówiąc o operatywności systemu edukacyjnego wprowadza pojęcie społecznej efektywności¹ i postuluje w analizie empirycznej uwzględniać przygotowanie absolwentów do uczestnictwa w życiu zbiorowym, radzenia sobie w różnych sytuacjach życia, umiejętność pokierowania życiem rodzinnym, uczestnictwo w organizacjach, w tym społecznościach lokalnych, w samorządzie, itp. Współcześnie niektóre ze wskaźników proponowanych przez wybitnego polskiego socjologa wymagają uzupełnienia, szczególnie jest to zabieg nieodzowny, w przypadku badań nad specyficznym systemem szkolenia wojska. Obecnie umiejętność pokierowania życiem zawodowym jest nakazem czasu, a w dobie globalizacji uczestnictwo w społecznościach lokalnych i w samorządzie jest już niewystarczające. W związku z przedstawionymi założeniami, dla potrzeb niniejszej rozprawy zmodyfikowano model Scheerensa tak aby był bardziej adekwatny do edukacji i szkolenia wojskowego oraz uwzględniał dodatkowe, wynikające z tendencji rozwoju badań w tym zakresie, wskaźniki socjologiczne i dydaktyczne w ocenie efektywności edukacji i szkolenia do działań prowadzonych poza granicami państwa (zobacz rysunek 5.5.).

Model ten wykorzystano do analizy wypowiedzi badanej kadry na temat problematyki przygotowania kulturowego identyfikując:

- 1) różne aspekty dostosowania tego procesu do potrzeb wynikających ze specyfiki wykonywania zadań w różnego rodzaju działaniach poza granicami państwa, prowadzonych w warunkach dymensji kulturowych,
- 2) niedomagania w tym zakresie,
- 3) postulaty i rekomendacje odnoszące się do wyżej wymienionych elementów kształcenia i szkolenia w celu poprawienia jego efektywności.

¹ Zob. J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.

WEJŚCIE:

Środki finansowe edukacji i szkolenia (logistyka)	Kwalifikacje wykładowców i instruktorów	Baza materialna edukacji i szkolenia	Predyspozycje osobiste i motywacje edukowanych (szkolonych)
---	---	--------------------------------------	---

PROCES EDUKACJI I SZKOLENIA

Programy (cele, treści) edukacji i szkolenia	Zasady, i metody (formy) nauczania i szkolenia	Organizacja i zarządzanie edukacją i szkoleniem (zarządzanie personelem)	Tradycje i klimat edukacji i szkolenia
--	--	--	--

WYJŚCIE – REZULTATY SPOŁECZNE

Osiągnięcia edukacyjne i szkoleniowe (poziom wiedzy i umiejętności)	Zatrudnienie, zarobki (satysfakcja)
---	-------------------------------------

CAŁOŚĆ PROCESU EDUKACJI I SZKOLENIA

Wszystkie
elementy składowe łącznie

KONTEKST SPOŁECZNY EDUKACJI I SZKOLENIA

Społeczne (narodowe) potrzeby i priorytety edukacyjne, wpływ środowiska (narodowego, lokalnego), sekwencja potrzeb i priorytetów społecznych, etc.

Rys.5.5. Model analizy efektywności edukacji i szkolenia kadry WP do działania poza granicami państwa.

Źródło: A. Kolodziejczyk, *Zawodowe przygotowanie...*, op. cit., s.36.

Specyfika działań wynikających z mandatu operacji pokojowych, stabilizacyjnych itp. przyczyniły się w pierwszym rzędzie do próby określenia znaczenia znajomości kultury rejonu działań w realizacji szerokiego spektrum zadań. Na podstawie analizy operacji prowadzonych przez Wojsko Polskie poza granicami państwa wyłoniono zadania najczęściej realizowane, wymagające jednocześnie kontaktu, często nawet kooperacji z miejscową ludnością. Inferencja danych statystycznych zawartych w tabeli 5.1. wskazuje, że w opiniach badanych znajomości elementów kultury mieszkańców rejonu działania na bardzo duże (43,43% ogólnej liczby wskazań) i duże (34,08% odpowiedzi) znaczenie w realizacji zadań wykonywanych w środowisku

odmiennym kulturowo. Nawet w realizacji takich zadań jak rozminowywanie terenu, czy też konfiskata broni, wymagających z jednej strony zachowania dużej ostrożności, z drugiej zaś stanowczości, według blisko połowy ankietowanych ma znaczenie umiejętność dostrzegania i przestrzegania zasad oraz norm obowiązujących w danym kręgu kulturowym.

Tabela 5.1.

Znaczenie znajomości kultury w wykonywaniu zadań w ramach działań prowadzonych poza granicami państwa.

L.p.	Rodzaje zadań	Poziom znaczenia kultury				
		bardzo duże znaczenie	duże znaczenie	małe znaczenie	nie ma znaczenia	nie mam zdania
1.	patrolowanie	50,58	31,02	7,36	9,34	1,7
2.	konwojowanie	36,68	35,42	15,86	10,34	1,7
3.	praca na posterunku kontrolnym	55,24	33,71	5,80	5,53	0,72
4.	przeszukiwanie domów	59,49	31,73	6,37	2,12	0,29
5.	zabezpieczanie uroczystości państwowych	50,71	26,20	12,89	7,51	2,69
6.	zabezpieczanie uroczystości religijnych	63,03	23,09	7,51	3,40	2,97
7.	rozminowywanie terenu	22,52	26,49	27,90	20,40	2,69
8.	szkolenie żołnierzy armii rejonu działania	41,64	43,06	9,21	5,67	0,42
9.	pomoc w odbudowie infrastruktury	35,98	35,27	25,21	3,12	0,42
10.	współpraca ze strukturami samorządowymi	45,61	37,96	13,46	2,12	0,85
11.	prowadzenie rozmów i negocjacji	61,05	34,99	3,11	0,00	0,85
12.	niesienie pomocy humanitarnej	37,82	46,32	12,61	2,83	0,42
13.	zabezpieczanie powrotów uchodźców	32,86	44,76	13,31	0,43	8,64
14.	organizacja obozów dla uchodźców	27,19	45,5	13,46	3,82	10,48
15.	konfiskata broni	31,73	21,95	27,05	12,75	6,52

16.	prorowadzenie operacji antyterrorystycznych	40,93	24,51	14,02	13,03	7,51
17.	współpraca CIMIC	45,32	37,39	11,48	2,55	3,26
	Sr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe	43,43/ 11,98	34,08/ 7,90	13,33/ 7,28	6,17/ 5,43	3,06/ 3,21

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz korelacyjnych można stwierdzić, iż na charakter odpowiedzi mają istotny wpływ¹ następujące zmienne różnicujące badaną grupę kadry zawodowej: jednostka, w której prowadzono sondaż diagnostyczny; stanowisko zajmowane przez respondentów podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo i rejon wykonywania zadań ($p=0,023$, V Craméra=0,24, korelacja słaba²), jak również staż zawodowej służby wojskowej ($p=0,026$, V Craméra=0,45, korelacja przeciętna). Analizy

¹ Statystyczną istotnością wyniku nazywamy miarę stopnia, do jakiego jest on prawdziwy (w sensie jego reprezentatywności dla całej badanej populacji). Bardziej technicznie rzecz biorąc, wartość poziomu- p stanowi malejący wskaźnik wiarygodności rezultatu. Im wyższy poziom- p , tym mniej możemy być pewni, że relacja obserwowana w próbie jest wiarygodnym wskaźnikiem relacji pomiędzy mierzonymi wielkościami w całej interesującej nas populacji. Dokładnie rzecz ujmując, poziom- p odpowiada prawdopodobieństwu popełnienia błędu polegającego na tym, że przyjmujemy uzyskany rezultat jako prawdziwy, tj. reprezentatywny dla populacji. W wielu dziedzinach badań poziom istotności równy 0.05 jest przyjmowany jako graniczna wartość akceptowalnego poziomu błędu.

Decyzja o tym, jaki poziom istotności skłonni jesteśmy uznać za rzeczywiście istotny, jest zawsze podejmowana w sposób arbitralny. Oznacza to, że wybór poziomu istotności, powyżej którego rezultat będzie odrzucany jako nieistotny, jest wyborem umownym. W praktyce oznacza to, że ostateczna decyzja w tym względzie zależy od wielu czynników, od tego, czy wynik był przewidziany *a priori*, czy został uzyskany *post factum* (po fakcie) w wyniku wielu analiz i porównań przeprowadzonych na określonym zestawie danych, od siły nagromadzonej potwierdzającej go ewidencji i od tradycji panującej w danej dziedzinie badań. W wielu dziedzinach badań jako typową wartość graniczną poziomu istotności przyjmuje się $p \leq 0,05$. Poniżej tej wartości rezultat oceniany jest jako statystycznie istotny. Pamiętaj jednak, że wartość ta niesie w sobie dość dużą możliwość popełnienia błędu (5%). Wyniki istotne na poziomie $p \leq 0,01$ uważa się powszechnie za statystycznie istotne, zaś wyniki istotne na poziomie $p \leq 0,005$ lub $p \leq 0,001$ nazywane bywają wysoce istotnymi. Pamiętajmy jednak, że tego typu klasyfikacje są niczym innym niż tylko dowolnymi konwencjami opartymi na doświadczeniu badawczym.

Jeżeli założymy, że w populacji generalnej pomiędzy interesującymi nas zmiennymi nie ma żadnej zależności, to najbardziej prawdopodobnym wynikiem badania statystycznego w próbie będzie również brak takiej zależności. Łatwo na tej podstawie wysnuć wniosek, że im silniejsza relacja między zmiennymi została zmierzona w próbie, tym mniej prawdopodobnym jest brak takiej relacji w populacji generalnej. Jak widać, siła i istotność relacji między zmiennymi są ze sobą związane i można wyliczyć istotność na podstawie wartości siły relacji i na odwrót. Stwierdzenie to jest jednak prawdziwe tylko w odniesieniu do próbki o stałej wielkości. Relacja (zależność) o określonej sile może się bowiem okazać albo bardzo istotna, albo kompletnie nieistotna w zależności od wielkości próbki.

² Poziom korelacji przyjęto za A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.

statystyczne wykazały również, że nie ma istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Uzasadniając pozytywne wypowiedzi, podkreślające wagę znajomości kultury w realizacji zadań mandatowych, ankietowani wskazują na największe znaczenie wiedzy i umiejętności z zakresu kultury przy wykonywaniu zadań, w których dochodzi do bezpośredniego kontaktu z lokalną ludnością. Jest ona również istotna ze względu na bezpieczeństwo żołnierzy. Według badanych konieczna jest znajomość kultury obszaru działania oraz panujących zwyczajów, aby nie wywoływać zbędnych, szkodliwych napięć we wzajemnych relacjach z autochtonami i nie powodować konfliktów. Przecież niektóre reakcje lub zachowania uważane za normalne, w innych kulturach są obraźliwe, jak również niezrozumiałe, mogą zatem wywoływać zachowania agresywne. Natomiast w ocenach negatywnych ankietowani podkreślają, że znajomość kultury rejonu ma duże znaczenie jedynie dla elementów bezpośrednio współpracujących. Pozostali żołnierze powinni przede wszystkim wykonywać swoje obowiązki służbowe, bez zwracania szczególnej uwagi na uwarunkowania kulturowe.

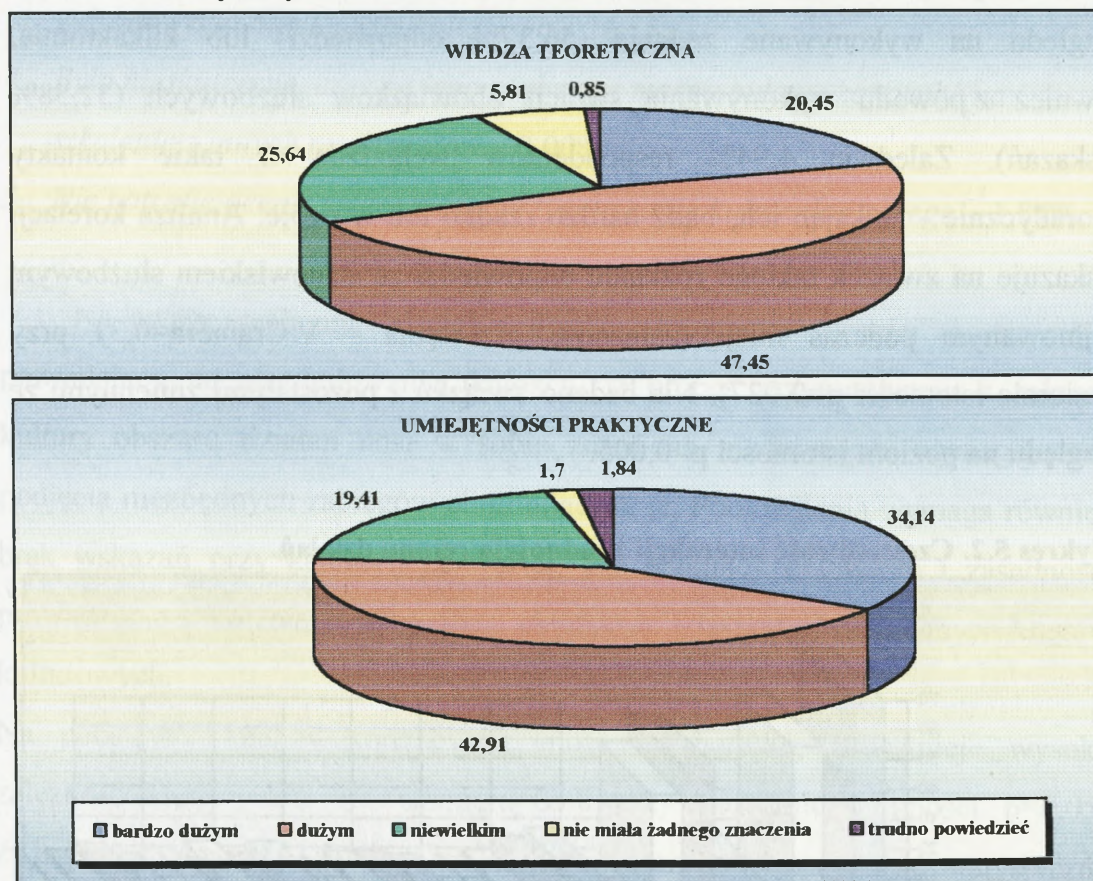
Pejoratywne wypowiedzi, wyrażone przez respondentów, znajdują po części uzasadnienie w krytyce użyteczności wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, nabytych podczas przygotowania przed wyjazdem z kraju w rejon prowadzenia operacji, w wykonywaniu zadań (zobacz wykres 5.1.).

Badanie korelacji pozwala na stwierdzenie współzależności pomiędzy oceną zdatności zasobu wiadomości dotyczących kultury obszaru działania, a następującymi zmiennymi niezależnymi: wiek badanej kadry – występuje słaba korelacja przy poziomie istotności $p=0,045$, ponieważ współczynnik siły związku V Craméra= $0,17$; staż służby zawodowej – również występuje słaba korelacja, przy poziomie istotności $p=0,05$, ponieważ współczynnik siły związku V Craméra= $0,19$. Analizy statystyczne wykazały ponadto, że nie ma istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Dla większości ankietowanych posiadana wiedza teoretyczna ułatwia wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo w stopniu bardzo dużym i dużym, zauważalny jest jednak spadek odsetka wskazań wraz ze

wzrostem wieku kadry (do 30lat – 72,5%, 31-35 lat – 68,64%, 36-40 lat – 66,37%). Odwrotna tendencja zauważalna jest w przypadku oceny znaczenia umiejętności praktycznych – zwiększenie liczby wskazań wraz ze wzrostem wieku ankietowanych. Podobne zależności dostrzegalne są w przypadku stażu służby zawodowej.

Wykres 5.1. Zdarność wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w wykonywaniu zadań w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

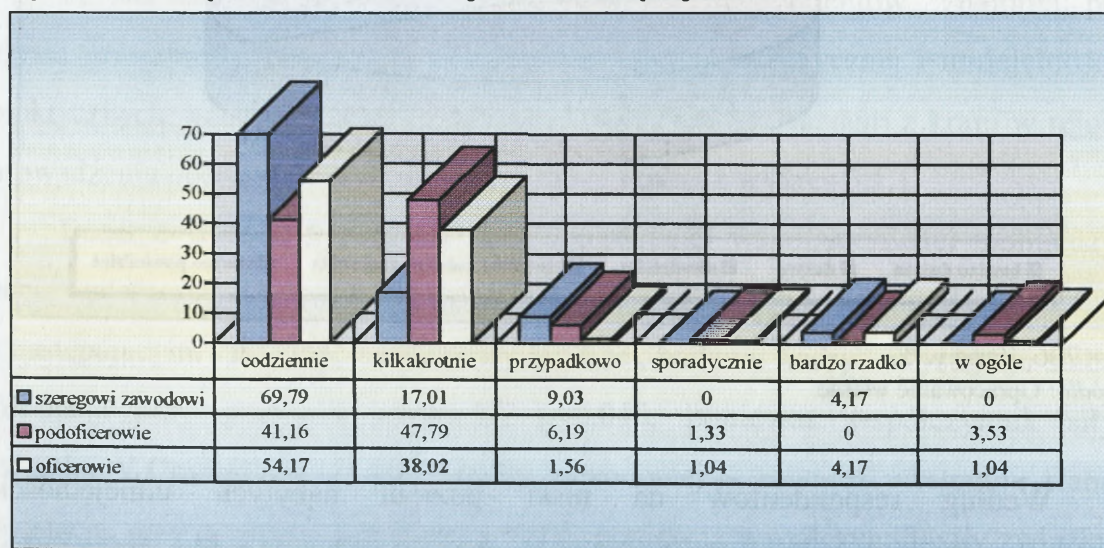
Według respondentów na niski poziom nabytych umiejętności praktycznych miał wpływ brak ćwiczeń dotyczących specyfiki środowiska kulturowego. Jednocześnie podkreślają, że właściwie ukształtowane umiejętności i zdobyta wiedza pozwalają na realizację zadań na wysokim poziomie. W pozytywnych wypowiedziach zarówno oficerowie, podoficerowie, jak i szeregowi zawodowi podkreślają, że ze szkolenia teoretycznego dowiedzieli się interesujących i przydatnych rzeczy o nowym miejscu pełnienia służby,

a praktyczne umiejętności pozwalały znaleźć rozwiązanie w codziennych sytuacjach oraz efektywnie wypełniać powierzone zadania.

Ocena znaczenia przygotowania kulturologicznego, jak również znaczenia wiedzy z zakresu kultury warunkowana jest częstotliwością kontaktów z ludnością rejonu wykonywania zadań – zjawisko to obrazuje wykres 5.2.

Zdecydowana większość badanych żołnierzy zawodowych wchodziła w interakcje z mieszkańcami obszaru wykonywania zadań codziennie, ze względu na wykonywane zadania (56,37% odpowiedzi) lub kilkakrotnie, również z powodu wykonywania swoich obowiązków służbowych (32,58% wskazań). Zaledwie 4,94% respondentów wchodziła w takie kontakty sporadycznie - unikając ich, bądź bardzo rzadko lub w ogóle. Analiza korelacji wskazuje na związek takiego rozkładu odpowiedzi ze stanowiskiem służbowym zajmowanym podczas misji (zależność przeciętna – V Craméra=0,31 przy poziomie istotności $p=0,027$). Nie badano związku z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p>0,005$.

Wykres 5.2. Częstotliwość interakcji z ludnością rejonu działań.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Częste kontakty, jak również potrzeba kooperacji ze społeczeństwem rejonu działania, determinuje potrzebę optymalnego przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Zasadnym zatem wydaje się

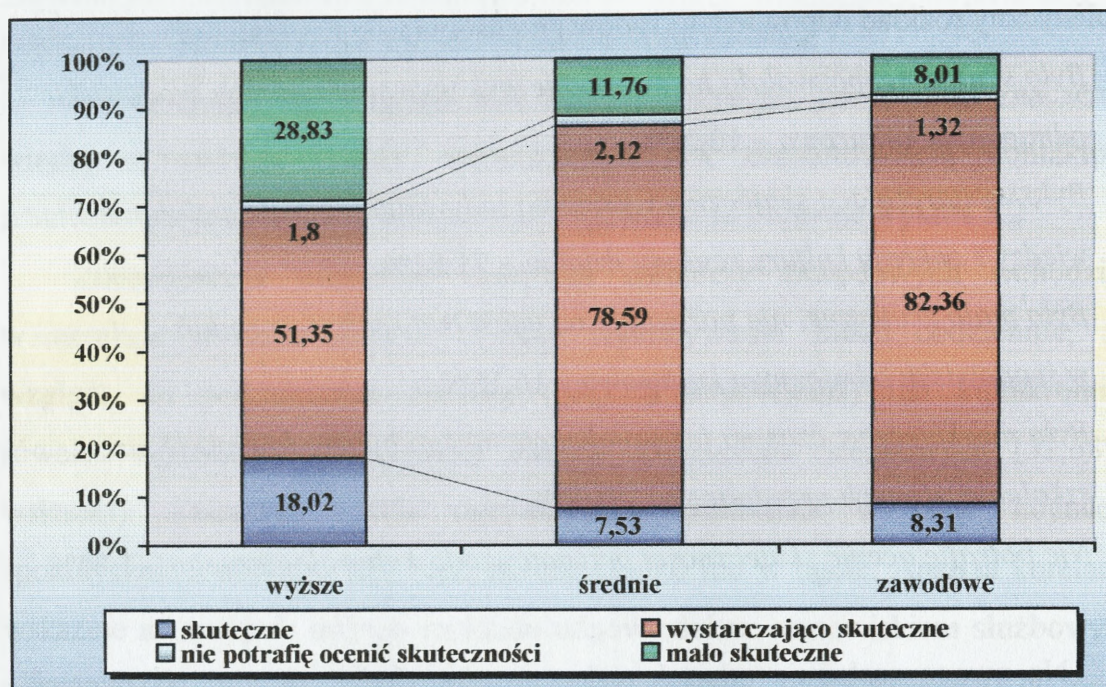
poruszenie kwestii oceny skuteczności przygotowania kulturologicznego. Holistyczny rozkład odpowiedzi i sądów przedstawia się następująco:

1. *Było skuteczne, pozwalało na swobodne wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo* – 10,20%.
2. *Było wystarczająco skuteczne, wymagało indywidualnego uzupełniania wiedzy z zakresu kultury regionu działań* – 71,81%.
3. *Było mało skuteczne, nie pozwalało na właściwą realizację zadań w środowisku odmiennym kulturowo* – 16,15%.
4. *Było nieskuteczne, czas na jego realizację można było wykorzystać na szkolenie z innych przedmiotów* – 0,00%.
5. *Nie potrafię ocenić skuteczności przygotowania kulturologicznego* – 1,84%.

Na uwagę zasługuje odsetek wskazań odpowiedzi „drugiej” i „trzeciej”, pozwalający na sformułowanie wniosku, iż proces przygotowania z zakresu kultury obszaru działań nosi w sobie znamiona niedomagań, wymagających podjęcia niezbędnych zabiegów eliminujących je. Podkreślenia wymaga również brak wskazań przy kategorii „czwartej” nie negujący celowości i zasadności prowadzenia szkolenia z zakresu charakterystyki i specyfiki odmiennych kręgów kulturowych.

Na podstawie analizy korelacyjnej można stwierdzić, że istnieje wysoka zależność statystyczna (V Craméra=0,68 przy poziomie istotności $p=0,05$) związana z wykształceniem respondentów oraz słaba zależność statystyczna (V Craméra=0,28 przy poziomie istotności $p=0,031$) związana z przynależnością ankietowanych do poszczególnych korpusów osobowych z rodzajem udzielanych odpowiedzi. Rozkład wskazań względem zmiennej niezależnej „wykształcenie” ilustruje wykres 5.3. Małą skuteczność przygotowania kulturologicznego najczęściej podkreślają żołnierze z wykształceniem wyższym (28,83%) oraz średnim (11,76%). Ponieważ przynależność do korpusu oficerów, podoficerów lub szeregowych wiąże się z posiadaniem odpowiedniego wykształcenia, podobny rozkład odpowiedzi uzyskano analizując materiał badawczy względem zmiennej „korpus osobowy”.

Wykres 5.3. Ocena skuteczności przygotowania kulturowego.



N= 706.

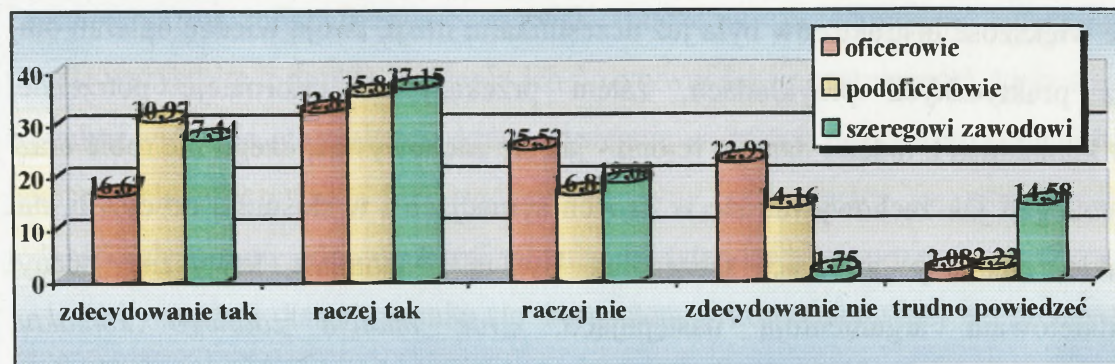
Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: pominięto kategorię odpowiedzi „Było nieskuteczne, czas na jego realizację można było wykorzystać na szkolenie z innych przedmiotów” ze względu na brak wskazań.

Istotny wpływ na charakter ocen dotyczących sprawności przygotowania z zakresu kultury obszaru działań prowadzonych poza granicami kraju ma doświadczenie własne ankietowanej kadry, jak również wykorzystanie doświadczeń z operacji prowadzonych poprzednio w podobnych uwarunkowaniach kulturowych - (korelacja przeciętna, V Craméra=0,48 przy poziomie istotności $p=0,028$). Analizy statystyczne wykazały, że nie ma istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Wskazany aspekt znalazł odzwierciedlenie w problematyce prowadzonych badań empirycznych. W celu rozstrzygnięcia powstałych wątpliwości żołnierzom zawodowym, objętym sondażem diagnostycznym, zadano następujące pytanie: *Czy na poziom Pana(i) przygotowania się do realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo miał wpływ dotychczasowy przebieg Pana(i) służby wojskowej?* Rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawia wykres 5.4.

Wykres 5.4. Wpływ dotychczasowego przebiegu służby badanej kadry na poziom przygotowania do realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

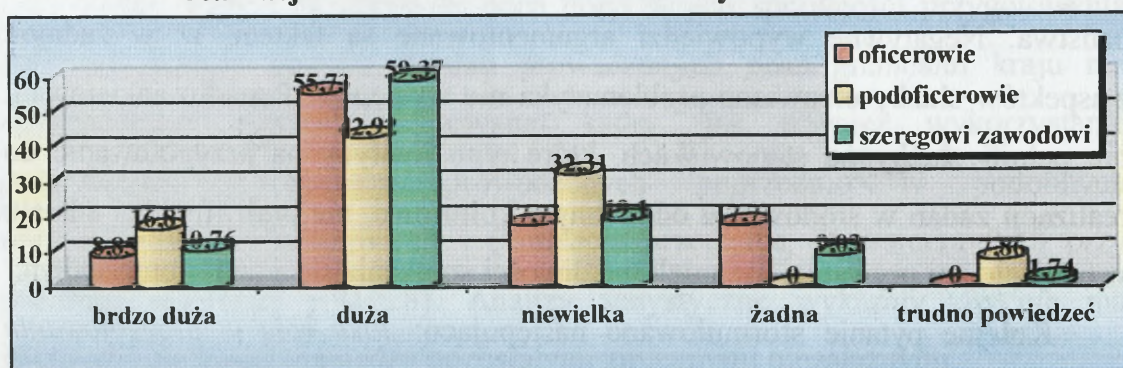
Blisko 2/3 respondentów podkreśla, że dotychczas pełniona służba wojskowa wpłynęła pozytywnie na poziom ich przygotowania do wykonywania zadań w otoczeniu odmiennej kultury. Ankietowani wskazują zazwyczaj na służbę w batalionach międzynarodowych. Podkreślają również dłuższy staż pracy, dzięki któremu mieli więcej możliwości uczestniczenia w ćwiczeniach międzynarodowych, jak również w misjach prowadzonych poza granicami państwa. Negatywne wypowiedzi argumentowane są faktem, iż w żadnym z aspektów służby omawiana problematyka nie występuje. Ponadto ankietowani nie pełnili służby na stanowiskach, które umożliwiłyby na przygotowanie do realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo, nie brali również udziału w misjach, ani prywatnie nie mieli możliwości spotkania się z takim otoczeniem.

Kolejne pytanie sformułowano następująco: *Jaką rolę w przygotowaniu Pana(i) do realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo odegrały dotychczasowe doświadczenia byłych uczestników operacji pokojowych i stabilizacyjnych?* Rozkład udzielonych odpowiedzi ilustruje wykres 5.5.

Około 60% ankietowanych podkreśla dużą i bardzo dużą rolę doświadczeń byłych uczestników działań prowadzonych poza granicami państwa, w ich osobistym przygotowaniu. Są to między innymi wypowiedzi uczestników kolejnych zmian PKW Irak. Respondenci podkreślają, że poprzez szkolenie przygotowawcze do wyjazdu, poprzednicy przekazali im wiele cennych uwag

i informacji. Udzielili również bardzo ważnych wskazówek co do poszczególnych zachowań ludności z obszaru działań. Zaznaczają jednocześnie, że większość instruktorów była już uczestnikami misji, swoją wiedzę opierali oni na praktycznych przykładach, zatem przekazywali informacje potrzebne w kontaktach z ludźmi danego rejonu - jak się zachowywać, czego nie robić oraz ostrzegali jak zachowywać się w danych sytuacjach i w stosunku do cywili, na jakie elementy zwracać szczególną uwagę. Natomiast krytyczne oceny ankietowani argumentują następująco: „nie miałem żadnego kontaktu z żołnierzami uczestniczącymi w operacjach pokojowych, a tym bardziej z ich doświadczeniami, osoby, które miały takie doświadczenia dzieliły się raczej swoimi osobistymi przeżyciami, a nie wiedzą o innej kulturze”. Wskazują również na brak kontaktów z byłymi uczestnikami oraz odmiennosc misji w Iraku (I zmiana nie miała możliwości korzystania z rodzimych doświadczeń w prowadzeniu operacji stabilizacyjnej).

Wykres 5.5. Rola dotychczasowych doświadczeń byłych uczestników operacji pokojowych i stabilizacyjnych w przygotowaniu kadry WP do realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Jednym z ważnych celów współczesnej edukacji i wychowania jest rozwijanie procesów poznawczych jednostki i jej orientacji w otoczeniu wielokulturowym. Podstawą tej orientacji (kształtowania się kompetencji), która wraz z wiekiem staje się coraz szersza i obejmuje coraz bardziej rozległe kręgi przedmiotów i zjawisk świata zewnętrznego, jest po pierwsze - bezpośredni kontakt z rzeczami i zdarzeniami, czyli doświadczenie zmysłowe, a po drugie -

rozwój języka, który umożliwia jednostce utrwalenie tego doświadczenia w pamięci. Istotną cechą tych procesów jest dokonywane, w sposób stały i systematyczny, porządkowanie zjawisk (bodźców, przedmiotów, zdarzeń), przede wszystkim z punktu widzenia ich pozytywności i negatywności, to znaczy z punktu widzenia ich walencji, która występuje w dwóch głównych postaciach: jako reakcja afektywna i jako sąd ewaluacyjny, pojawiający się wtedy, gdy jednostka dysponuje odpowiednimi schematami (standardami) poznawczymi¹.

Nabywanie i kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej w procesie edukacji może przebiegać, zgodnie z propozycją J. Andersena, na trzech poziomach (etapach):

- poznawczym (deklaratywnym) - polegającym na gromadzeniu i kodowaniu przez jednostkę językowych i pozajęzykowych informacji o zbiorze faktów, które mają związek z kształtowaniem się kompetencji oraz generowaniu projektowanego zachowania się;
- asocjacyjnym (kompilacyjnym) - w którym, dzięki intensywnej praktyce w wykonywaniu określonych zadań, podmiot stopniowo wykrywa i eliminuje błędy, tym samym wiedza deklaracyjna przekształca się w wiedzę proceduralną;
- autonomicznym (proceduralnym) - zawierającym dalsze, systematyczne doskonalenie nabytej kompetencji do komunikowania się².

Rozwijająca się na tych poziomach aktywność językowa jednostki (werbalna i pozawerbalna) umożliwia jej ścisły związek z bliższym i dalszym otoczeniem społeczno-kulturowym, które staje się zarazem ważnym wyznacznikiem rozwoju tempa, dynamiki i kierunku tej aktywności, jak również sprzyja „budowaniu” reprezentacji własnej osoby - związanej między innymi z zachowaniem własnej tożsamości, z utrzymaniem lub podwyższeniem własnej pozycji w społecznym systemie znaczeń, z posiadaniem wpływu na otaczającą

¹ J. Reykowski, *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub /red./, *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław 1990, s.36.

² J. Andersen, *Cognitive psychology*, New York 1983; Cyt. za Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T. Tyszka /red./, *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992, s.162-163. Por. także opracowanie: K. W. Fischer, D.H. Bullock, E.J. Rotenberg, P. Raya, *The Dynamics of Competence. How Contexts Contribute Directly to Skills*, [w:] R.H. Wozniak, K.W. Fischer /red./, *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, Hillsdale 1993, s.93-97.

rzeczywistość¹. Nabywana w ten sposób kompetencja do komunikacji międzykulturowej, umożliwiająca jednostce dokonywanie wartościującej oceny spostrzeganych zjawisk i faktów, staje się zarazem istotnym wyznacznikiem jej rozwoju osobowego oraz poznawczego, będących głównymi celami formułowanymi we współczesnej teleologii edukacyjnej.

Ukazując to skrótowe ujęcie rozumienia edukacyjnej istoty komunikacji i komunikowania na pograniczu (pograniczach) kultur, należy przede wszystkim wskazać na określone strategie, ujmowane jako globalne scenariusze działania pedagogicznego, uwzględniającego różne wersje organizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego i umożliwiające zarazem konstruowanie określonych sytuacji edukacyjnych. Punktem wyjścia do konstruowania tych sytuacji jest, odwołując się do stanowiska M. Gołaszewskiej², z jednej strony człowiek, a zatem w procesie edukacyjnym - nauczyciel i wychowanek - zdolni do określonego typu przeżyć (odbiorczy i kreacyjni), a z drugiej - zastana rzeczywistość społeczno-kulturowa (wielokulturowa), będąca podstawą dążeń człowieka, a tym samym podatną na wartościowe ujęcia. Z uwagi na całościowy charakter sytuacji edukacyjnych - wyróżnienie czynników podmiotowych i przedmiotowych, wzajemnie się warunkujących - ma istotne znaczenie dla organizacji i przebiegu pracy uczniów, będącej źródłem i podstawą zdobywania przez nich nowej jakości informacji - doświadczeń, dochodzenia do nich przez przeżywanie oraz kształtowanie umiejętności komunikacji, wyrażania siebie oraz świata.

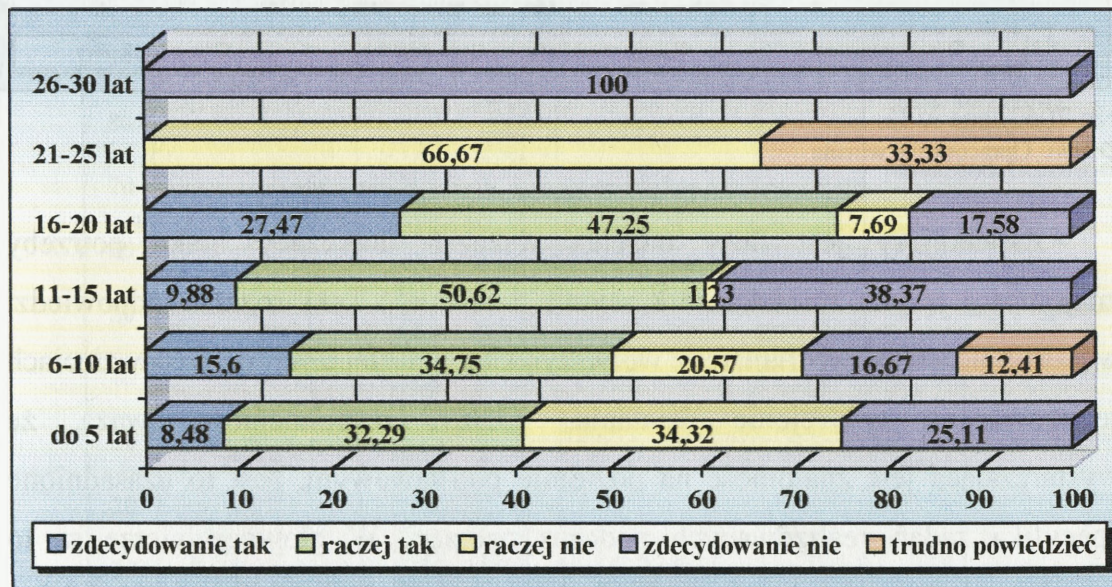
Odnosząc się do przytoczonych założeń w prowadzonych badaniach podjęto próbę określenia niezbędnego poziomu znajomości języków obcych dla optymalnego wykonywania zadań w odmiennym kręgu kulturowym. Wykres 5.6. zawiera zestawienie uzyskanych wyników.

¹ J. Reykowski, *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub /red./, *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania...*, op. cit., s.47.

² M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s.45.

o uczestnictwo ankietowanych w dodatkowych (realizowanych poza bezpośrednim przygotowaniem do wykonywania zadań poza granicami państwa) zajęciach i szkoleniach podwyższających kompetencje potencjalnych uczestników operacji prowadzonych w środowisku odmiennym kulturowo. Dane zawarte na wykresie 5.7. przedstawiają pejoratywny obraz rzeczywistości. Analiza statystyczna wskazuje na związek rozkładu odpowiedzi ze stażem zawodowej służby wojskowej (korelacja słaba, V Craméra=0,23 przy poziomie istotności $p=0,004$). Badania korelacyjne brak istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Wykres 5.7. Uczestnictwo kadry WP w zajęciach i szkoleniach podwyższających kompetencje do działania w środowisku odmiennym kulturowo.



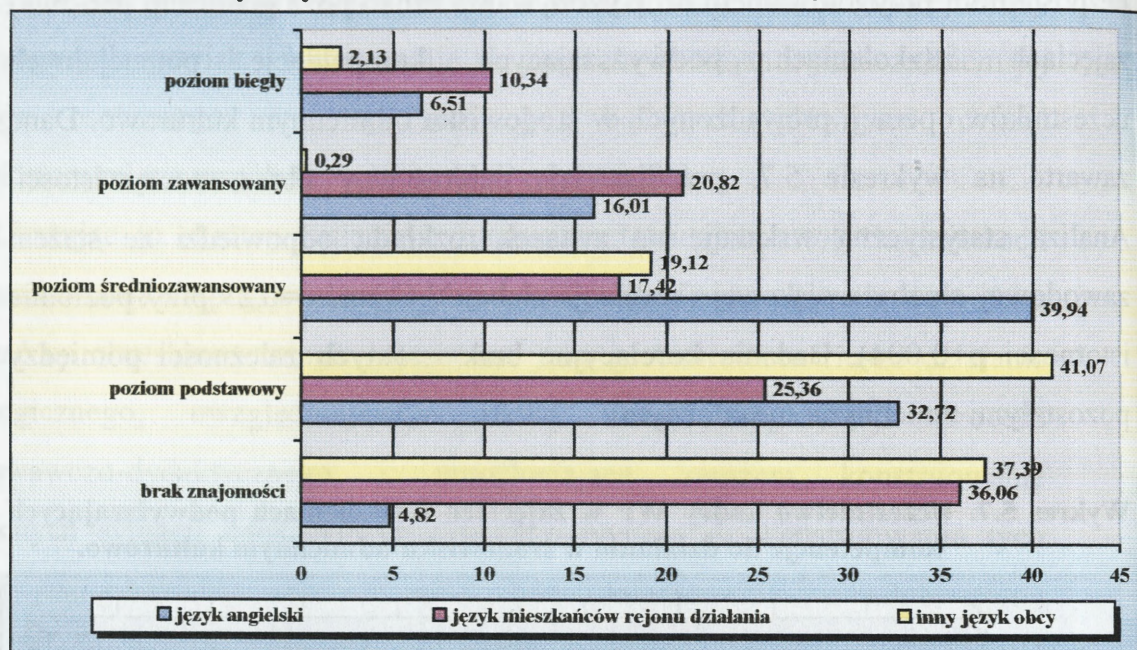
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: pominięto zmienną niezależną „staż służby zawodowej powyżej 30 lat” ze względu na brak wskazań.

Ankietowani z wysługą powyżej 20 lat w czasie swojej służby wojskowej nie uczestniczyli w dodatkowych szkoleniach i zajęciach podwyższających ich kompetencje do wykonywania zadań w odmiennym kręgu kulturowym. Odpowiedzi wskazujące na udział w tego typu szkoleniach odnoszą się w głównej mierze do szkoleń prowadzonych przez DWiPO MON w zakresie ochrony dóbr kultury i dziedzictwa kulturowego. Jak wynika z przeprowadzonych badań, dotychczas nie prowadzono w skali sił zbrojnych

Wykres 5.6. Ocena poziomu znajomości języków obcych niezbędnego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

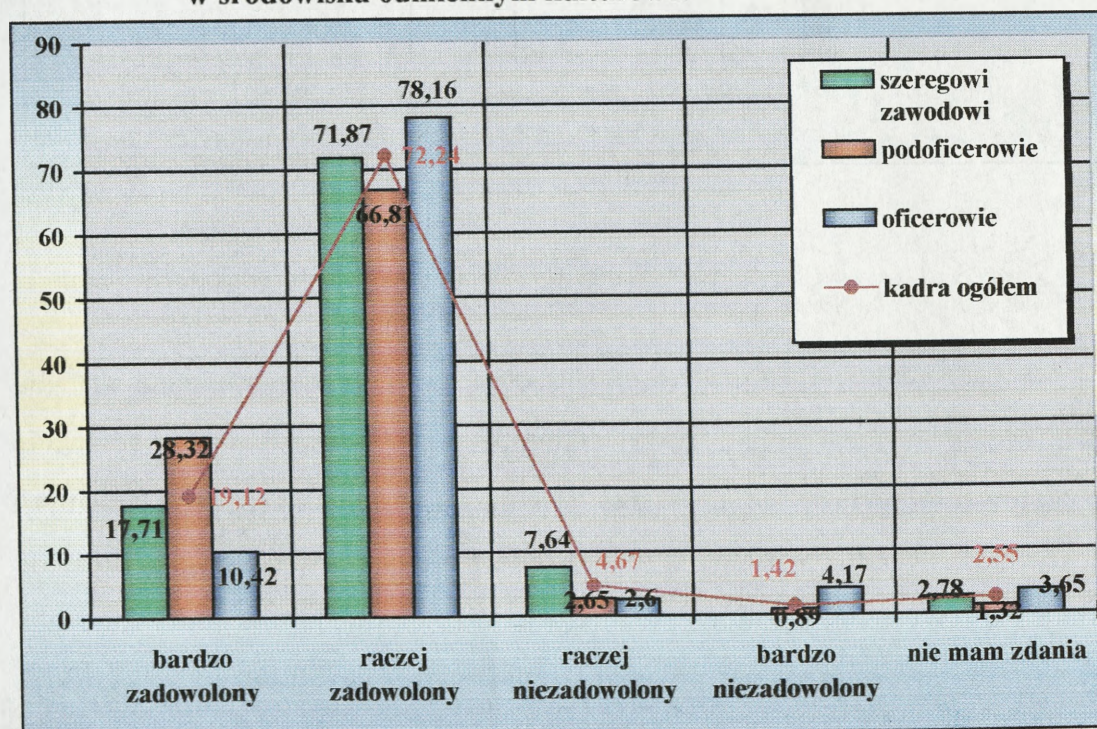
Zaskakujący jest duży odsetek wskazań dotyczący braku potrzeby znajomości języka mieszkańców rejonu działania¹. Taki rozkład odpowiedzi wyjaśnia uczestnictwo tłumaczy we wszystkich ważniejszych przedsięwzięciach realizowanych w rejonie działania. 25,36% respondentów uważa, że wystarczająca jest znajomość na poziomie podstawowym. Jest to uzasadnione specyfiką zadań realizowanych podczas operacji. W głównej mierze są to patrole, czy praca na posterunkach kontrolnych. W czasie takich działań znajomość zaledwie kilku podstawowych zwrotów pozwala na właściwe wykonywanie zadań. Na potrzebę znajomości na poziomie biegłym wskazuje 20,82% ankietowanych, uznając sprawne posługiwanie się językiem społeczeństwa zamieszkującego obszar wykonywania zadań za podstawę profesjonalnego działania i istotny element nabywanych kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Zasadnym w takiej sytuacji jest pytanie

¹ Podobne wyniki, przedstawiające negatywny obraz kompetencji potrzeb lingwistycznych naszych żołnierzy, biorących udział w I zmianie operacji w Iraku prezentuje sprawozdanie z badań prowadzonych na próbie liczącej 533 żołnierzy przez pracowników Wojskowego Biura Badań Socjologicznych. Zob. M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Spoleczne aspekty służby poza granicami kraju (na przykładzie misji w Iraku), /sprawozdanie z badań/, Warszawa 2004.*

treningów komunikacji międzykulturowej ani innych zajęć z zakresu edukacji transkulturowej, rozwijających kompetencje kulturowe kadry.

Podsumowując deskrypcję stanu przygotowania żołnierzy Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo należy odnieść się do generalnych ocen wyrażonych przez ankietowanych. Na podstawie badań zależności można wnioskować, że istnieje wysoka korelacja (V Craméra=0,51 przy poziomie istotności $p=0,005$) pomiędzy charakterem udzielonych odpowiedzi a przynależnością do korpusu osobowego. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawia wykres 5.8.

Wykres 5.8. Samoocena przygotowania badanej kadry do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.



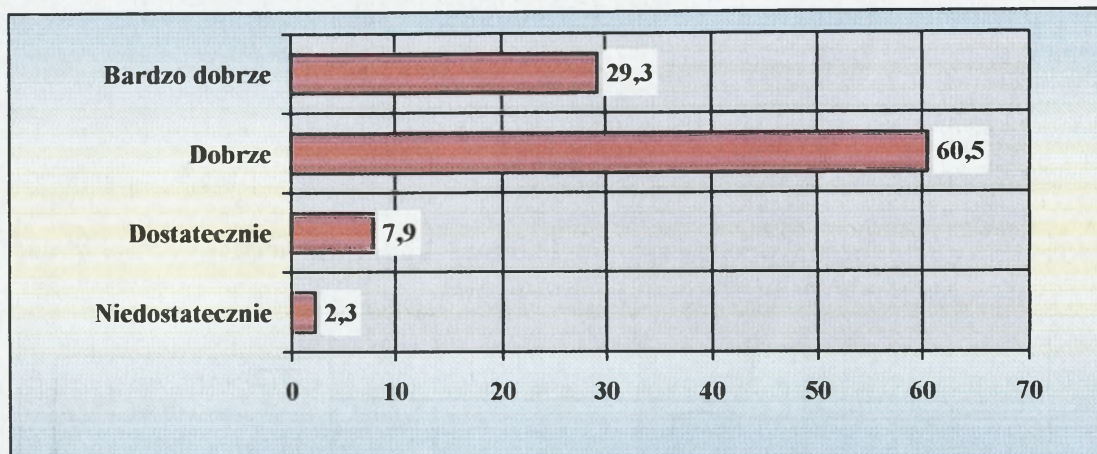
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość oficerów, podoficerów, jak i szeregowych zawodowych (blisko 90% wskazań we wszystkich korpusach) jest zadowolonych i raczej zadowolonych z własnego przygotowania do wykonywania zadań mandatowych w otoczeniu odmiennej kultury. Oceniając osobiste przygotowanie kadra uważa, że jej oczekiwania i nadzieje, dotyczące eksplorowanej

problematyki, spełniły się bez wyjątku lub w większości aspektów się spełniły. Podobne wyniki uzyskali pracownicy Wojskowego Biura Badań Socjologicznych, prowadząc badania wśród 533 uczestników I zmiany PKW Irak, pytając o samoocenę holistycznego przygotowania – zobacz wykres 5.9.

Wykres 5.9. Samoocena przygotowania do pełnienia misji w Iraku na podstawie badań WWBS.



N=533, dane w %.

Źródło: M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Społeczne aspekty służby poza granicami kraju (na przykładzie misji w Iraku)*, /sprawozdanie z badań prowadzonych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych/, Warszawa 2004.

Badani żołnierze czują się dobrze przygotowani do pełnienia misji w Iraku. Taką opinię wyraża ponad 60% ankietowanych. Bardzo dobrze o swoim przygotowaniu wyraża się co trzeci żołnierz. Łącznie blisko 90% badanych pozytywnie oceniło własne przygotowanie do pełnienia misji. Może to świadczyć o wysokim poziomie przygotowania żołnierzy, biorąc pod uwagę fakt, że swoje opinie wyrazili już po zakończeniu misji i uczestniczyli w I zmianie operacji zupełnie nowej dla rodzimych sił zbrojnych.

Należy w tym miejscu mocno podkreślić, że uzyskane wyniki opierają się na subiektywnych ocenach respondentów. Mogą zatem przedstawiać zbyt ukoloryzowany obraz rzeczywistości, w znacznym stopniu odbiegającym od faktów. Dowodzić tego mogą pojawiające się zarówno w prasie krajowej, jak i zagranicznej informacje prezentujący zgoła odmienny wizerunek. Wysokim ocenom przeczą przecież niszczone starożytne mury i drogi Babilonu, w których organizowano strzelnice i parki sprzętu technicznego, cegły tych obiektów

znajdowane w plecakach żołnierzy, czy „afera bakszyszowa”, w której pod przykrywką niepisanego zwyczaju dochodziło do poważnych malwersacji. Cień wątpliwości rzucają również zarzuty Paula Bremera¹. Nawet najmniejsze uchybienia i obiekcje wskazują na niedoskonałość przygotowania i implikują potrzebę przeobrażenia i doskonalenia procesu przygotowania.

5.2. Recepcja zasadniczych elementów procesu przygotowania kadry WP do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Ocena procesu dydaktycznego, jakim niewątpliwie są wszelkie zabiegi zmierzające do przygotowania oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych do realizacji zadań w odmiennym kręgu kulturowym, wymaga odniesienia się przede wszystkim do programów szkolenia żołnierzy Wojska Polskiego. Implikuje ona ponadto potrzebę odniesienia się do opinii żołnierzy zawodowych dotyczących wszystkich elementów procesu przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

5.2.1. Analiza programów szkolenia żołnierzy Wojska Polskiego w aspekcie przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Pomimo, że obszar badań, podjętych przy opracowaniu niniejszej rozprawy, ogranicza się jedynie do grupy kadry rodzimych sił zbrojnych, to analizując programy szkolenia zasadnym jest ustosunkowanie się również do programów szkolenia żołnierzy zasadniczej służby wojskowej oraz programów szkolenia kandydatów na żołnierzy zawodowych. Przyczyną takiego podejścia jest fakt, że to właśnie służba kandydacka lub służba zasadnicza jest pierwszym etapem kształcenia i szkolenia wojskowego, w którym kadra spotyka się z zagadnieniami i problematyką operacji prowadzonych poza granicami państwa, a co za tym powinno podążać, z tematyką odmiennych religii, zwyczajów i obyczajów oraz uznawanych systemów norm i wartości.

¹ Zarzut nieodpowiedniej realizacji zadań przez polskie wojska w Iraku wysunął Paul Bremer, były amerykański, cywilny administrator, w książce *Mój rok w Iraku*. Autor tej publikacji był krytycznie nastawiony do kwalifikacji Polaków oraz żołnierzy z Europy Wschodniej. *Informacja podana przez PAP i opublikowana w masmediach 13 stycznia 2006 roku.*

Program szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych z żołnierzami ZSW¹ i stanowi podstawę do organizowania procesu szkolenia w 9-miesięcznym cyklu (1339 godz. szkoleniowych). Swoim zakresem obejmuje szkolenie żołnierzy w ośrodkach szkolenia i wytypowanych jednostkach wojskowych w okresie szkolenia specjalistycznego (3 miesiące) oraz szkolenie i zgrywanie w ramach pododdziału w jednostkach wojskowych (6 miesięcy). Zawiera działy szkoleniowe i przedmioty oraz liczbę godzin programowych w danym przedmiocie. Jest również zbiorem tematów z poszczególnych przedmiotów szkoleniowych.

Ujmuje zakres umiejętności z każdego przedmiotu, które powinien opanować żołnierz, drużyna (załoga), pluton na zakończenie danego okresu szkolenia. Nie zawiera natomiast (z wyjątkiem okresu szkolenia podstawowego) sztywnego określenia liczby godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych tematów.

Pod względem treści szkolenia program umożliwia przygotowanie pododdziałów z żołnierzami ZSW do prowadzenia działań taktycznych na szczeblu drużyny (załogi), plutonu oraz w podstawowym zakresie na szczeblu kompanii. Zawarte w programie wskazówki obowiązują dowódców wszystkich szczebli odpowiedzialnych za przygotowanie i realizację procesu szkolenia.

W okresie szkolenia i zgrywania w ramach pododdziału (912 godzin szkoleniowych), w dziale PODSTAWY EDUKACJI OBYWATELSKIEJ I WYCHOWANIA WOJSKOWEGO, w przedmiocie Kształcenie Obywatelskie (48 godzin szkoleniowych) mogą być realizowane tematy:

- *Společno-kulturowa charakterystyka rejonu wykonywania misji.*
- *Zasady i warunki służby w polskim kontyngencie wojskowym.*

Należy podkreślić, że są to tematy zajęć dla pododdziałów przygotowujących się do uczestnictwa w misji pokojowej, w innym wypadku nie są realizowane. Liczba godzin jest uzależniona od planu przygotowania pododdziałów do misji.

¹ Program szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej, Warszawa 2005; Zatwierdzony rozkazem Dowódcy Wojsk Lądowych w styczniu 2005 roku.

W pododdziałach uzawodowionych szkolenie realizowane jest w na podstawie programów szkolenia pododdziałów zawodowych¹ obejmujących trzy, sześciomiesięczne etapy szkoleniowe: I etap - szkolenie specjalistyczne oraz szkolenie i zgrywanie drużyny, II etap – szkolenie grupy zadaniowej, III etap – faza gotowości. Program obejmuje 2530 godzin szkoleniowych, w których niestety nie ma ani jednego tematu poświęconego problematyce i specyfice przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Program szkolenia pododdziałów wyznaczonych do misji stabilizacyjnych² jest dokumentem planistycznym, sporządzonym z myślą o wykorzystaniu przez dowódców szczebla taktycznego w procesie planowania, organizowania i prowadzenia szkolenia przygotowującego do wykonania zadań poza granicami kraju.

Swoim zakresem obejmuje szkolenie żołnierzy wyznaczonych do pełnienia misji stabilizacyjnych w ramach PKW, w Jednostce Wojskowej podzielone na następujące okresy szkolenia:

- wstępne (drużyna);
- zasadnicze (pluton, kompania);
- doskonalące (batalion).

Pod względem zawartych treści merytorycznych dotyczy między innymi:

- tematyki szkolenia;
- poszczególnych zagadnień szkoleniowych w ramach danego tematu;
- umiejętności oraz wiadomości jakie powinni posiadać żołnierze.

Program umożliwia przygotowanie dowódców wszystkich szczebli dowodzenia do planowania, organizowania i kierowania szkoleniem, a pododdziały do prowadzenia działań i wykonywania powierzonych zadań mandatowych w ramach misji.

¹ Na przykład *Program szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pancernych i zmechanizowanych*, Warszawa 2004. Zatwierdzony rozkazem nr 244 DWŁąd Dowódcy Wojsk Lądowych z dnia 09 września 2004r.

² Na przykład *Program szkolenia pododdziałów zmechanizowanych wyznaczonych do PKW*, Elbląg 2003; Zatwierdzony rozkazem Dowódcy 16. Pomorskiej Dywizji Zmechanizowanej nr Z-247 z dnia 19.12.2003r.

Zawarte w nim tematyka oraz wskazówki obowiązują dowódców wszystkich szczebli dowodzenia odpowiedzialnych za planowanie, organizowanie, przebieg i kierowanie procesem szkolenia.

Program stanowi podstawę do organizowania procesu szkolenia żołnierzy i pododdziałów przeznaczonych do pełnienia misji stabilizacyjnych, w Jednostce Wojskowej w 3 miesięcznym cyklu szkolenia.

Planowanie szkolenia w celu przygotowania pododdziałów do udziału w realizacji zadań poza granicami kraju, prowadzone jest zgodnie z ustaleniami obowiązującego programu oraz „Instrukcji o planowaniu działalności bieżącej oraz kontrolnej i rozliczeniowo-zadaniowej w Siłach Zbrojnych”. Jest ono również ściśle powiązane z otrzymanym zadaniem (rejonem świata), czasem na przygotowanie do misji, decyzją dowódcy, zabezpieczeniem materiałowo – technicznym oraz przydziałem obiektów szkoleniowych. W celu zapewnienia skoordynowanego wykonania zadań zawartych tym dokumencie szkoleniowym sztab batalionu, w uzgodnieniu z dowódcami kompanii, opracowuje dla poszczególnych pododdziałów „Diagram szkolenia”, który umożliwia szkolenie według optymalnego układu tematów z poszczególnych przedmiotów w całym cyklu szkolenia. Głównym decydentem szeroko pojętego szkolenia jest dowódca batalionu. Najniższym szczeblem organizowania zajęć jest dowódca drużyny. W celu zintensyfikowania szkolenia zaleca się wspieranie i uzupełnianie procesu szkolenia urządzeniami treningowymi i innymi środkami dydaktycznymi.

W założeniach programowych podkreślane jest również to, że w planowaniu i prowadzeniu szkolenia z wykorzystaniem sprzętu należy dążyć do maksymalnego urealnienia i zbliżenia szkolenia do warunków jakie będą obowiązywać w trakcie wykonywania misji pokojowo - stabilizacyjnych. Zwracając szczególną uwagę na to, aby sprzęt wykorzystywany w procesie szkolenia był taki jakim będą dysponowali żołnierze poza granicami kraju. Zasadniczym czynnikiem determinującym proces szkolenia jest bojowe przeznaczenie pododdziału w ramach misji pokojowo - stabilizacyjnych.

Jako cel szkolenia przyjmuje się między innymi nauczyć podstawowych zasad zachowania się na patrolu, na punkcie kontrolnym w rejonie misji

pokojowo-stabilizacyjnej (regulaminów PKW, podstaw kultury narodu w rejonie działania, w trudnych warunkach klimatycznych);

W okresie szkolenia wstępnego (drużyna) - 140 godz. szkoleniowych – w dziale *Podstawy wychowania wojskowego i obywatelskiego*, w przedmiocie Szkolenie Ogólne Polskich Kontyngentów Wojskowych realizowane są treści istotne z perspektywy obszaru prowadzonej eksploracji. Wymagany zakres wiedzy i umiejętności, jaki powinni posiadać szkoleni po realizacji zajęć obejmuje podstawy kultury (zachowań) przyjętych przez społeczeństwo kraju w rejonie misji.

W tym etapie szkolenia realizowany jest temat: *Kulturowe aspekty misji stabilizacyjnej* – wykład – 3 godz.; Zajęcie I. Islam podstawy religii – wykład – 2 godz.; w trakcie, których poruszane są następujące zagadnienia: 1. Historia powstania islamu; 2. Główne zasady wiary; 3. Wpływ religii na społeczeństwo.

W okresie szkolenia zasadniczego (pluton, kompania) - 210 godz. szkoleniowych - wymagany zakres wiedzy i umiejętności jaki powinni posiadać szkoleni po realizacji zajęć - obejmuje: wiadomości ogólne o rejonie misji; charakterystykę przyszłego rejonu działań; wiadomości ogólne na temat religii; wiadomości o tradycjach, obyczajach, zakazach i nakazach w świetle Islamu; zagrożenia ze strony grup religijnych; podstawowe zwroty w języku obowiązującym w kraju działania.

Realizowane są następujące tematy pozwalające na rozszerzenie wiedzy szkolonych odnośnie kultury rejonu działań:

- *Bieżące informacje z kraju i strefy misji.* – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Polska i międzynarodowa opinia o wydarzeniach w strefie działania PKW; 2. Sytuacja polityczna w strefie PKW.

- *Położenie i warunki naturalne w kraju działania.* - wykład– 1 godz.; Zagadnienia: 1. Położenie; 2. Podział administracyjny; 3. Charakterystyka prowincji, gubernatorstw; 4. Bogactwa naturalne i bogactwa kultury.

- *Aktualny układ władzy w kraju działania.* - wykład – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Podział na grupy dominujące i pretendujące do objęcia władzy;

2. Religijne grupy opozycyjne i antagonistyczne; 3. Elementy wspomagające nasze działania.

- *Islam – jego historia, zasady i normy.* – wykład – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Geneza Islamu; 2. Zasady i normy Islamu wynikające z Koranu. 3. Obyczaje, nakazy i zakazy muzułmanina.

- *Charakterystyka polskiej strefy.* - wykład – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Układ władzy obowiązujący w strefie; 2. Zagrożenia. 3. Podstawowe zwroty w języku obowiązującym w kraju działania.

W okresie szkolenia doskonalącego (batalion). - 70 godz. szkoleniowych - wymagany zakres wiedzy i umiejętności jaki powinni posiadać szkoleni po realizacji zajęć obejmuje: wiadomości ogólne z kraju i rejonu misji; zagrożenia ze strony grup religijnych; podstawowe zwroty w języku arabskim.

Realizowane są następujące tematy pozwalające uzupełnienie wiedzy szkolonych odnośnie kultury rejonu działania:

- *Bieżące informacje z kraju i strefy misji.* - wykład – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Polska i międzynarodowa opinia o wydarzeniach na Bliskim Wschodzie; 2. Sytuacja polityczna w strefie PKW.

- *Charakterystyka polskiej strefy –strefa południowo – środkowa.* – wykład – 1 godz.; Zagadnienia: 1. Układ władzy obowiązujący w strefie; 2. Zagrożenia. 3. Podstawowe zwroty w języku arabskim.

Ważną rolę w prowadzeniu współczesnych operacji pokojowych i stabilizacyjnych odgrywa współpraca cywilno-wojskowa. Szkolenie kadry Wojska Polskiego w tym obszarze odbywa się przy współpracy Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach oraz Jednostki Ogólnego Wsparcia Współpracy Cywilno-Wojskowej. *Program szkolenia kandydatów zespołów CIMIC¹* obejmuje następujące tematy² podwyższające kompetencje kadry do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo:

- W ramach przedmiotu Religioznawstwo – 5 godz.

¹ Realizowany podczas kursów dla kandydatów CIMIC do służby w PKW przez Jednostkę Ogólnego Wsparcia Współpracy Cywilno-Wojskowej w Kielcach.

² Treść tematów i realizowanych zagadnień mogą być różne w zależności od rodzaju i rejonu operacji do której przygotowani są kandydaci.

T.1. Główne religie występujące w rejonie mandatowym.

- Zasady wiary
- Współczesne święta religijne i obrzędy z nimi związane
- Zakazy i nakazy religijne

T.2. Pozostałe religie.

- W ramach przedmiotu Kulturoznawstwo – 5 godz.

T.1. Irak historia i dzień dzisiejszy.

T.2. Ludność i obowiązujące języki.

T.3. Zabytki kulturalne i religijne.

T.4. Ustrój i organy władzy.

T.5. Gospodarka.

Każdy komponent wchodzący w skład PKW/PJW wykonujący swe zadania poza granicami państwa przechodzi szkolenie w Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach¹. W ramach tego przygotowania również realizuje się tematy odnoszące się do specyfiki kulturowej rejonu działań.

W przedmiocie Kształcenie Obywatelskie podejmowana jest następująca problematyka (4 godz.):

T.51/1 Obiekty podlegające ochronie w świetle konwencji.

T.53 /1 Podstawowe informacje geograficzne, polityczne rejonu misji.

T.54.1/1 Podstawowe religie świata – islam.

T.56/1 Charakterystyka społeczności w rejonie prowadzenia misji.

W przedmiocie Psychologia (2 godz.):

T.1/2 Stres w służbie poza granicami kraju. Adaptacja do służby. Problemy rozłąki, sposoby rozładowania i redukcji stresu.

ZAJĘCIA PROWADZONE PRZEZ INSTRUKTORÓW ZESPOŁU
DZIAŁAŃ PSYCHOLOGICZNYCH² (2 godz.)

T.1/7 Psychologiczne przygotowanie do zadań kryzysowych i trudnych.

T.1/7ćw Psychologiczne przygotowanie do zadań kryzysowych i trudnych.

¹ Szkolenie realizowane w oparciu o nowelizowany *Szczegółowy program szkolenia dla potrzeb sił pokojowych organizacji międzynarodowych*. Ilość godzin i tematyka uzależnione są od rejonu oraz rodzaju operacji do której przygotowujący jest komponent.

² Zespół Działań Psychologicznych Dowództwa Wojsk Lądowych.

ZAJĘCIA PROWADZONE PRZEZ INSTRUKTORÓW INSTYTUTU ARABISTYKI¹ (5 godz.)

T.1/2 Podstawowe wiadomości o Islamie. Irak – zagadnienia etniczne i językowe.

T.2/2 Praktyczne informacje dotyczące kultury i społeczeństwa rejonu działania.

T.3/1 Praktyczna nauka języka arabskiego.

Celem szkolenia realizowanego w Centrum, w aspekcie przygotowania kulturologicznego, jest między innymi zapoznanie uczestników kursów z kanonami kulturowo-religijnymi rejonu przyszłych działań, znaczeniem i wpływem religii na rozwój sytuacji w regionie, jak również przygotowanie do radzenia sobie ze zjawiskami psychologicznymi występującymi podczas wykonywania zadań poza granicami państwa.

W szkoleniu kandydatów na podoficerów nie realizuje się zajęć rozwijających wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonywania zadań w warunkach odmiennych kulturowo².

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku, prowadzonego dwutorowo, kształcenia kandydatów na oficerów. W czasie szkolenia porusza się jedynie problematykę związaną z technikami działań prowadzonych w ramach operacji pokojowych oraz stabilizacyjnych bez uwzględnienia uwarunkowań kulturowych³.

Zgodnie z zasadami pragmatyki kadrowej, obowiązującymi od 2004 roku, każdy oficer powinien posiadać wykształcenie wyższe drugiego stopnia. Uzupełniające studia magisterskie na kierunku zarządzanie i dowodzenie przeznaczone są dla oficerów Sił Zbrojnych RP posiadających wykształcenie wyższe pierwszego stopnia, zajmujących stanowiska służbowe zaszeregowane do stopnia etatowego kapitana.

¹ Instytut Arabistyki Uniwersytetu Łódzkiego.

² Zob. *Szczegółowy program nauki elewów szkoły podoficerskiej*, Poznań 2004.

³ Zob. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki, /kierunek: zarządzanie i marketing/, Wrocław 2004; *Szczegółowy program kształcenia podchorążych studium oficerskiego Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki*, Wrocław 2004.*

Wyzwania współczesności wymuszają zdobywanie rozległej wiedzy dzięki, której oficerowie mogą sprostać różnorodnym wymaganiom, związanym z dowodzeniem wojskami w warunkach samodzielnych działań i w układzie sojuszniczych (koalicyjnym), na obszarze kraju i poza nim. Sytuacja ta wymaga jednak konkretnych umiejętności. W celach i zadaniach kształcenia przewiduje się, że uzupełniające studia magisterskie na kierunku zarządzanie i dowodzenie zapewnią mającym je oficerom uzyskanie wykształcenia ogólnego i zawodowego, niezbędnego zarówno w systemie narodowym, jak i sojuszniczym (koalicyjnym). Umożliwić mają również funkcjonowanie zawodowe poza siłami zbrojnymi. Stąd też celem kształcenia w Wydziale Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej na kierunku zarządzanie i dowodzenie, jest z jednej strony, uzupełnianie wiedzy ogólnej oraz wiedzy z obszaru zarządzania i dowodzenia do poziomu, który umożliwi uzyskanie dyplomu magistra, z drugiej zaś strony, przygotowanie oficerów do planowania i prowadzenia działań w układzie narodowym i sojuszniczym (koalicyjnym) na obszarze kraju i poza nim, sprawowania funkcji dowódczych na średnich szczeblach dowodzenia oraz funkcji sztabowych w dowództwach taktycznych i operacyjnych.

Jednym z podstawowych zadań Akademii Obrony Narodowej jest przekazywanie studentom obrazu otaczającej rzeczywistości. Dlatego proces dydaktyczny oparty jest na edukacji holistycznej, umożliwić ma uzyskanie studentom niezbędnego zasobu wiedzy z obszaru organizacji i zarządzania, logistyki politologii, sztuki wojennej i prawa międzynarodowego. Pozwala to na pogłębienie wiedzy ogólnej i stworzenie podstaw do gruntownego zgłębiania wiedzy taktycznej, operacyjnej i specjalistycznej, co z kolei umożliwi pozyskanie umiejętności rozwiązywania problemów dowodzenia wojskami (kierowania zespołami ludzkimi) w czasie pokoju, przygotowania ich do wykonywania i sprawnego dowodzenia nimi w czasie kryzysu i ewentualnego konfliktu zbrojnego (wojny), a także realizacji zadań w ramach misji i operacji pokojowych oraz stabilizacyjnych.

Z celu kształcenia wynikają szczegółowe zadania w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz kształtowania podstawowych wartości i cech

osobowych. Realizacja programu studiów¹ (obejmującego 2661 godzin szkoleniowych) pozwala kreować umiejętności dowódcze i menedżerskie niezbędne oficerowi starszemu do twórczego rozwiązywania różnorodnych problemów o charakterze operacyjno-taktycznym, operacyjno-szkoleniowym oraz wychowawczym. Z założeń programowych wynika, iż absolwenci studiów powinni posiadać wyobraźnię taktyczno-operacyjną, intuicję, odporność na destabilizujący wpływ czynników zewnętrznych oraz umiejętność szybkiego dostosowywania się do nowych warunków, w tym także w środowisku wielonarodowym. Nie zwraca się jednak uwagi na zdolność szybkiej i bezkonfliktowej adaptacji do środowiska odmiennego kulturowo.

Wymagania te zdeterminowane są przynależnością Polski do Sojuszu Północnoatlantyckiego i Unii Europejskiej oraz uczestnictwem Sił Zbrojnych RP w misjach (operacjach) pokojowych i działaniach stabilizacyjnych (reagowania kryzysowego) poza granicami kraju. Zakłada się, że absolwenci, aby mogli sprostać tym wymogom, powinni posiadać wiedzę w zakresie między innymi możliwości i sposobów użycia oraz działania wojsk w ramach operacji pokojowych i operacji połączonych.

W ramach przedmiotu Sztuka Operacyjna (przedmioty kierunkowe) realizowane są następujące tematy:

- *Wybrane zagadnienia operacji reagowania kryzysowego* – 4 godz. – seminarium;
- *Działania operacyjne* – operacje pokojowe – 2 godz. – wykład;
- *Cele i zadania operacji o charakterze pokojowym* – 2 godz. – seminarium;
- *Zasady operacji o charakterze pokojowym* – 2 godz. – seminarium;
- *Zasady przygotowania narodowego kontyngentu do operacji o charakterze pokojowym* – 4 godz. – seminarium;

W ramach przedmiotu Samokształcenie Kierowane (przedmioty specjalnościowe) realizowany jest jeden temat:

- *Operacje pokojowe* – 3 godz. – samokształcenie.

¹ Program uzupełniających studiów magisterskich. Kierunek: Zarządzanie i Dowodzenie od roku akademickiego 2004/2005, Warszawa 2004.

Pomimo, że treści tematyczne nie wskazują na problematykę mającą bezpośredni związek z przygotowaniem kulturowym, rozwijającym kompetencje kulturowe oficerów, to podczas realizacji zajęć wykładowcy prowadzący powyższe zajęcia zwracają uwagę na specyfikę i odmienną środowisk kulturowych rejonów prowadzenia operacji pokojowych i stabilizacyjnych.

Kształcenie oficerów to również realizacja studiów niestacjonarnych oraz kursy specjalistyczne. Niestety programy nauczania¹, realizowane w tych formach kształcenia nie poruszają problematyki przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Ważnym uzupełnieniem treści programowych realizowanych w ramach przedmiotów przewidzianych programami szkolenia są zajęcia prowadzone podczas kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP. Wytyczne Ministra Obrony Narodowej² do prowadzenia tego szkolenia zawierają tematykę zajęć dla oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych oraz żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, które przyczyniają się do pogłębiania wiedzy ułatwiającej wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Tematyka zajęć seminaryjnych dla oficerów oraz zajęć dla podoficerów i szeregowych zawodowych realizowana obligatoryjnie:

A. Tematyka zajęć seminaryjnych dla oficerów realizowana obligatoryjnie:

1. Stosowanie międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w walce. Ochrona dóbr kultury na wypadek zagrożeń czasu wojny i pokoju w prawie międzynarodowym – 2 godz.

B. Tematyka zajęć dla podoficerów zawodowych realizowana obligatoryjnie:

¹ Zob. m. in. *Program nauczania. Studia drugiego stopnia – magisterskie*, Warszawa 2005; *Program szkolenia oficerów w pododdziałach na stopień porucznika - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005; *program szkolenia oficerów sztabów oddziałów i związków taktycznych - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005; *Program szkolenia kandydatów na dowódców kompanii - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005; *Program nauczania kursu specjalistycznego dla majorów – kandydatów na dowódców batalionów/dywizjonów (równorzędnych). Planowanie, organizowanie i kierowanie batalionem/dywizjonem (równorzędny) we współczesnych działaniach bojowych*, Warszawa 2005.

² Wytyczne Ministra Obrony Narodowej do kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP, wprowadzone Decyzją nr 289/MON/PSSS z dnia 28 września 2004 r.

1. Adaptacja do służby wojskowej. Czynniki sprzyjające szybkiej adaptacji. Zaburzenia psychiczne – klasyfikacja i sposoby rozpoznawania – 2 godz.

2. Stosowanie międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych w walce. Ochrona dóbr kultury na wypadek zagrożeń czasu wojny i pokoju w prawie międzynarodowym – 2 godz.

C. Tematyka zajęć dla szeregowych zawodowych realizowana obligatoryjnie:

1. Zasady zachowania się żołnierzy w walce wynikające z międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych – 2 godz.

Tematyka zajęć z kształcenia obywatelskiego dla żołnierzy zasadniczej służby wojskowej realizowana obligatoryjnie.

A. Tematyka zajęć dla żołnierzy zasadniczej służby wojskowej realizowana obligatoryjnie w dalszym etapie szkolenia:

1. Udział Wojska Polskiego w działaniach Sojuszu Północnoatlantyckiego oraz w międzynarodowych siłach pokojowych – 2 godz.

2. Zasady zachowania się żołnierzy w walce wynikające z międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych – 4 godz.

3. Polityka bezpieczeństwa w Unii Europejskiej. Rola państw – członków UE w likwidacji przejawów konfliktów politycznych, społecznych i etniczno religijnych – 2 godz.

B. Tematyka zajęć dla pododdziałów przygotowanych do uczestnictwa w misji pokojowej:

1. Historia udziału Polski w międzynarodowych operacjach pokojowych.

2. Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych w kontekście zadań misji.

3. Odpowiedzialność karna i dyscyplinarna żołnierzy pełniących służbę poza granicami kraju.

4. Międzynarodowe reguły prowadzenia walki zbrojnej.

5. Społeczno – kulturowa charakterystyka rejonu wykonywania misji.

6. Zasady i warunki służby w polskim kontyngencie wojskowym.

7. Charakterystyka kontyngentów narodowych biorących udział w misji.

Wymienione tematy powinny być traktowane jako propozycje. Realizowane w wymiarze określonym w planie przygotowania pododdziałów do misji.

Należy również podkreślić, że oprócz zajęć obligatoryjnych w *Wytycznych...* przewiduje się ponadto zajęcia dodatkowe, które należy wykorzystać w ramach kształcenia obywatelskiego, dostosowując problematykę zajęć stosownie do potrzeb. Tematykę ustalają dowódcy poszczególnych szczebli dowodzenia, zatem stwarza to możliwość włączenia do szkolenia problematyki przygotowania kulturologicznego.

Treści kształcenia międzykulturowego realizowanego w Wojsku Polskim nie są zbyt obszerne. Mimo tego, nie sposób w jednym opracowaniu odnieść się w szczegółach do wszystkich z nich, realizowanych na wszystkich szczeblach szkolenia i kształcenia wojskowego. Skupiono się wyłącznie na tych obszarach problemowych, które wydają się być najistotniejsze dla edukacji wobec odmienności kulturowych.

Dokonana analiza treści programowych nie napawa nadmiernym optymizmem. Dla sukcesu edukacyjnego potrzebne są jeszcze przynajmniej dwa elementy: odpowiednia ich realizacja oraz motywacja kształcących się. Wynik końcowy, zależny od tych trzech zmiennych: program, nauczyciel i uczeń, może dopiero pokazać, na ile proces szkolenia oraz dydaktyczny rodzimych sił zbrojnych spełnia wymogi podmiotowej edukacji otwartej, tworzącej transgresyjnego żołnierza przyszłości, mogącego wykonywać zadania w warunkach dymensji kulturowych.

5.2.2. Treści, metody i formy przygotowania kulturologicznego w opiniach żołnierzy zawodowych.

Wymagania formułowane wobec profesjonalnej kadry współczesnych sił zbrojnych stanowią zarazem wyzwanie i określają kierunki dla systemu szkolenia i kształcenia wojskowego. Powinien on przede wszystkim:

- kształtować nie tylko „rzemieślnika” lecz człowieka, wynika stąd potrzeba nie tylko szkolenia ale również kształcenia;

- przygotować kształcących się do zmiany istniejącej rzeczywistości, a nie do życia w istniejących warunkach;

- kierować się racjami wszechstronności kształcenia, a nie racjami wysokospecjalistycznego i zawodowego nauczania;

- preferować nowoczesne doktryny dydaktyczne, odrzucając anachroniczne koncepcje encyklopedyzmu i utylitaryzmu dydaktycznego¹.

Powstaje w tym miejscu bardzo ważny problem do rozstrzygnięcia, odnoszący się do umiejscowienia oraz istoty przygotowania kulturologicznego, będącego elementem edukacji międzykulturowej, w skomplikowanej rzeczywistości dydaktyczno - wychowawczej rodzimych sił zbrojnych. Podejmując próbę arbitrażu powstałych wątpliwości należy odnieść się do ocen treści, metod i form, jak również pozostałych elementów procesu przygotowania kulturologicznego (organizacji procesu, bazy materiałowej, czy podmiotów szkolenia i kształcenia) kadry zawodowej WP do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Jak wynika z danych uzyskanych w trakcie prowadzonych badań, w opiniach respondentów, w programach przygotowania żołnierzy zawodowych do realizacji zadań mandatowych istnieje związek między treściami teoretycznymi, a czynnościami praktycznymi realizowanymi rzeczywiście w rejonie działania (22,80% odpowiedzi *zdecydowanie tak*; 58,50% odpowiedzi *raczej tak*). Analiza korelacyjna wskazuje na przeciętną zależność (V Craméra=0,45, przy $p=0,026$) ze zmienną wykształcenie, a co za tym idzie i korpusem osobowym. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawia wykres 5.10.

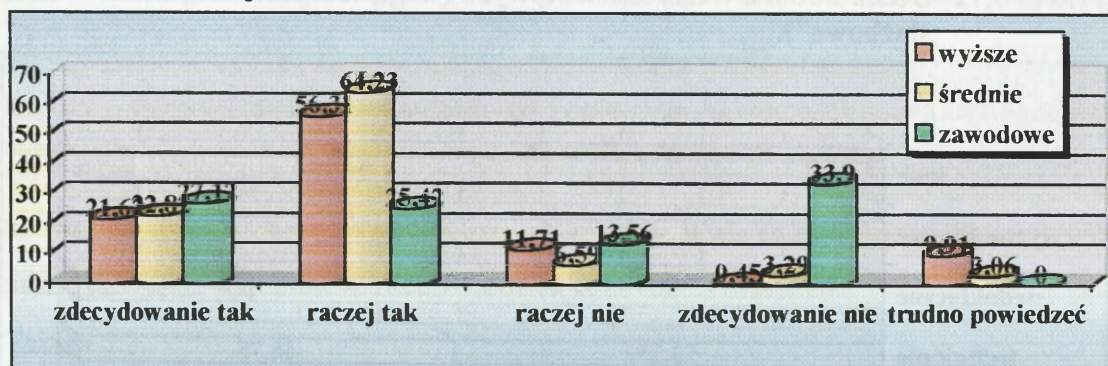
Kadra z wykształceniem zawodowym (podoficerowie i szeregowi zawodowi) częściej (co drugi ankietowany legitymujący się najniższym wykształceniem) nie zauważa związku pomiędzy treściami programowymi, a czynnościami realizowanymi praktycznie w rejonie prowadzenia operacji. Uzasadniając swoje opinie respondenci wskazują na fakt, że bardzo mało rzeczy realizowanych w

¹ Por. B. Szulc /red. nauk./, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym /opracowanie nauk. bad./*, Warszawa 1995, s.76-77.

szkoleniu przygotowawczym przydało się na miejscu, a w wielu przypadkach często teoria nie miała pokrycia z praktyką. Tego typu wypowiedzi dotyczą w głównej mierze żołnierzy wykonujących zadania bojowe.

W sądach przeciwstawnych ankietowani twierdzą, że umiejętności praktyczne stanowią podstawę wykonywania zadań mandatowych, nie mogą się one jednak obyć bez solidnej wiedzy teoretycznej, co znajduje odzwierciedlenie w programach szkolenia.

Wykres 5.10. Związek pomiędzy treściami teoretycznymi zawartymi w programach, a czynnościami praktycznymi realizowanymi w rejonie działań.



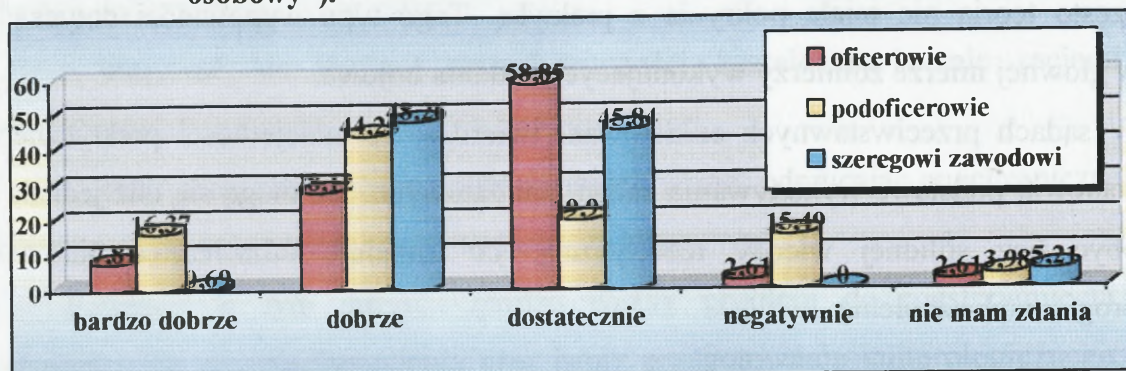
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Pomimo dostrzeżenia istnienia związku pomiędzy treściami teoretycznymi zawartymi w programach przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo, a czynnościami realizowanymi praktycznie, respondenci umiarkowanie ocenili dobór treści szkoleniowych - średnia ocena 3,57. Badania korelacyjne określają przeciętną zależność (V Craméra=0,32, przy $p=0,01$) charakteru odpowiedzi z przynależnością do poszczególnych korpusów osobowych (zobacz wykres 5.11.) oraz słaby związek ze zmienną stanowisko służbowe zajmowane obecnie (szczegółowe dane zawiera wykres 5.12.).

Dobór treści szkoleniowych najniżej ocenili szeregowi zawodowi (co drugi badany w tej grupie). Ankietowani uważają, że otrzymali zbyt mało informacji o rejonie działania, a przekazane treści niezupełnie odzwierciedlały rzeczywistość. Najwyższe oceny wystawili żołnierze zajmujący stanowiska logistyczne, administracyjne i dydaktyczne.

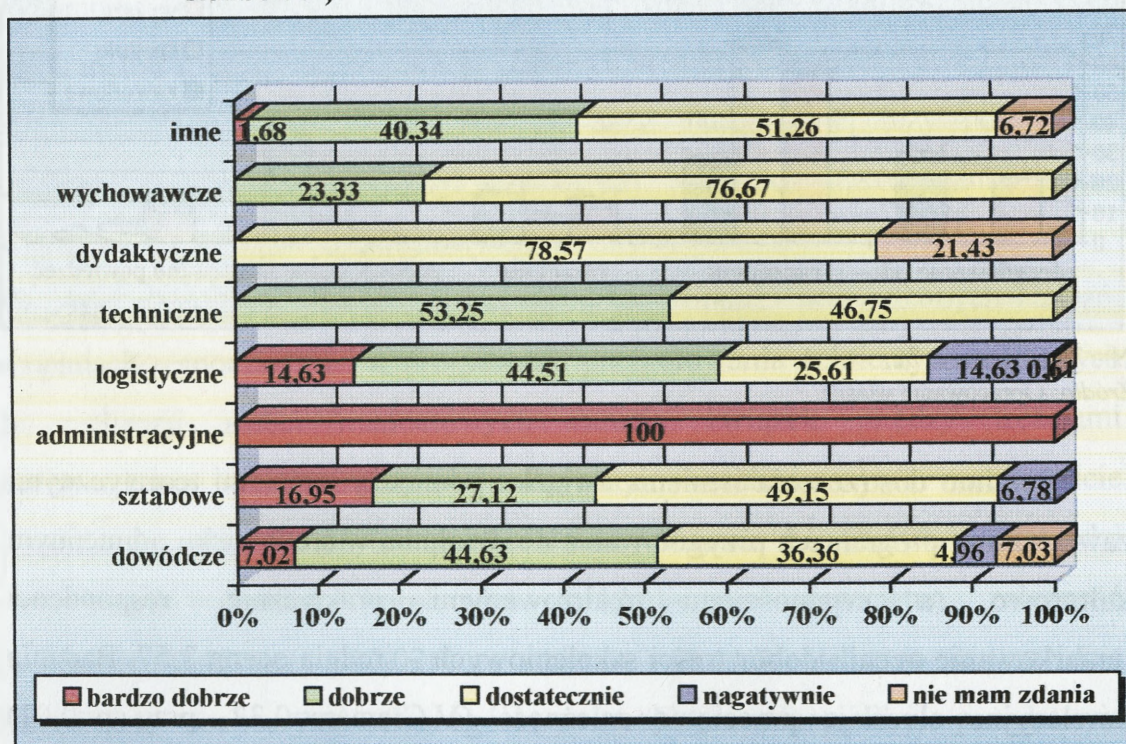
Wykres 5.11. Ocena doboru treści szkoleniowych (względem zmiennej „korpus osobowy”).



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 5.12. Ocena doboru treści szkoleniowych (względem zmiennej „stanowisko służbowe”).



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Doświadczenie respondentów zdobyte podczas operacji prowadzonych poza granicami państwa pozwoliło im wyrazić swoje opinie dotyczące poszczególnych treści, odnoszących się do zasadniczych elementów charakterystyki kulturowej rejonu działań. Rozkład ocen przedstawia tabela 5.2. Największą przydatność ankietowani przypisują wiedzy dotyczącej religii rejonu. Uzasadnieniem takiego odsetka wskazań są charakterystyki kulturowe

rejonów wykonywania zadań. Zazwyczaj są to państwa islamskie, w których religia jest czynnikiem determinującym i kreującym wiele aspektów funkcjonowania społeczeństwa. Wpływa na charakter zachowań ludzkich i jest elementem kluczowym, zatem może stać się również źródłem najczęstszych i bardzo poważnych konfliktów. Najniższą użyteczność kadra przypisuje treściom związanym z dziedzictwem kulturowym, czyli jednemu z elementów sfery materialnej kultury. Wątpliwości budzi brak korelacji odpowiedzi dotyczących języka werbalnego i niewerbalnego z potrzebą - charakteryzowanych już - kompetencji lingwistycznych. Wydaje się, że odsetek oraz charakter uzyskanych w tym przypadku odpowiedzi bardziej odzwierciedlają potrzeby wynikające z realizmu służby w otoczeniu odmiennej kultury. Potwierdzeniem uzyskanych ocen są stwierdzenia ankietowanych żołnierzy. Wskazują oni, iż najważniejsze są informacje z najprostszych dziedzin np. kontaktów, rozmów z miejscową ludnością. Dostarczają niezbędnej wiedzy oraz gotowych schematów zachowania w różnych sytuacjach.

Tabela 5.2.

Ocena przydatności poszczególnych treści przekazywanych w ramach przygotowania kulturologicznego.

L.p.	Przekazywane treści	Ocena przydatności				
		bardzo przydatne	przydatne	mało przydatne	w ogóle nieprzydatne	trudno powiedzieć
1.	zwyczaje i obyczaje	45,33	48,02	3,39	1,70	1,56
2.	religia regionu	30,88	60,34	4,53	2,27	1,98
3.	wartości i normy moralne	27,77	45,75	22,67	1,69	2,12
4.	zachowania ludności	48,58	43,06	7,08	0,00	1,28
5.	dziedzictwo kulturowe regionu	12,04	39,52	40,37	5,38	2,69
6.	język regionu - werbalny	21,67	41,93	25,64	5,24	5,52
7.	język regionu - niewerbalny	15,86	45,61	25,64	3,40	9,49
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		28,87/ 13,95	46,31/ 6,78	18,47/ 13,85	2,81/ 1,98	3,52/ 2,98

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

W procesie dydaktycznym obok samych treści przekazywanych szkolonym istotne są również metody¹ i formy² realizacji zajęć. Osiągnięcie odpowiednich wyników kształcenia i szkolenia w znacznym stopniu jest uzależnione od stosowania odpowiednio dobranych oraz umiejętnie wykorzystanych metod prowadzenia zajęć. Z doświadczenia wynika, iż zazwyczaj zajęcia nie powinny być prowadzone tylko jedną metodą. Przeważnie stosuje się kilka różnorodnych metod wzajemnie powiązanych i wspomagających się. Jeżeli mówi się, że dane zajęcia prowadzone są jakąś określoną metodą, to znaczy, że jest ona podstawową, najbardziej eksponowaną. Wybór metody zależy od głównych i szczegółowych celów szkoleniowych, specyfiki nauczania danego tematu, warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz przygotowania, jak również doświadczenia prowadzącego zajęcia³.

Podjmując próbę oceny metod realizacji zajęć prowadzonych w ramach przygotowania kulturologicznego, w przeprowadzonych badaniach empirycznych odniesiono się do krytyki skuteczności wykorzystywanych metod, jak również trafności ich doboru do potrzeb szkolonych żołnierzy. Rozkład odpowiedzi na zadane pytanie: *Jakie metody prowadzenia zajęć realizowanych w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo uważa Pan(i) za najskuteczniejsze?*, zawiera tabela 5.3.

Analiza statystyczna wskazuje na przeciętną korelację (V Craméra=0,36, przy $p=0,026$) oceny skuteczności ze zmienną „stanowisko służbowe zajmowane podczas realizacji zadań poza granicami państwa”. Kadra pełniąca służbę na stanowiskach wymagających częstszych kontaktów z ludnością zamieszkująca rejon działań (dowódcze, logistyczne, inne - strzelec, kierowca) wskazuje na większe znaczenie metod praktycznych, eksponujących, i problemowych

¹ **Metoda kształcenia** jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s.246.

² **Forma zajęć** jest zewnętrzną organizacyjną stroną zajęcia, na które składają się czynności o charakterze organizacyjnym, przestrzennym, materiałowym i przestrzennym. Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998; W. W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992; K. Kruszewski /red./, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1995.

³ M. Śmiałek, A. Zduniak, *Elementy pedagogiki dla słuchaczy szkół wojskowych i dowódców pododdziałów*, Poznań 1999, s.319-320.

rozwijających przede wszystkim umiejętności, niezbędne do prezentowania właściwych postaw i zachowań wobec innych. Ankietowani podkreślają, że przyjęta metoda powinna być związana z celem kształcenia, odmiennym w różnych komórkach organizacyjnych (na przykład sztab i pododdziały). Wskazując dużą skuteczność metod podających respondenci zaznaczają, że podczas bieżącej realizacji zadań brakuje informacji podstawowych, wiedzy podstawowej. Zatem w pierwszym etapie szkolenia należy stosować właśnie te metody. Metody problemowe powinny być stosowane w późniejszym etapie szkolenia. Często uwaga kierowana jest również w stronę spotkań z ludźmi, którzy pracowali w rejonie przyszłych działań, indywidualne wskazówki z tak zwanego doświadczenia osobistego są bezcenne i nic nie jest w stanie tego zastąpić.

Tabela 5.3.

Ocena skuteczności metod realizacji zajęć w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

L.p.	Metody realizacji zajęć	Ocena skuteczności				
		bardzo skuteczne	wystarczająco skuteczne	mało skuteczne	nieskuteczne	nie mam zdania
1.	metody podające	3,39	42,64	34,99	3,69	15,29
2.	metody problemowe	22,95	44,61	16,72	4,25	11,47
3.	metody eksponujące	20,68	36,68	27,19	4,68	10,77
4.	metody aktywizujące	16,85	59,63	10,76	2,83	9,91
5.	metody praktyczne	64,87	31,02	0,43	0,29	3,39
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		25,74/ 23,14	42,91/ 10,75	18,01/ 13,56	3,14/ 1,74	10,16/ 4,30

N= 706, dane w %.

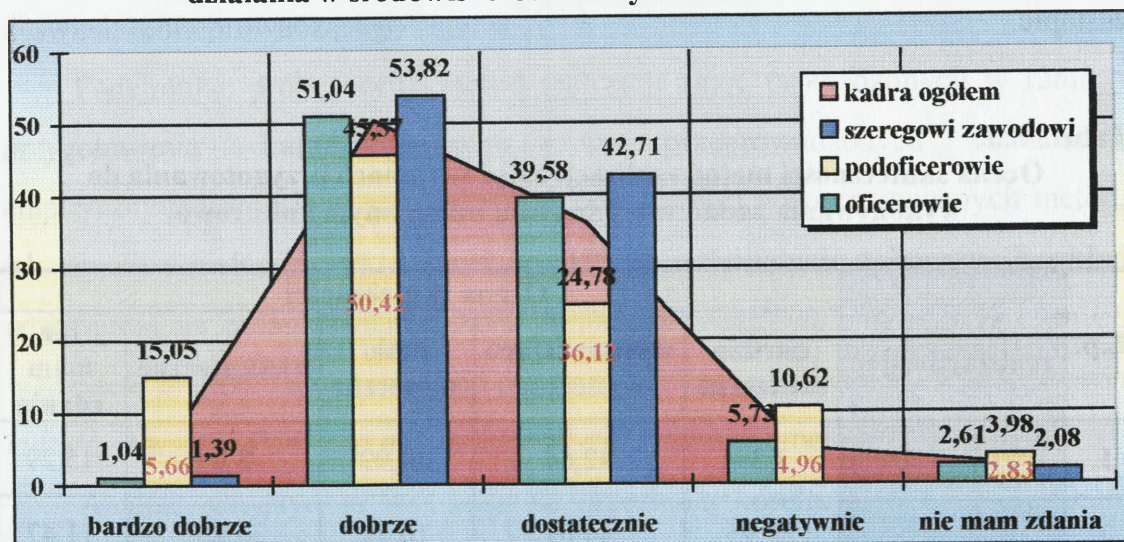
Źródło: Opracowanie własne.

W odróżnieniu od wysokich ocen skuteczności poszczególnych metod szkolenia, stosowanych w trakcie przygotowania kontyngentów wojskowych,

respondenci mniej optymistyczne opinie wyrażają w odniesieniu do doboru sposobów prowadzenia zajęć. Rozkład odpowiedzi zawiera wykres 5.13.

Prawidłowy dobór metod szkolenia najwyżej oceniają podoficerowie, aż 15,05 % odpowiedzi „bardzo dobrze”. Kadra z tego korpusu wystawia jednocześnie najwięcej opinii negatywnych. Taki rozkład odpowiedzi podyktowany jest różnicami w wykształceniu, jak również stażem służby zawodowej, oraz szerokim spektrum zajmowanych stanowisk służbowych. Oficerowie i szeregowi zawodowi prezentują bardziej ambiwalentne postawy - ponad połowa wskazuje ocenę dobrą, a około 40% dostateczną.

Wykres 5.13. Ocena doboru metod prowadzenia zajęć podczas przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

W recenzji form realizacji zajęć prowadzonych w ramach przygotowania kulturowego, w penetracji empirycznej posłużono się również krytyką skuteczności wykorzystywanych form oraz trafności ich doboru. Konfigurację odpowiedzi na problem sformułowany w postaci następującego pytania: *Jakie formy prowadzenia zajęć w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo uważa Pan(i) za najskuteczniejsze?*, zamieszczono w tabeli 5.4.

Tabela 5.4.

Ocena skuteczności form realizacji zajęć w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

L.p.	Formy realizacji zajęć	Ocena skuteczności				
		bardzo skuteczne	wystarczająco skuteczne	mało skuteczne	nieskuteczne	nie mam zdania
1.	wykłady	12,04	47,74	26,62	4,11	9,49
2.	ćwiczenia praktyczne	64,16	26,21	2,55	7,08	0,00
3.	seminaria, konwersatoria	6,51	41,51	29,61	10,48	11,89
4.	pokazy, prezentacje	34,42	47,46	11,33	5,24	1,55
5.	warsztaty	14,45	49,15	20,54	6,37	9,49
6.	ćwiczenia terenowe	66,14	23,38	3,54	4,67	2,27
7.	ćwiczenia dowódczo-sztabowe	19,13	28,61	17,98	14,16	20,12
8.	zajęcia zespołowe	40,37	29,18	8,49	15,44	6,52
9.	gry dydaktyczne	10,48	39,51	15,72	18,98	15,29
10.	treningi specjalistyczne	42,21	37,82	9,77	4,67	5,53
11.	samokształcenie	34,98	40,09	15,02	5,66	4,25
12.	instruktaże	30,17	31,44	6,80	24,36	7,23
13.	spotkania z ekspertami z danej dziedziny	58,78	27,05	7,08	5,66	1,41
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		33,37/ 20,55	36,08/ 8,95	13,46/ 8,45	9,76/ 6,49	7,31/ 5,90

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci najwyżej oceniają skuteczność zajęć prowadzonych formą ćwiczeń terenowych – 66,14%, ćwiczeń praktycznych – 64,16%, spotkania z ekspertami z danej dziedziny – 58,78%. Za najbardziej nieskuteczne uznano instruktaże – 24,36%, gry dydaktyczne – 18,98%, zajęcia zespołowe – 15,44%, ćwiczenia dowódczo-sztabowe – 14,16% oraz seminaria, konwersatoria – 10,48%. Z takim rozkładem odpowiedzi korelują oceny ilości zajęć

prowadzonych poszczególnymi formami, dokonane z perspektywy uczestnictwa w działaniach poza granicami państwa (zobacz tabela 5.5.). Uzasadnieniem dla jakości uzyskanych danych jest wiek kadry. Są to zazwyczaj ludzie młodzi, przedkładający ćwiczenia terenowe i praktyczne nad, nudne i mało atrakcyjne – w ich opiniach - zajęcia prowadzone w salach wykładowych, bądź też narzucające im sposoby działania (na przykład instruktaże).

Tabela 5.5.

Ocena ilości zajęć w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

L.p.	Formy realizacji zajęć	Ocena ilości				
		powinno być znacznie więcej	Powinno być więcej	powinno być tyle ile jest	powinno być mniej	nie mam zdania
1.	wykłady	12,04	20,97	45,46	12,89	8,64
2.	ćwiczenia w terenie	31,72	38,38	26,77	1,57	1,56
3.	treningi specjalistyczne	31,73	29,89	35,13	1,41	1,84
4.	konsultacje	11,89	27,76	37,67	13,89	8,78
5.	zajęcia praktyczne	40,37	34,71	21,24	1,42	2,26
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		25,55/ 12,89	30,34/ 6,67	33,25/ 9,46	6,23/ 6,54	4,61/ 3,74

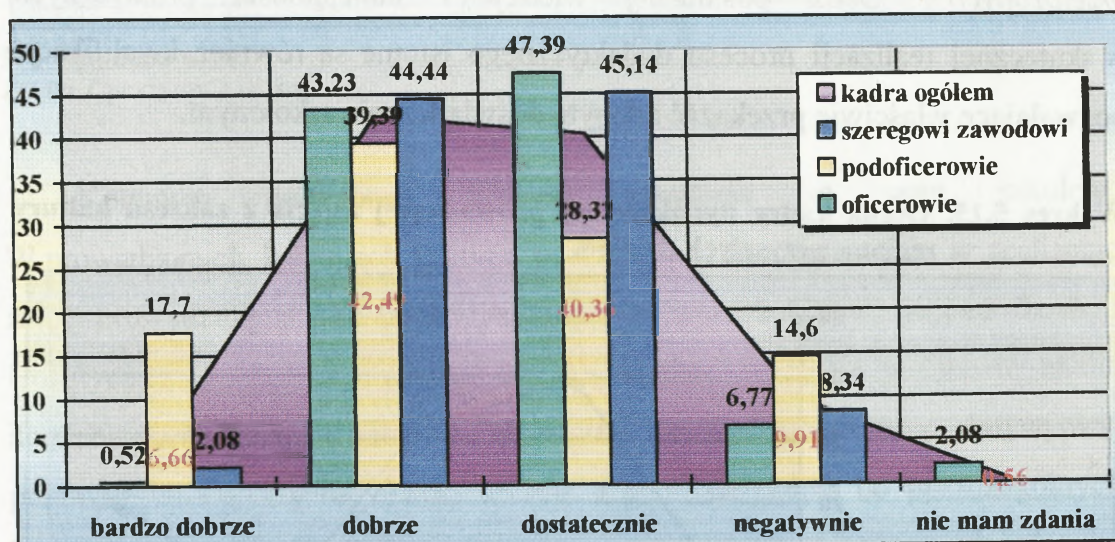
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Analogicznie do oceny doboru metod szkolenia respondenci wyrazili swoje zdanie dotyczące krytyki selekcji form prowadzenia zajęć w ramach przygotowania kulturologicznego. Badanie korelacji wskazuje związek odpowiedzi ze zmienną korpus osobowy - V Craméra=0,36 zależność przeciętna, przy $p=0,026$. Pominięto badanie związku z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p>0,005$. Szczegółowy rozkład danych przedstawia wykres 5.14. Zauważalny jest duży odsetek ocen dostatecznych i negatywnych – ponad połowa ankietowanych. Również w tym przypadku najwyższe oceny są domeną podoficerów.

Pejoratywne oceny argumentowane są brakiem doświadczenia w prowadzeniu szkolenia z zakresu kultury rejonu prowadzenia działania. Według ankietowanych prowadzone ćwiczenia nie dały możliwości poznania pełnej specyfiki wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo, a główny nacisk położony był na inne dziedziny szkolenia. Niepokojące są następujące opinie: *to była wielka żenada, arabista mówił jak się witać i że skorpiony są niebezpieczne; z powodu szybkiego wyjazdu nie przeszliśmy szkolenia kulturologicznego; źle przedstawiono mi kulturę przed wyjazdem, należy mówić o prawdzie, prawdziwych stosunkach i prawdziwym nastawieniu*. Takie oceny świadczą o zbyt instrumentalnym traktowaniu przygotowania kulturologicznego, niedoceniając jego znaczenia w wykonywaniu zadań mandatowych.

Wykres 5.14. Ocena doboru form prowadzenia zajęć z zakresu kultury regionu przyszłych działań.



N= 706, dane w %.

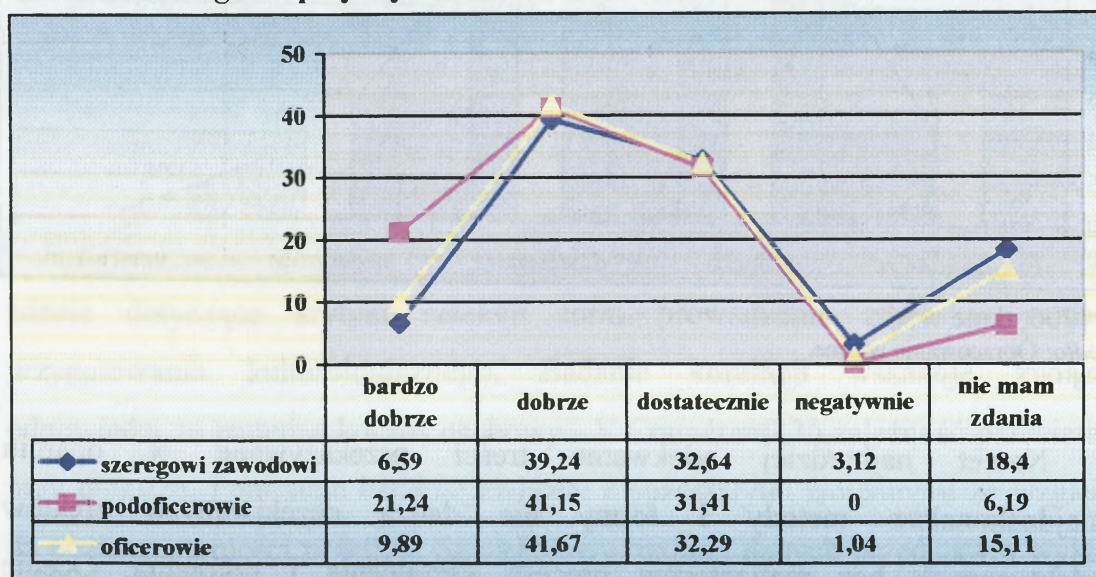
Źródło: Opracowanie własne.

Nawet najbardziej adekwatne treści przekazywane w oparciu o najdoskonalsze metody i formy nie dadzą oczekiwanych efektów dydaktycznych bez realizatorów procesu kształcenia i szkolenia. Ocenie ankietowanych poddano zatem działania kadry dydaktycznej i instruktorów. Szczegółowy rozkład uzyskanych wyników badań przedstawiają wykresy 5.15. i 5.16.

Analiza jakościowa wyników badań wskazuje na wyższe oceny przypisane umiejętnościom instruktorów niż kadry dydaktycznej. Na taki rozkład odpowiedzi wpływa uczestnictwo instruktorów armii amerykańskiej biorących udział w przygotowaniu pierwszych zmian PKW Irak. Z punktu widzenia optymalnej realizacji zadań mandatowych istotniejsze są oceny dostateczne i negatywne – blisko 1/3 wskazań.

Wśród przyczyn żołnierze zawodowi wyraźnie wskazują, że podczas przygotowania zajęcia prowadzili wykładowcy, którzy nie byli w miejscu przyszłej misji. W uzasadnieniach odpowiedzi respondenci wyrażają również opinie, że wiele osób nie posiada odpowiedniego przygotowania dydaktycznego, jest to inne przygotowanie niż praca w jednostkach wojskowa na stanowisku. Według ankietowanych w szkoleniu często wykorzystuje się osoby, których kwalifikacje metodyczne opierają się na „uczestnictwie w operacji” i „rozkazie przełożonych”. Obok posiadanej wiedzy i umiejętności praktycznych w skutecznej realizacji procesu dydaktycznego istotne są również kwalifikacje pozwalające właściwie przekazać zdobyte doświadczenie szkolonym.

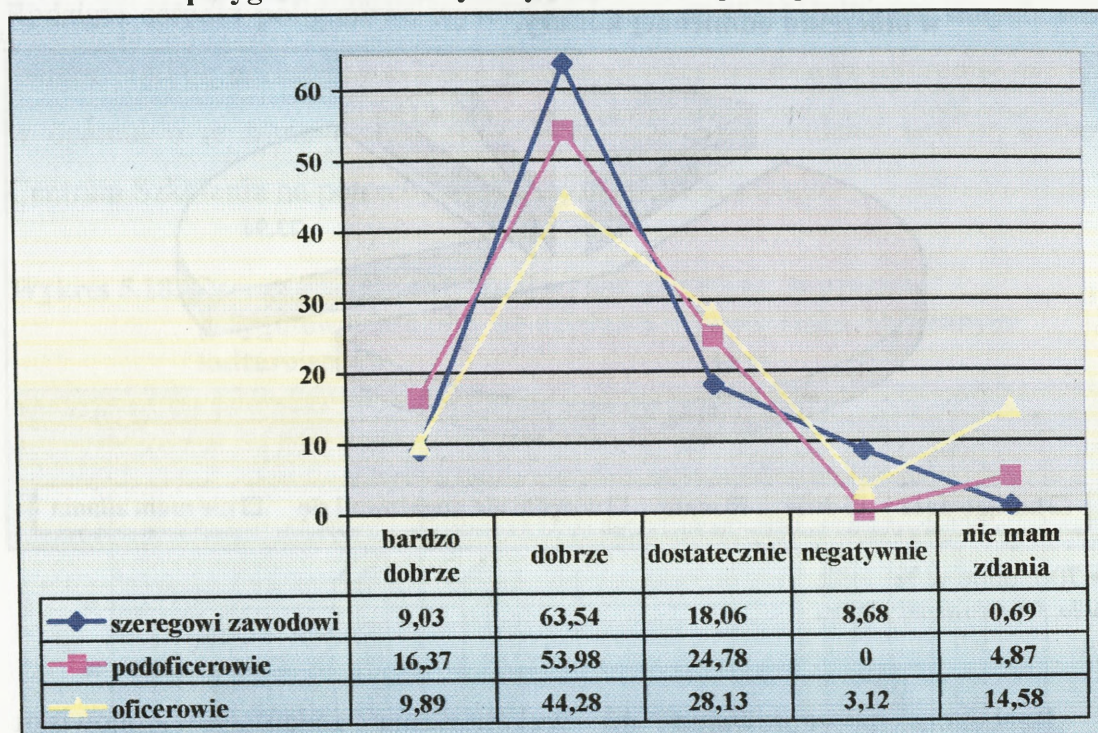
Wykres 5.15. Ocena kadry dydaktycznej prowadzącej zajęcia z zakresu kultury regionu przyszłych działań.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 5.16. Ocena instruktorów prowadzących szkolenie w ramach przygotowania do wykonywania zadań poza granicami państwa.

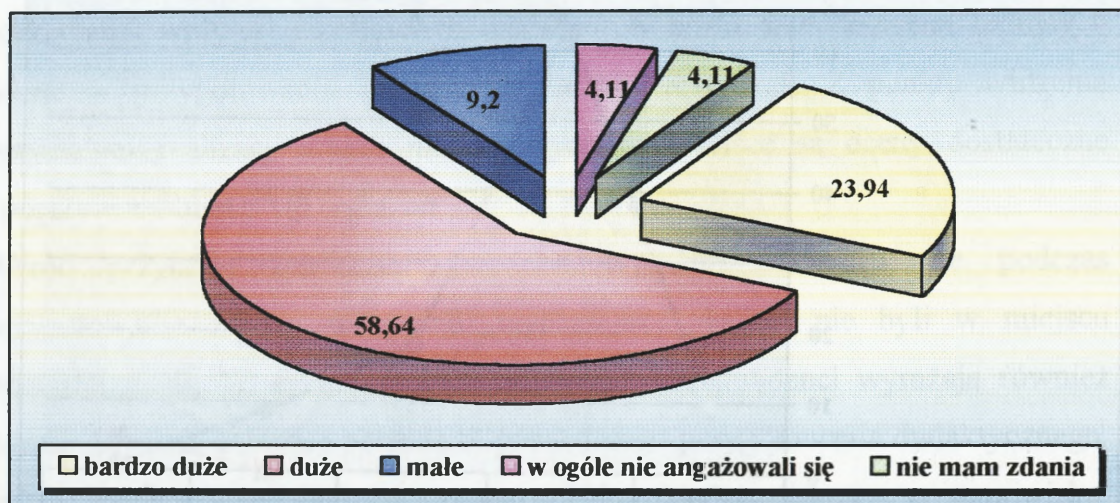


N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym podmiotem procesu szkolenia są sami szkoleni. W prowadzonych badaniach krytyce poddano ich zaangażowanie w realizację zajęć prowadzonych w ramach szkolenia z zakresu kultury rejonu działań. Holistyczny rozkład odpowiedzi zawiera wykres 5.17. Na podstawie analiz korelacyjnych można stwierdzić, że istnieje przeciętna zależność statystyczna pomiędzy oceną stopnia zaangażowania a przynależnością do poszczególnych korpusów osobowych (V Craméra=0,36, przy $p=0,026$). Odpowiedzi *bardzo duże* i *duże* wskazuje 84,89% oficerów, 82,29% podoficerów oraz 81,24% szeregowych zawodowych. Trudno dziwić się takiej konfiguracji reprezentacji poglądów, ponieważ jak twierdzą sami respondenci każdy z nich chciał zdobyć jak najwięcej informacji i odpowiednio przygotować się do wyjazdu, od tego mogło zależeć zdrowie, a nawet życie. Niski poziom zaangażowania badani żołnierze tłumaczą źle prowadzonymi szkoleniami realizowanymi podczas przygotowania, wskazując na przerost inklinacji prowadzących zajęcia nad posiadaną wiedzą i umiejętnościami.

Wykres 5.17. Ocena zaangażowania szkolonych w realizację zajęć prowadzących szkolenie w ramach przygotowania do wykonywania zadań w otoczeniu odmiennej kultury.



N= 706, dane w %.

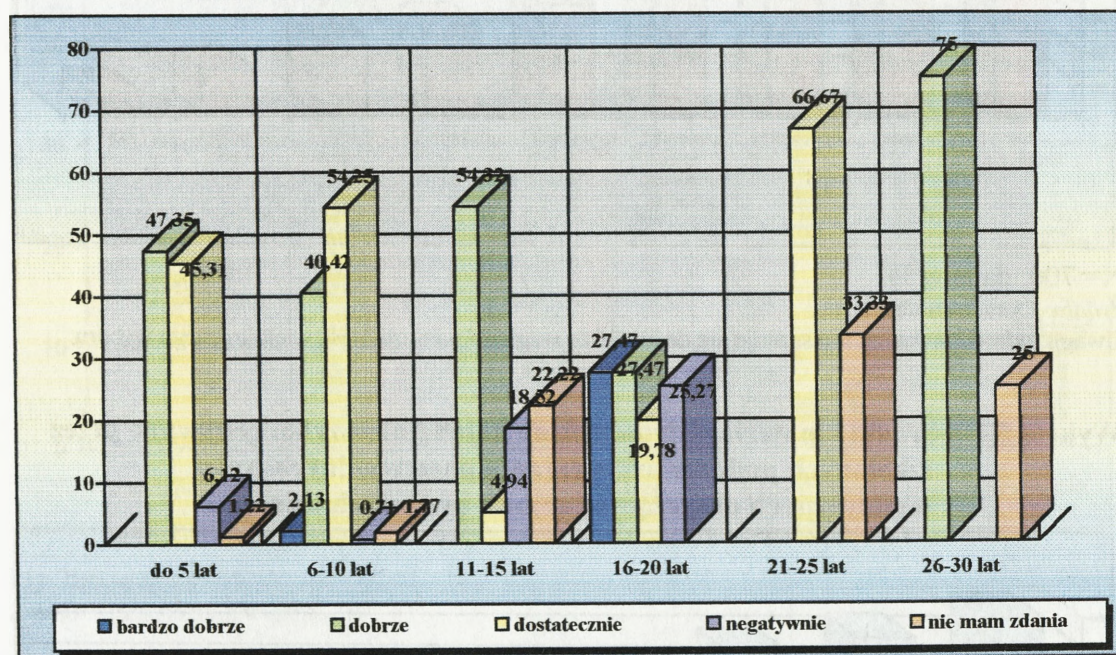
Źródło: Opracowanie własne.

Realizacja przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo odbywa się w oparciu o bazę dydaktyczną jednostek, wyznaczonych jako komponenty kontyngentów wojskowych ekspediowanych poza granice państwa, ośrodków szkolenia poligonowego oraz ośrodków specjalistycznych. W prowadzonej eksploracji empirycznej zbadano również sady kadry dotyczące tego elementu systemu szkolenia. Badanie korelacji wskazuje związek odpowiedzi ze zmienną niezależną staż zawodowej służby wojskowej (V Craméra=0,36 - zależność przeciętna, przy $p=0,01$). Pominięto badanie związku z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p>0,005$. Szczegółowe dane zawiera wykres 5.18.

Największe zróżnicowanie ocen zauważalne jest w grupie kadry z wysługą 16-20 lat. Co drugi ankietowany charakteryzujący się stażem służby do 15 lat dobrze ocenia bazę dydaktyczną wykorzystywaną w procesie przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Niepokojący powinien być odsetek najwyższych wskazań notowany jedynie w dwóch grupach: 6-10 lat – 2,13% oraz 16-20 lat 27,47%. Najniżej oceniana jest baza ośrodków szkolenia poligonowego, odbiegająca od wymogów wynikających z charakteru operacji prowadzonych poza granicami państwa, a w szczególności operacji

stabilizacyjnych. Zauważalny jest tutaj zbyt duży sceptycyzm kadry zawodowej. Rodzime ośrodki poligonowe wysoko oceniają przecież żołnierze innych armii państw NATO, uczestnicy szkoleń i ćwiczeń międzynarodowych realizowanych w oparciu o te same obiekty. Pochlebne opinie respondenci wydają o bazie Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach.

Wykres 5.18. Ocena bazy dydaktycznej wykorzystywanej w procesie przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

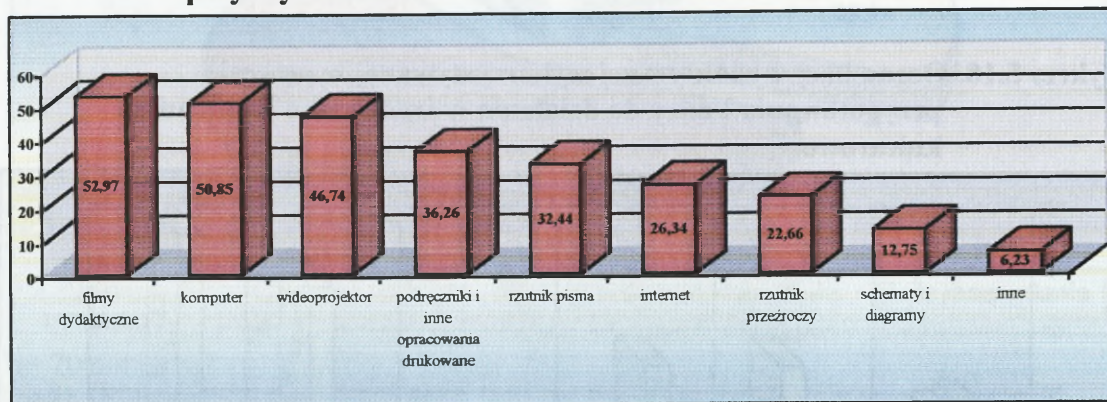
Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: pominięto zmienną niezależną „staż służby zawodowej powyżej 30 lat” ze względu na brak wskazań.

Hierarchiczny układ odpowiedzi dotyczących wykorzystania środków i materiałów dydaktycznych przez uczestników procesu przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo prezentują wykresy 5.19 oraz 5.20. Wykładowcy w swej działalności najczęściej wykorzystują środki multimedialne – statystycznie co drugi w ocenie respondentów. Ważne miejsce zarówno w pracy osób przekazujących wiedzę, jak i szkolonych - odgrywają podręczniki i materiały drukowane. W dalszym ciągu stanowią one zasadnicze źródło pozyskiwania informacji o rejonie przyszłych działań. Uzupełnienie dla

nich stanowią materiały zawarte w Internecie. Dostrzegalny jest fakt nikłego wykorzystania innych środków, powodowany małą dostępnością takowych.

Wykres 5.19. Środki i materiały dydaktyczne najczęściej stosowane przez wykładowców w czasie szkolenia z zakresu kultury rejonu przyszłych działań.

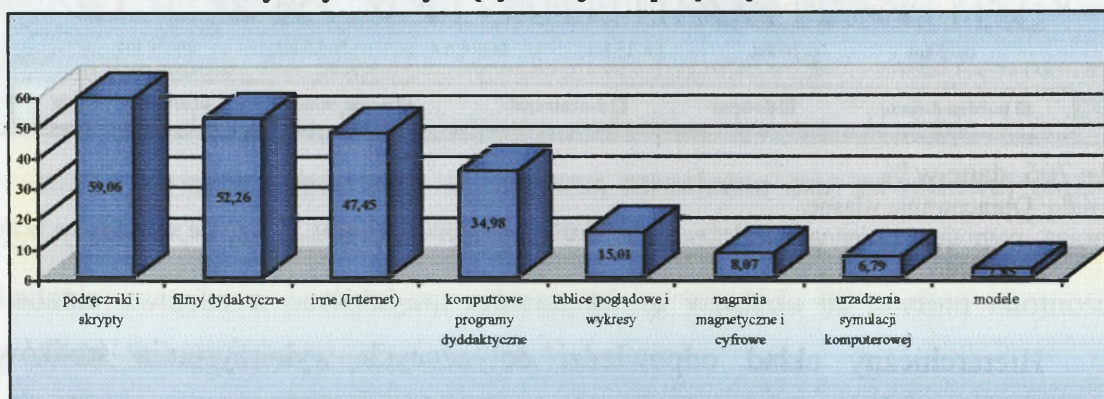


N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Wykres 5.20. Środki i materiały dydaktyczne najchętniej wykorzystywane przez szkolonych podczas przyswajania poszczególnych treści tematycznych dotyczących rejonu przyszłych działań.



N= 706, dane w %.

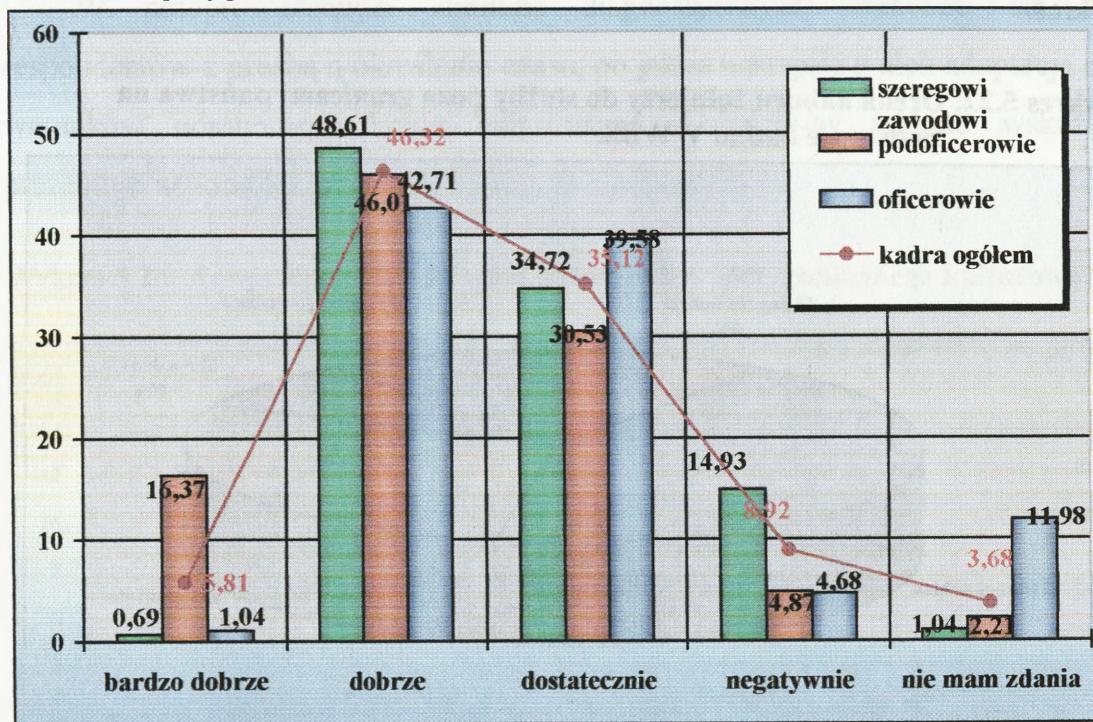
Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Ostatnim elementem systemu przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do wykonywania zadań w styczności z przedstawicielami odmiennej kultury jest ocena organizacji procesu szkolenia. Analiza korelacyjna wskazuje związek charakteru odpowiedzi ze zmienną niezależną korpus osobowy (V Craméra=0,32 - zależność słaba, przy $p=0,04$). Nie badano związku

z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p > 0,005$. Szczegółowe dane zawiera wykres 5.21.

Wykres 5.21. Ocena organizacji procesu szkolenia realizowanego w ramach przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

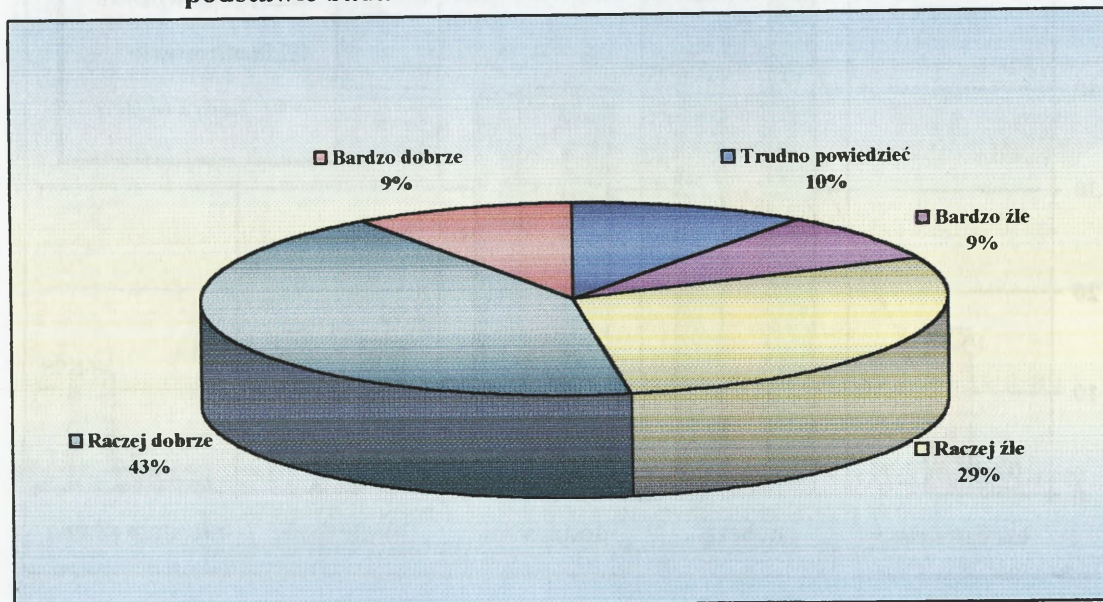
Źródło: Opracowanie własne.

Większość podoficerów ocenia bardzo dobrze i dobrze organizację procesu szkolenia – (odpowiednio 16,37% i 46,01% ogólnej liczby kadry tego korpusu). Bardziej sceptyczne opinie wyrażają oficerowie i szeregowi zawodowi. Na niskie oceny wpływa fakt, że nie wszyscy wyjeżdżający mogli uczestniczyć w procesie szkolenia, ponieważ w tym czasie przechodzili badania lekarskie lub realizowali inne przedsięwzięcia. Oceniają zatem szkolenie jako chaotyczne i w wielu aspektach improwizowane. Uwidacznia się w takiej sytuacji niespójność systemu kwalifikowania z systemem szkolenia przyszłych uczestników operacji pokojowych lub stabilizacyjnych.

W badaniach prowadzonych przez pracowników WBBS poruszono problematykę oceny systemu rekrutacji chętnych do służby poza granicami państwa, który łączy się funkcjonalnie z procesem przygotowania. Badani

w większości dobrze ocenili nabór żołnierzy na misje do Iraku. Niemniej znaczna część z nich nie była zadowolona ze sposobu rekrutacji, 28,8% ze wszystkich żołnierzy uznało, że nabór odbył się raczej źle. Co 12 badany określił nawet proces rekrutacji jako bardzo zły¹. Szczegółowe dane prezentuje poniższy wykres.

Wykres 5.22. Ocena naboru żołnierzy do służby poza granicami państwa na podstawie badań WWBS.



N=533.

Źródło: M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Spoleczne aspekty...*, op. cit.

Uzyskane, w drodze przeprowadzonych badań, wyniki demonstrują niezbyt optymistyczny obraz rzeczywistości. Żołnierze, którzy później zakwalifikowali się do służby w kontyngentach, niejednokrotnie nie przechodzą całego cyklu szkolenia, zatem wyjeżdżają w rejon działań nieprzygotowani.

5.3. Niedomagania procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

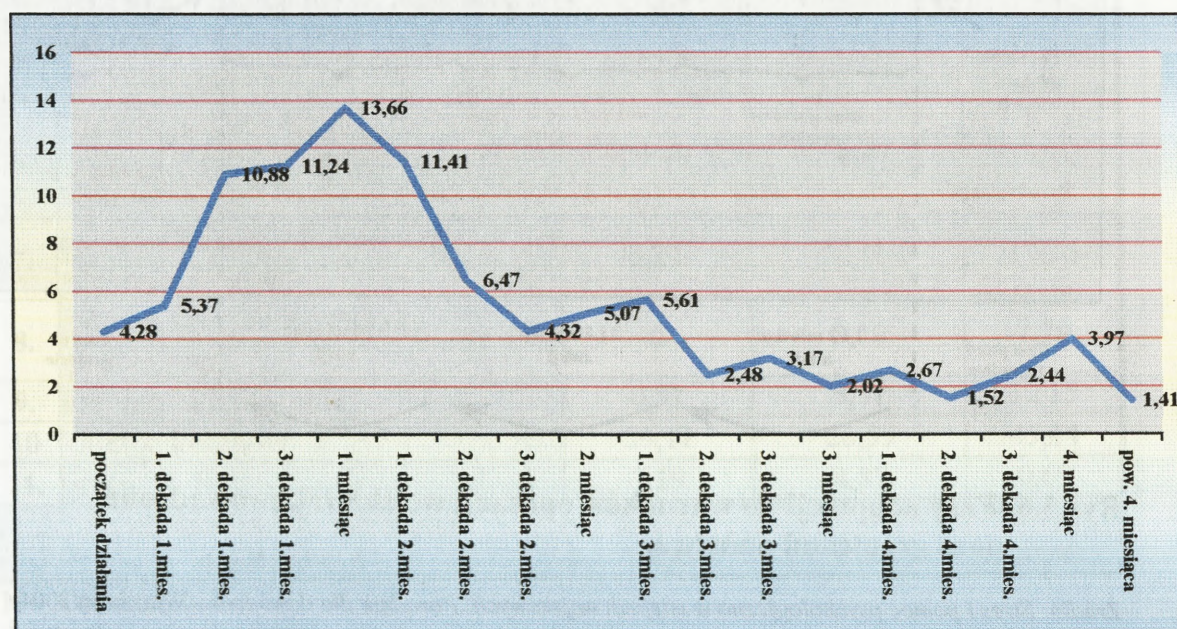
Deskrypcja i ocena istoty oraz specyfiki przygotowania żołnierzy zawodowych WP do wykonywania zadań w warunkach dymensji kulturowych wymaga również wskazania obszarów niedomagań danego systemu. Badając sądy o poszczególnych elementach systemu przygotowania kulturowego

¹ M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Spoleczne aspekty...*, op. cit.

wskazano już pewne uchybienia wpływające na jakość podwyższania kompetencji kulturowych kadry. Wysublimowanej uwagi wymagają jednak takie zjawiska jak adaptacja do środowiska odmiennego kulturowego i związane z nią zjawisko szoku kulturowego¹.

W przeprowadzonym sondażu diagnostycznym zwrócono się do respondentów z prośbą o określenie czasu, po jakim nastąpiła u nich adaptacja do warunków odmiennego kręgu kulturowego. Całościowy rozkład wskazań prezentuje wykres 5.23.

Wykres 5.23. Adaptacja kadry do warunków środowiska odmiennego kulturowo.



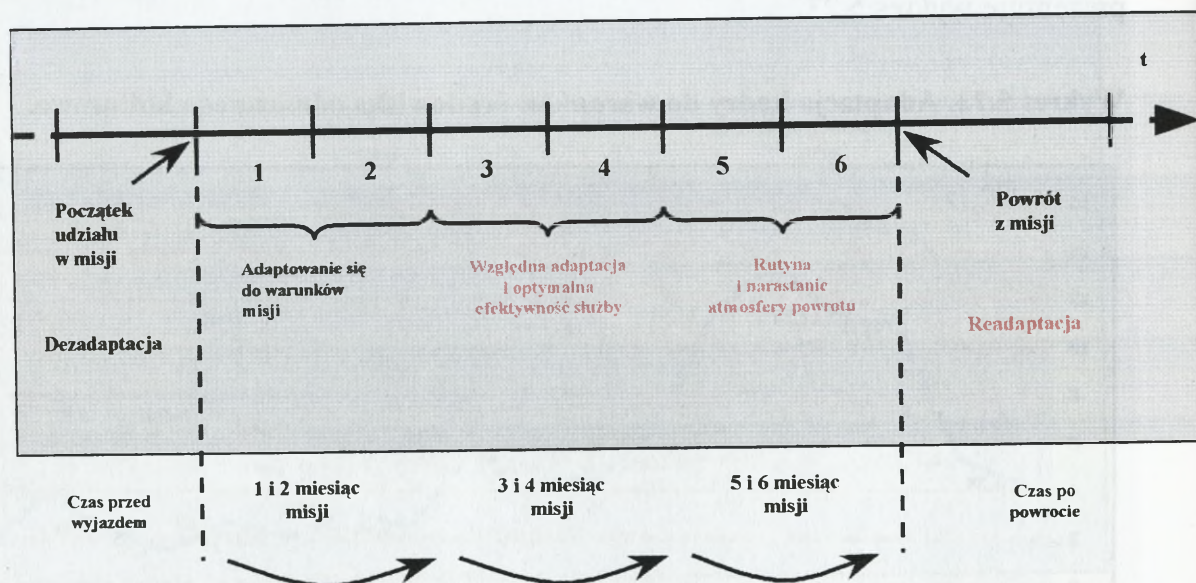
N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z uzyskanych wyników badań blisko 80% żołnierzy zawodowych ocenia, że uległo pełnej adaptacji podczas dwóch pierwszych miesięcy wykonywania zadań poza granicami państwa. Komparacja zgromadzonych danych z ogólnym modelem adaptacji prezentowanym na

¹ Według danych Zespołu Działań Psychologicznych Dowództwa Wojsk Lądowych do najczęstszych problemów z jakimi zwracają się uczestnicy operacji prowadzonych poza granicami państwa należą: trudności adaptacyjne, tęsknota za najbliższymi, brak poczucia bezpieczeństwa, chaos i problemy organizacyjne, konflikty ze współpracownikami i przełożonymi, frustracja wynikająca z niezaspokojenia potrzeb (w tym: odpoczynku, seksu), izolacja społeczna i przestrzenna (przebywanie w małym obozie z tymi samymi osobami), trudne warunki socjalno-bytowe (między innymi monotonne jedzenie, warunki mieszkalne), problemy rodzinne (zdrady, porzucenia).

rysunek 5.6. pozwala na sformułowanie wniosku, że w większości przypadków respondenci mogli optymalnie wykonywać powierzone im zadania. Analizując eksplorowane zjawisko nie sposób jednak nie zauważyć, że co piąty ankietowany miał problemy z adaptacją lub nawet w ogóle nie zaadaptował się. Biorąc pod uwagę subiektywny charakter wypowiedzi, można przypuszczać, iż jest to wielkość zaniżona. Powinny zatem zostać podjęte działania w znacznym stopniu zmniejszające obserwowaną i jakże niebezpieczną tendencję.



Rys.5.6. Fazy adaptacji do warunków operacji wojskowej, prowadzonej poza granicami państwa.

Źródło: *Stres i pomoc psychologiczna w misjach wojskowych. Poradnik dla dowódców*, Warszawa 2004, s.31.

Sformułowane wnioski stanowią podstawę do zwrócenia uwagi zarówno na elementy ułatwiające jak i opóźniające, a często nawet czyniące niemożliwym, optymalne przystosowanie się do warunków wykonywania zadań. Szczegółowe dane dotyczące czynników wspomagających adaptację oficerów i podoficerów, jak również szeregowych zawodowych do odmiennego otoczenia kulturowego zawarto w tabeli 5.6., natomiast odnoszące się do czynników utrudniających przystosowanie się prezentuje tabela 5.7.

Tabela 5.6.
Czynniki ułatwiające kadrze WP adaptację do warunków środowiska odmiennego kulturowo.

L.p.	Czynniki ułatwiające adaptację	Korpus osobowy		
		oficerowie	podoficerowie	szeregowi zawodowi
1.	posiadana wiedza dotycząca zwyczajów i obyczajów mieszkańców rejonu działania	74,48	55,75	53,82
2.	posiadana wiedza dotycząca religii mieszkańców rejonu działania	51,56	50,44	53,82
3.	znajomość języka mieszkańców rejonu działania	0,52	3,10	5,90
4.	posiadane umiejętności praktyczne	57,17	42,03	47,57
5.	doświadczenie zdobyte podczas innych operacji	27,08	8,85	20,49
6.	doświadczenie zdobyte podczas ćwiczeń i szkoleń poligonowych itp.	24,48	54,42	38,19
7.	doświadczenie zdobyte poza służbą wojskową	5,21	30,09	17,36
8.	pomoc specjalistyczna np. psychologa	0	3,10	7,29
9.	treningi adaptacyjne	0,52	5,31	12,15
10.	pomoc kolegów	29,17	26,55	45,14
11.	inne	7,29	4,87	0,69
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		25,22/ 25,95	25,86/ 21,86	27,49/ 20,48

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Inferencja uzyskanych wyników wskazuje na ogromne znaczenie wiedzy dotyczącej zachowań, obowiązującego systemu wartości, zwyczajów i obyczajów oraz religii, a także umiejętności praktycznych w dostosowywaniu się do wymogów wynikających ze specyfiki kulturowej rejonu wykonywania zadań. Pozwalają one zrozumieć występujące dymensje kulturowe oraz dają możliwość bezkonfliktowego funkcjonowania w ich otoczeniu. Nisko natomiast oceniana jest pomoc specjalistyczna na przykład psychologów jako czynnika mogącego znacząco skrócić czas niezbędny do optymalnej adaptacji. Podobnie rzecz ma się z prezentowaniem sądów dotyczących roli znajomości języka

mieszkańców rejonu działania. Wynika to z niskich kompetencji lingwistycznych respondentów w tym obszarze.

Tabela 5.7.

Czynniki utrudniające kadrze WP adaptację do warunków środowiska odmiennego kulturowo.

L.p.	Czynniki utrudniające adaptację	Korpus osobowy		
		oficerowie	podoficerowie	szeregowi zawodowi
1.	nieznajomość zwyczajów i obyczajów mieszkańców rejonu działań	17,19	46,02	33,33
2.	nieznajomość religii mieszkańców rejonu działań	36,46	33,18	29,86
3.	nieznajomość języka mieszkańców rejonu działań	80,73	76,54	76,73
4.	brak doświadczenia w realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo	51,56	31,86	42,36
5.	brak pomocy specjalistycznej np. psychologa	3,64	0,88	8,68
6.	brak wsparcia ze strony kolegów	2,60	3,98	7,64
7.	braki w wykszoleniu ogólnowojskowym	1,04	15,04	2,43
8.	braki w wykszoleniu specjalistycznym	6,25	21,68	18,40
9.	inne	0,52	0	0,69
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		22,22/ 28,32	25,46/ 24,92	27,96/ 27,90

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Nieumiejętność posługiwania się językiem mieszkańców rejonu działania to z kolei najczęstsza przyczyna utrudniająca adaptację do warunków środowiska odmiennego kulturowo. Duży odsetek ankietowanej kadry asumptu swojej dezaadaptacji, bądź opóźnionej adaptacji upatruje w nieznajomości zwyczajów i obyczajów oraz religii mieszkańców rejonu działania, co koreluje z brakami w wykszoleniu specjalistycznym, którego nieodłączną częścią powinien być adekwatny poziom przygotowania kulturologicznego. Równie istotny czynnik to brak doświadczenia w realizacji zadań oraz w kontaktach z przedstawicielami

innych kultur. Wielokrotni uczestnicy działań prowadzonych poza granicami państwa, a w szczególności w operacji prowadzonej w tym samym rejonie na przykład w Iraku, wskazywali na znacznie krótszy okres adaptacji (podkreślali, że przystosowanie następowało od tygodnia do nawet kilku tygodni szybciej, niż miało to miejsce w przypadku pierwszego uczestnictwa w kontyngencie). Zauważalna jest ponadto korelacja odpowiedzi dotyczących pomocy specjalistycznej, z danymi zawartymi w tabeli 5.6. Respondenci posiadają większe zaufanie do kolegów i dlatego częściej oczekują ich pomocy niż specjalisty - psychologa.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach prowadzonych przez WBBS¹. Otrzymane odpowiedzi pokazują, iż zdecydowana większość (88,9%) badanych nie potrzebowała pomocy psychologicznej podczas wykonywania zadań w Iraku. Jedynie co dwudziesty (5,9%) respondent stwierdził, iż potrzebował takiej pomocy. Do badanych, którzy korzystali ze specjalistycznej pomocy psychologicznej skierowano pytanie dotyczące praktycznej realizacji tej pomocy. Z opinii tej grupy respondentów wynika, iż najczęstszą formą pomocy była rozmowa z psychologiem (95,4% wskazań). Badani wskazywali również na pomoc kapelana oraz na wspieraniu się (*podtrzymywaniu na duchu*) między sobą. Żaden z żołnierzy nie wskazał na inne formy pomocy i terapii.

Żołnierzy, którzy wrócili z Iraku zapytano także o to, czy w ich odczuciu pomoc psychologiczna była skuteczna. Ponad połowa (52,9%) badanych, stwierdziło, że działania te były skuteczne. Jednocześnie co piąty (19,7%) uznał, iż udzielana im pomoc była nieskuteczna.

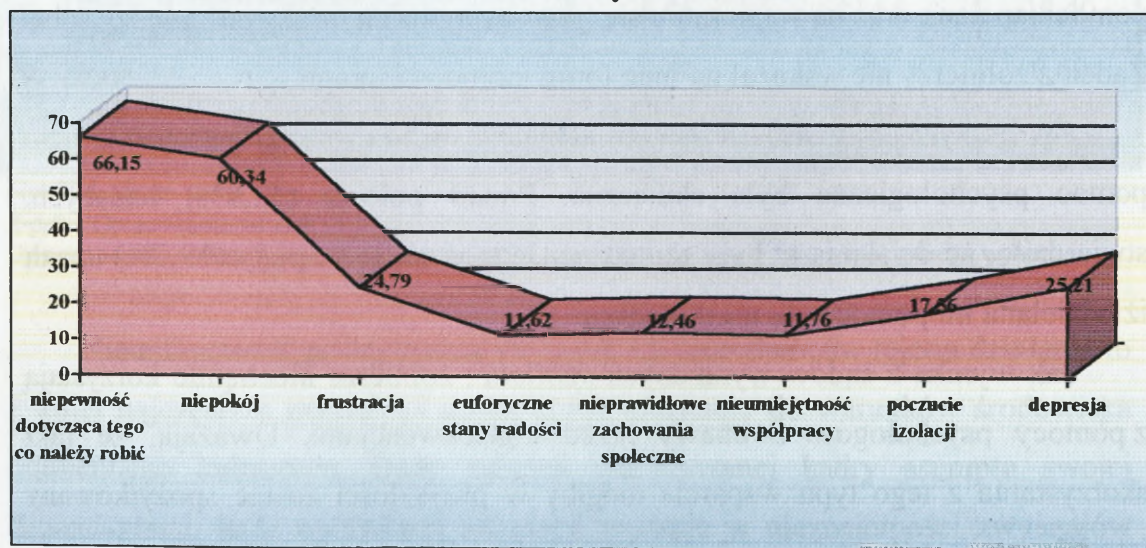
Jak wynika z sądów wyrażonych *implicite*, żołnierze niechętnie korzystają z pomocy psychologów z obawy przed konsekwencjami. Uważają, że fakt skorzystania z tego typu wsparcia mógłby w przyszłości zostać spożytkowany jako argument podważający ich przydatność do dalszej służby zawodowej.

Zjawiskiem wpływającym negatywnie na przebieg adaptacji w otoczeniu odmiennej kultury jest szok kulturowy. Przebiega on niezależnie od naszej woli, a jego objawy mogą być bardzo uciążliwe dla każdego człowieka. Jest rezultatem

¹ Zob. M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Spoleczne aspekty...*, *op. cit.*

ciągłych wstrząsów oraz wynikających z nich stresu i zmęczenia związanego z życiem w społeczeństwie o różnych sposobach bycia i wartościach od tych, które stały się drugą naturą „człowieka z zewnątrz”. Należy również podkreślić, że używany termin kulturowy odnosi się także do różnic subkulturowych i czasem różnic na mikro kulturowym poziomie specjalności i alternatyw w ramach naszej własnej kultury lub subkultury. Jeśli nie potrafimy przynajmniej w pewnym stopniu stać się bi- lub multikulturowi w odmiennej sytuacji kulturowej, będziemy stale zbulwersowani, rozczarowani, zirytowani, sfrustrowani, wystraszeni bojaźliwi i psychicznie zmęczeni na naszą niezdolnością do naturalnej odpowiedzi na kierowane ku nam nieznanym wymaganiom kulturowym. Wydawać mogłoby się, że ze względu na charakter wykonywanych zadań, w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych nie ma miejsca na szok kulturowy i towarzyszące mu objawy, niestety rzeczywistość jest w gruncie rzeczy odmienna. Poniższy wykres ilustruje symptomy szoku kulturowego występujące u respondentów.

Wykres 5.24. Symptomy szoku kulturowego występujące u kadry wykonującej zadania w środowisku odmiennym kulturowo.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Analizując uzyskane wyniki można jedynie wskazać na objawy szoku kulturowego najczęściej występujące. Błędem byłoby jednak wskazywanie na te

podstawie symptomów bardziej istotnych lub mających mniejsze znaczenie w optymalnej realizacji zadań w warunkach dymensji kulturowych. Eksploracja zjawiska szoku kulturowego wskazuje na duże znaczenie wszystkich symptomów, a ich natężenie odgrywa ważną rolę w zależności od cech osobniczych oraz charakteru działań, w jakich uczestniczymy. W działalności żołnierzy wykonujących zadania mandatowe w ramach zespołów, szczególne znaczenie mogą mieć: nieumiejętność współpracy, niepewność dotycząca tego co należy robić oraz nieprawidłowe zachowania społeczne¹.

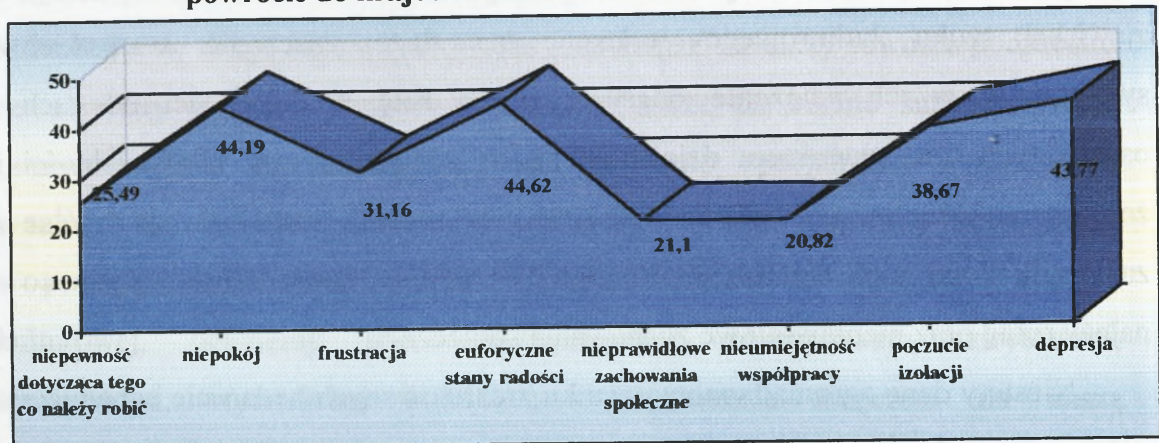
Niestety dane zgromadzone w wyniku zrealizowanych badań nie napędzają optymizmem. Na problem sformułowany w postaci pytania: *W jakim zakresie, podczas przygotowania Pana(i) do wykonywania zadań poza granicami państwa, omawiana była problematyka „szoku kulturowego”?* ankietowani udzielili następujących odpowiedzi:

- zjawisko „szoku kulturowego” zostało szeroko omówione, ze wskazaniem na techniki i sposoby radzenia sobie z nim – 20,82%;
- zjawisko „szoku kulturowego” zostało omówione, bez wskazania na techniki i sposoby radzenia sobie z nim – 14,31%;
- problematyka „szoku kulturowego” została przedstawiona jedynie w postaci krótkiej informacji – 28,19%;
- nie poruszano takiej problematyki podczas przygotowania – 36,68%.

Uzyskane wyniki wskazują jednoznacznie, że problematykę szoku kulturowego traktuje się marginalnie lub jest w ogóle pomijana w procesie przygotowania żołnierzy zawodowych WP do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Można to uznać za bardzo poważny mankament, również z powodu występowania odwrotnego szoku kulturowego, mającego miejsce po powrocie do ojczyzny. Poniższy wykres ilustruje występowanie poszczególnych objawów tego zjawiska.

¹ Badania przeprowadzone przez WBBS wskazują, że w I zmianie PKW Irak blisko 17% żołnierzy źle i bardzo źle ocenia współdziałanie ogółu osób wchodzących w skład ich pododdziału (komórki organizacyjnej) (w opiniach respondentów we współdziałaniu przeważała nieufność, brak wzajemnego zrozumienia, często łamane były zasady postępowania, dość często występowały konflikty i można było liczyć tylko na niektóre zaufane osoby, panował całkowity brak porozumienia i wrogość, rządziła siła oraz przymus, można było liczyć tylko na siebie). Zob. M. Kloczkowski, T. Iwanek, W. Nowosielski, M. Wachowicz, *Spoleczne aspekty...*, op. cit.

Wykres 5.25. Symptomy odwrotnego szoku kulturowego występujące u kadry po powrocie do kraju.



N= 660, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Uwaga: odsetki wskazań nie sumują się do 100% ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru.

Analiza porównawcza danych zawartych na wykresach 5.24. i 5.25. pozwala na dostrzeżenie pewnych prawidłowości. W odróżnieniu od typowych objawów szoku kulturowego wpływających na funkcjonowanie jednostki w zespole, w przypadku odwrotnego szoku kulturowego dominującą rolę odgrywają symptomy wpływające bezpośrednio na daną osobę. Depresja, niepokój, frustracja, euforyczne stany radości - to symptomy wyraźnie wskazujące na destabilizację emocjonalną żołnierzy, byłych uczestników działań prowadzonych w odmiennym kręgu kulturowym.

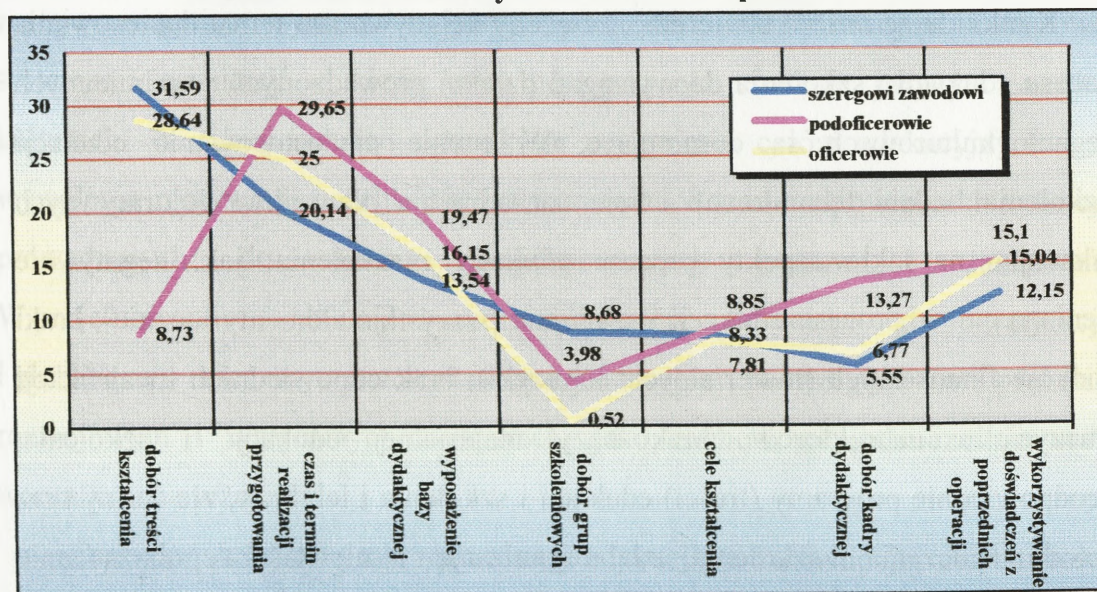
Dokonując holistycznej oceny systemu przygotowania żołnierzy zawodowych WP do realizacji zadań w warunkach dymensji kulturowych, zwrócono się do ankietowanych z prośbą o wskazanie zasadniczych mankamentów tegoż systemu. Hierarchiczne zestawienie uzyskanych wyników pozwala na wskazanie obszarów, które według respondentów, najczęściej wpływają na wadliwe funkcjonowanie systemu przygotowania kadry do realizacji zadań poza granicami państwa. Rozkład odpowiedzi, według wskazań procentowych, jest następujący:

- Nieodpowiedni czas i termin realizacji przygotowań kolejnej zmiany - 24,50%;
- Niewłaściwy dobór treści kształcenia - 23,79%;
- Niewłaściwe wyposażenie bazy dydaktycznej - 16,14%;

- *Niższe wykorzystywanie doświadczeń z poprzednich operacji* - 13,88%;
- *Niewłaściwie sprecyzowane cele kształcenia* - 8,35%;
- *Niewłaściwy dobór wykładowców* - 8,35%;
- *Nieodpowiedni dobór składu grup szkoleniowych* - 4,95%.

Badanie korelacji pozwala na stwierdzenie współzależności pomiędzy oceną niedomagań występujących w czasie przygotowania kolejnych kontyngentów wojskowych, a zmienną *korpus osobowy* – występuje słaba korelacja przy poziomie istotności $p=0,03$, ponieważ współczynnik siły związku V Craméra=0,21. Analizy statystyczne wykazały również, że nie ma istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi. Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentuje wykres 5.26.

Wykres 5.26. Zasadnicze mankamenty systemu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo w opiniach ankietowanych.



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Zauważalny jest rozbieżny rozkład odpowiedzi podoficerów z ocenami oficerów i szeregowych zawodowych. Największe różnice dostrzegalne są w krytyce doboru treści szkoleniowych oraz doborze kadry dydaktycznej (wykładowców i instruktorów). Argumentując swoje wypowiedzi respondenci

zwracają uwagę na zbyt mały stopień wykorzystania żołnierzy, służących w innych operacjach, do szkolenia kadry wyjeżdżającej na misję. W szkoleniu należy większy nacisk położyć na relacje uczestników kontyngentu z przedstawicielami odmiennych kultur na różnych szczeblach dowodzenia. Jak dotychczas szkolenie prowadzone jest sztapowo, dla wszystkich żołnierzy proponuje się ten sam wykład oparty na prezentacji (i tylko jeden), nie dostosowuje się treści i metod do realizmu zadań, które będą wykonywane przez szkolonych. W ogóle jest to szkolenie prowadzone *pro forma*, jest nieprzemyślane oraz nierealistyczne. Negatywny obraz rzeczywistości pogłębia wadliwie funkcjonujący proces kwalifikacji, funkcjonujący na zasadzie „pospolitego ruszenia kolejnych zmian”. Zdaniem ankietowanych kontyngenty powinny stanowić całe pododdziały, jednak struktury organizacyjne PKW/PJW tworzone doraźnie nie pozwalają na wysyłanie ludzi, którzy szkolą się razem, zdobywają wiedzę i mogą na sobie polegać.

Konkludując można stwierdzić, że oceny negatywne na temat dostosowania procesu edukacji i szkolenia do wymagań działań prowadzonych w odmiennych kręgach kulturowych są dominujące. W ocenie niedostosowania edukacji i szkolenia badani formułowali swoje uzasadnienia dla sądów pejoratywnych wskazując na takie aspekty procesu edukacji i szkolenia, jak: negatywnie oceniana całość procesu edukacji i szkolenia (wszystkie elementy łącznie), braki środków finansowych (materialnych, logistyki), brak odpowiednich kwalifikacji nauczycieli i instruktorów, brak bazy materialnej edukacji i szkolenia, nieodpowiednie programy (treści) edukacji i szkolenia i ich brak, złe formy oraz metody nauczania i szkolenia, złą organizację i niewłaściwe zarządzanie edukacją i szkoleniem (personelem), brak tradycji i klimatu dla takiej edukacji i szkolenia, brak oczekiwanych osiągnięć (rezultatów) edukacyjno-szkoleniowych (wiedza, jak również umiejętności), brak społecznych potrzeb (priorytetów) edukacyjnych i szkoleniowych w eksplorowanym obszarze.

5.4. Edukacja międzykulturowa w kształtowaniu postaw, stereotypów i bezpieczeństwa.

Dokonana deskrypcja ocen poszczególnych elementów systemu szkolenia kadry do wykonywania zadań w otoczeniu dymensji kulturowych, wskazanie nieskuteczności i niedomagań samego przygotowania kulturologicznego zmusza do głębszej refleksji. Należy w tym miejscu podkreślić, że edukacja transkulturowa jest procesem zachodzącym wówczas, kiedy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny. Wymaga orientacji we własnym systemie kultury. Proces doświadczania obcej kultury staje się bowiem równocześnie procesem doświadczania kultury własnej. Na bazie tych interakcji postrzegane są oraz poddawane refleksji cechy własnej kultury, nawyki, postępowanie, efekty działań, symbole, wartości. Doświadczanie odmiennej i własnej kultury stapia się w jeden proces międzykulturowego oddziaływania. Jest ono efektywne, kiedy zostaje osiągnięta synteza wpływów pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo systemami orientacji – kiedy owo postępowanie zostanie przeżyte w obu kulturach. W takiej sytuacji warunkiem osiągnięcia celów edukacyjnych jest wywołanie motywacji uczenia się i stworzenie ku temu odpowiednich sytuacji prowadzących do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań. W projektowaniu edukacji międzykulturowej procesy demokratyzacji i globalizacji nie są przeciwstawiane sobie, a postrzegane w procesie rozwojowym i wzajemnych związkach, jako zachodzące jednocześnie oraz warunkowane wzajemnie.

Centralną kategorię tak rozumianej edukacji, a zarówno jej cel, stanowi empatia transnarodowa, wyrażająca umiejętność zrozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej. Wtedy tylko bowiem potrafimy wczuwać się w stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego określoną sytuację z perspektywy człowieka innej kultury. Empatia transnarodowa pozwala rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do kultury własnej. Chodzi tu zatem o szczególny rodzaj rozumienia obcokrajowca poprzez subtelne przeniknięcie niejako od wewnątrz do jego świata wewnętrznych

i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych.

Edukacja międzykulturowa mówi o wartościach, o czymś co jest między i równocześnie funkcjonuje w wielu wymiarach. Antropolodzy uważają, że wszystkie kultury są równe, nie ma kultur wyższych ani niższych, a świat to wielość kultur, ich bogactwo i odmienność. Edukacja międzykulturowa odwołuje się zatem do pojęcia kultury i wskazuje na istnienie równoprawnych kultur, które podlegają transformacjom w wyniku transmisji wartości i wzorów, a każda forma poznawania innych z pozycji własnego osadzenia kulturowego jest elementem rozwoju. Pozwala jednocześnie na zachowanie oraz rozkwit własnej tożsamości kulturowej.

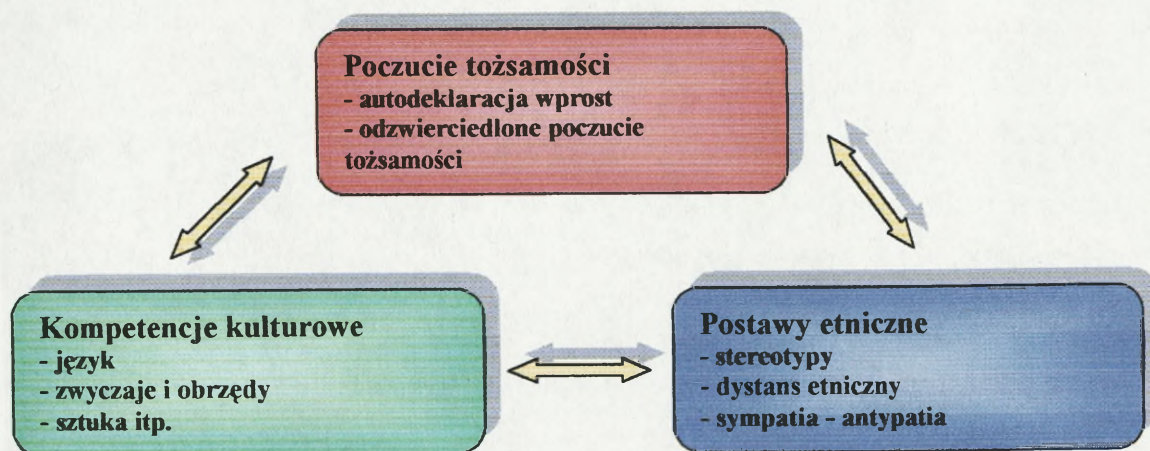
T. Lewowicki określa podstawowe elementy zachowań tożsamościowych (pozwalających identyfikować tę tożsamość, manifestować ją, zapobiegać o trwanie i dobre warunki rozwoju, korzystne przemiany)¹.

- Pierwszy obszar poszukiwania takich elementów obejmuje losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji tworzących organizm państwowy, kwestie państwowej odrębności i niezależności.
- Drugi obszar wyznaczony jest odrębnością kultury, języka, obyczaju oraz bardzo często religii. Mają tutaj swoje miejsce zagadnienia oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym.
- Trzeci obszar kojarzony bywa ze swoistą genealogią historyczną postrzeganą niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości. Tu znajdują odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grupy (grup), stereotypy.
- Czwarty obszar dotyczy – ostatnio coraz częściej podkreślany – kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia, pozycji grup(grupy) wyznaczonej pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną i technologiczną, potęgą kapitału.

¹ T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s.22-23.

Tożsamość kulturowa rozumiana jest jako obrona tradycji, historii i moralności, duchowych i etnicznych wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, nie mogą jednak nigdy oznaczać nieograniczonej wierności wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc o stagnacji. Aczkolwiek włączane w tożsamość jest dziedzictwo minionych czasów, ale obejmuje również współczesność, kreatywność dnia dzisiejszego i najważniejsze cele i wartości jutra, ponieważ życie w danej kulturze jest dynamiczne. Tożsamość kulturowa jest dla każdego człowieka pewnego rodzaju punktem odniesienia, przez który ustala swój pozytywny lub negatywny stosunek do swojej wspólnoty lub świata.

Aby jednak w wyniku wzmożonych oddziaływań w sferze poczucia tożsamości nie doprowadzić do nacjonalizmu czy szowinizmu, należy szczególnie zadbać o równoległe kształtowanie pożądanych postaw wobec zróżnicowania kulturowego. Właśnie te trzy sfery: poczucia tożsamości narodowej, kompetencji w obszarze kultury etnicznej oraz postaw wobec innych kultur współtworzą status etniczno-kulturowy (zobacz rysunek 5.6.).



Rys.5.6. Schemat obszarów konstytuujących status etniczno-kulturowy stanowiący podstawę oddziaływań edukacyjnych.

Źródło: M. Sobecki, *Status kulturowo etniczny a edukacja na pograniczu kultur*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s.220.

Środowisko odmienne kulturowo, wraz i poprzez wszystkie swoje elementy pozwala na kształtowanie jednostki rozwijającej się i samosterującej w oparciu

o tradycje i dziedzictwo kulturowe. Z jednej strony wyzwala poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej), z drugiej zaś powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją grupy dominującej.

Tolerancja umożliwiłaby utrzymywanie interakcji społecznych opartych na równości praw oraz poszanowaniu godności ludzkiej każdego członka społeczeństwa, oszczędzając przeżyć traumatycznych, frustracji i cierpienia poprzez respektowanie odrębności i indywidualności jednostki. Jako różnorodność cech, upodobań, poglądów i zachowań ludzi czyniłaby możliwym postęp i rozwój społeczny, podczas gdy nietolerancja prowadziłaby do stagnacji i unifikacji, do poczucia alienacji i nasilonej agresji, a w wymiarze społecznym do hamowania rozwoju pożądaných emanacji społecznych¹.

W maksymalistycznym ujęciu tolerancja przejawiałaby się w akceptacji, dialogu, różnych formach współżycia i współdziałania w imię wspólnych wartości, cenionych i uznawanych społecznie cech. W tym przypadku tolerancji towarzyszyłyby postawy racjonalistyczne i poznawcze oraz elementy uczuciowości wyższej, cechującej się takimi emocjami jak: przyjaźń, uczucia społeczne, humanitarne, moralne, poczucie jedności międzyludzkiej, sprawiedliwości, dobra itp., jakże istotnych z racji zadań wykonywanych poza granicami państwa przez żołnierzy Wojska Polskiego.

Tolerancja lub jej brak implikuje występowanie zróżnicowanych zachowań wobec przedstawicieli odmiennych systemów kulturowych. Problematyka postaw skierowanych w stronę mieszkańców rejonu działania znalazła odzwierciedlenie w przeprowadzonym sondażu diagnostycznym. Na podstawie analizy literatury wyłoniono główne typy postaw występujące w interakcjach przedstawicieli różnych kultur. Holistyczny rozkład odpowiedzi na podjęty problem, sformułowany w postaci pytania: *Jaką postawę, Pana(i) zdaniem, powinni reprezentować żołnierze zawodowi Wojska Polskiego podczas*

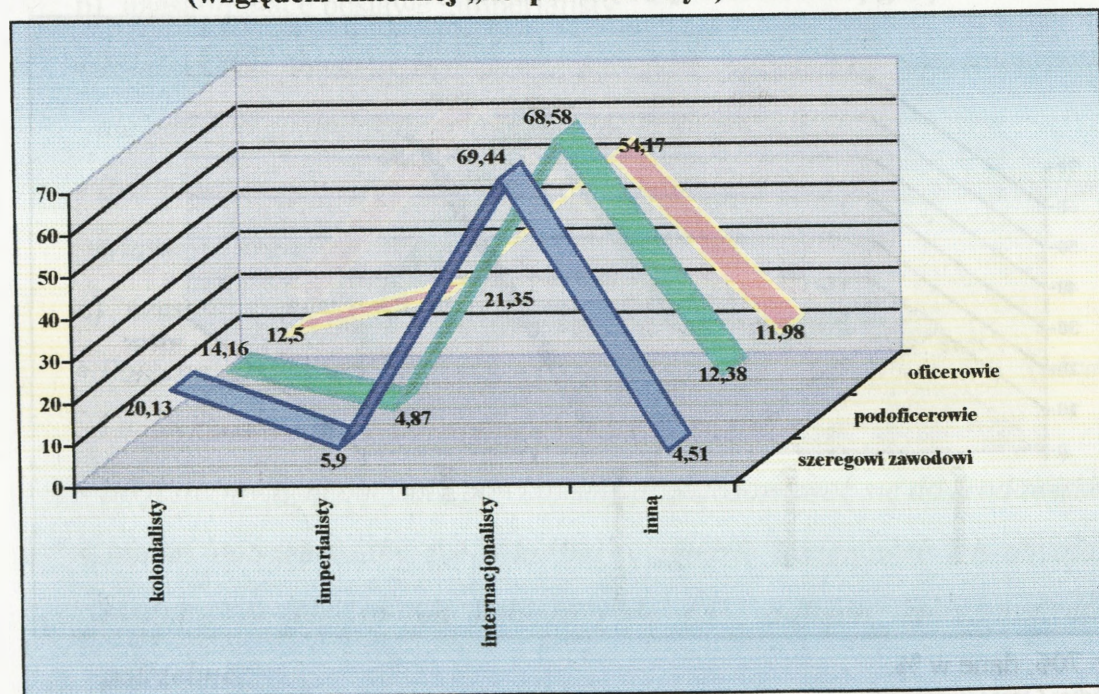
¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s.81-82.

wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo?, przedstawia się następująco:

1. Kolonialisty, czyli człowieka, który nie reaguje na obcą kulturę - 16,15%
2. Imperialisty, czyli człowieka, który forsuje swój własny system wartości i myślenia w stosunku do nowej kultury - 9,77%
3. Internacjonalisty, czyli człowieka, który dostosowuje się do różnych kultur - 65,01%
4. Inną - 9,06%.

Całościowe ujęcie wyników badań jest w takiej sytuacji zabiegiem rozmywającym rzeczywisty obraz eksplorowanego zjawiska. Badanie korelacji wskazuje związek odpowiedzi ze zmiennymi niezależnymi: korpus osobowy - V Craméra=0,20 zależność słaba, przy $p=0,05$; oraz wykształcenie - V Craméra=0,17 zależność słaba, przy $p=0,04$. Pominęto badanie związku z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p>0,005$. Szczegółowy rozkład danych przedstawiają wykresy 5.27. oraz 5.28.

Wykres 5.27. Postawy jakie powinni prezentować żołnierze zawodowi WP podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo (względem zmiennej „korpus osobowy”).

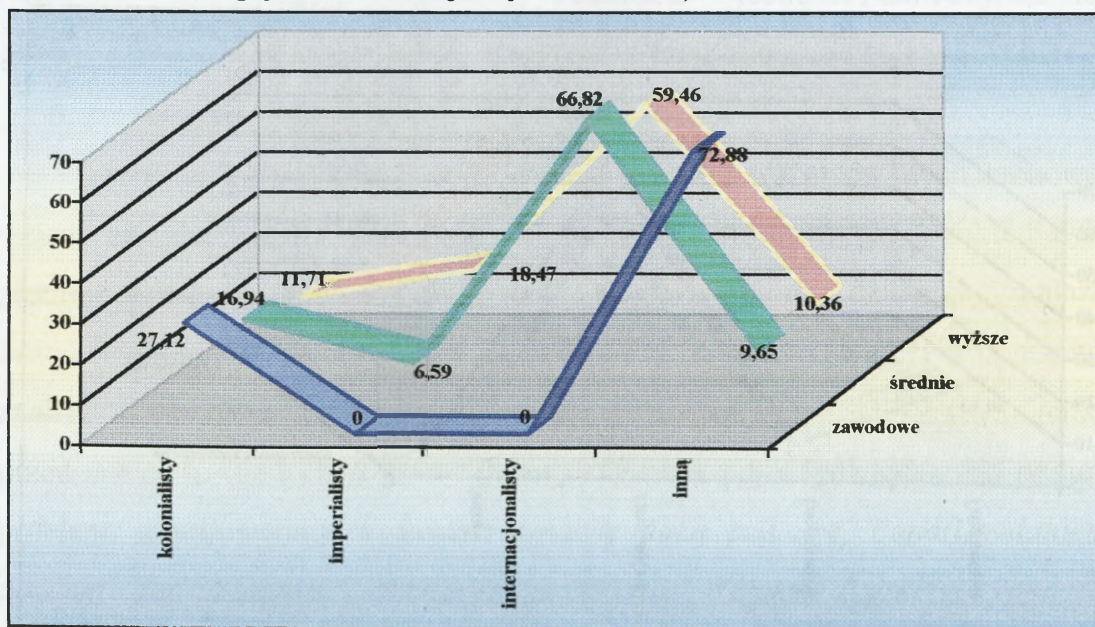


N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wskazują uzyskane wyniki badań zarówno wśród oficerów, podoficerów, szeregowych zawodowych dominującą jest postawa „internacjonalisty”. Analizując hierarchiczny układ odpowiedzi zauważalna jest wysoka liczba wskazań dotycząca postawy „kolonialisty”. Taki rozkład odpowiedzi związany jest z charakterem zadań realizowanych przez ankietowanych. W prowadzeniu operacji antyterrorystycznych, konfiskata broni, kontrola pojazdów itp. wymaga narzucania woli w trosce o własne bezpieczeństwo i życie. Niestety taka postawa może przyczynić się do utraty zaufania oraz rozbudzić niechęć do dalszych kontaktów i współpracy. Należy przecież pamiętać, iż w interakcjach z przedstawicielami odmiennych systemów kulturowych, budowanie pozytywnych relacji jest zabiegiem długotrwałym, a jeden incydent może bezpowrotnie przekreślić wcześniejsze dokonania oraz uczynić dalszą kooperację z lokalnym środowiskiem społecznym niemożliwą¹. Z wynikami prezentowanymi względem zmiennej korpus osobowy korespondują dane zawarte na wykresie 5.28.

Wykres 5.28. Postawy jakie powinni prezentować żołnierze zawodowi WP podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo (względem zmiennej „wykształcenie”).



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

¹ O kształtowaniu postaw wobec przedstawicieli odmiennych kultur pisze między innymi antropolog Louis J. Luzbetak; Zob. L.J. Luzbetak, *Kościół a kultury*, Warszawa 1998, s.236-237.

Na uwagę zasługują wskazania kadry z wykształceniem zawodowym (w głównej mierze szeregowych zawodowych, jak również podoficerów). Według ich ocen żołnierze wykonujący zadania w otoczeniu odmiennego kręgu kulturowego powinni prezentować postawę, człowieka niereagującego na obcą kulturę (27,12%) lub inną (72,88%). Według ankietowanych pod desygnatem określenia „inną” kryje się kompilacja wyróżnionych postaw. W zależności od charakteru realizowanych zadań, zmianie powinno ulegać natężenie cech charakterystycznych dla zachowań kolonialisty, imperialisty czy internacjonalisty.

Różnorodność wyrażonych uzasadnień wypowiedzi świadczy o dużym znaczeniu poruszonej problematyki, budzącej jednocześnie wiele kontrowersji wśród badanej kadry. Poniższe zestawienie zawiera najciekawsze i zarazem rzeczowe, wyrażone *explicite*, opinie:

a) uzasadniające postawę „kolonialisty”:

- *Ludzie zupełnie inni kulturowo, traktują nas wrogo, chyba że czegoś potrzebują, kultura zupełnie odmienna i niezrozumiała.*
- *Bo ta kultura mi nie odpowiada.*

b) uzasadniające postawę „imperialisty”:

- *Żołnierz WP powinien być elastyczny – forsować własny system wartości, ale odnosić go do lokalnych warunków kulturowych.*
- *Być elastycznym, lecz stać na straży wartości zgodnym z dobrą kulturą własnego kraju.*

c) uzasadniające postawę „internacjonalisty”:

- *Pojechaliśmy tam, aby pomóc ludziom, a nie zmieniać ich kulturę i nawyki, które pielęgnują od wieków.*
- *Bo jesteśmy tymi obcymi i powinniśmy przystosowywać się do środowiska.*
- *Jest to potrzebne aby żyć z ludźmi w zgodzie i szanować ich obyczaje i kulturę, w ten sposób nabierają do nas zaufania, które jest nam potrzebne.*
- *Nie powinno się wywierać nacisku i szykanować innych kultur.*
- *Żołnierz WP powinien szanować różne obyczaje kulturowe ludzi.*

- *Próbując dostosować się do innych bardziej ich zrozumiemy.*
- *Ponieważ niedostosowanie do innej kultury może być bardzo niebezpieczne.*
- *Nie można forsować własnej kulturowości, ani też być zupełnie obojętnym na kulturę innych chociażby ze względu na własne bezpieczeństwo.*

d) uzasadniające kompilację postaw:

- *Nie mamy szacunku do własnej kultury, a co tu mówić o innej (odmiennej).*
- *Należy przyjąć postawę człowieka wykonującego swoje zadania mając szacunek dla kultury i zwyczajów.*
- *Nie będąc okupantem nie powinniśmy narzucać swojej woli, religii sposobu bycia.*
- *Tolerancyjni i konsekwentni w wykonywaniu powierzonych zadań.*
- *Powinniśmy szanować kulturę regionu i wymagać tego samego w stosunku do siebie.*
- *Nawet podczas działań bojowych powinniśmy szanować kulturę innych państw.*
- *Powinno obserwować się kulturę z jakąś rezerwą i zapoznawać się z obyczajami nie ingerując w kulturę.*
- *Mieszanka kolonialisty z internacjonalistą, dostosowanie wskazuje na nasz szacunek, ale nie do przesady.*
- *Każdy ma prawo egzystować w warunkach dla siebie najodpowiedniejszych.*
- *Pełną zrozumienia i szacunku dla religii i zwyczajów ludzi zamieszkujących rejon misji, lecz pełną stanowczości i zrozumiałą dla tubylców. Ułatwia zrozumienie i łagodzi niejasności.*
- *Szacunek dla odmienności kulturowej i potrzeba zrozumienia.*
- *Zna kulturę ale odznacza swoją odrębność i szanuje kulturę odmienną i wymaga poszanowania własnej kultury.*

- *Zachować własną kulturę ale jednocześnie uszanować kulturę innego rejonu.*
- *Szanować kulturę danego kraju, lecz reagował i eliminował jeśli są naruszone podstawowe wartości, pokazywał nowe rozwiązania.*
- *Elastycznie dopasowywać się do środowiska, bez negowania własnych wartości i własnej kultury.*
- *Jeśli miejscowa ludność ma nas tolerować czy szanować my musimy uszanować dom gospodarza.*
- *Zachować elastyczną postawę, szanując wartości danej kultury, ale również pokazać swoje.*
- *Ani nie forsować własnych wartości, ani nie dostosowywać się, zachować własny system, nie negować wartości środowiska odmiennego kulturowo.*
- *Postępując inaczej zrobimy sobie z nich wrogów, szczególnie jeśli chodzi o sprawy religijne.*
- *Żołnierz powinien być taktownym szanować odmienne poglądy i wierzenia.*
- *Należy szanować obyczaje i kulturę lokalnej ludności, ale nie można zapominać o obowiązkach i zasadach wynikających z pełnienia służby i wykonywania zadań, dlatego należy przyjąć postawę człowieka, który zachowuje własne wartości kulturowe, ale nie jest obojętny na obcą kulturę.*

Na kreowanie postaw prezentowanych w stosunku do mieszkańców zróżnicowanych kręgów kulturowych wpływają stereotypy oraz uprzedzenia, będące zjawiskiem bardzo powszechnym w relacjach transkulturowych. Podejście społeczno-kulturowe do problemu stereotypów akcentuje wpływ kultury oraz struktury społecznej i ekonomicznej na powstawanie i treść stereotypów¹. W celu wyjaśnienia pojęcia stereotypu w badanym obszarze należy

¹ Problematyka ta znalazła odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych. Wyniki badań zawarto w opracowaniu A. Kołodziejczyk, M. Wachowicz, *Warunki wielonarodowej współpracy wojskowej. Wielonarodowy Korpus Północ-Wschód w Szczecinie /raport trójnarodowego zespołu badawczego/, Warszawa 2003, wydane również w języku angielskim*

posłużyć się wiedzą z pogranicza psychologii osobowości, psychologii społecznej, socjologii i antropologii kulturowej. Stereotyp kulturowy rozumiany jest tu jako system zbiorowych przekonań przekazywanych przez normy i język odnoszący się do sztywnej, uproszczonej i często zniekształconej percepcji i koncepcji pewnej grupy w społeczeństwie i przypisywania jej członkom wspólnych cech typowych¹. Zazwyczaj dostrzegalne są dwa oblicza stereotypów. Z jednej strony może on być formą uproszczonego ujmowania świata. Gdy jednak zamyka nam oczy i nie potrafimy dostrzec indywidualnych cech wśród przedstawicieli postrzeganej grupy, wtedy mamy do czynienia ze zjawiskiem niebezpiecznym².

Stereotypy to prezentacje – struktury poznawcze zakodowane w umyśle człowieka, „które w sposób uproszczony i nadmiernie zgeneralizowały, bez uwzględnienia całej możliwej wiedzy na dany temat, odnoszą się do jakiejś kategorii społecznej”³. Stereotypy powstają powodowane ludzką skłonnością do uproszczeń i generalizacji. Człowiek chce czuć się bezpiecznie w świecie, który go otacza. Widzenie rzeczywistości jako uporządkowanej według określonych, choćby będących tylko złudzeniem porządku zasad, daje mu fałszywe poczucie bezpieczeństwa. To co powszechnie podzielane, wydaje się być oczywiste i niewymagające zadawania żadnych dodatkowych pytań. Alternatywne sposoby postrzegania i rozumienia otaczającej rzeczywistości nie przychodzą nam do głowy.

Immanentną cechą stereotypów jest ich trwałość i odporność na zmiany. Ich niebezpieczeństwo tkwi głównie w owej rezystancji na rewizję, w odporności na napływające z zewnątrz informacje mogące dokonać przekształcenia naszego sposobu widzenia innych. Powodują, że oceniamy ludzi według fałszywego klucza. Sposób w jaki postrzegamy innych wpływa na nasze zachowanie wobec

pod tytułem *Conditions of Military Multinationality, The Multinational Corps Northeast in Szczecin /report of the Trinational research team/*, Strausberg, Copenhagen, Warsaw 2003.

¹ Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995, s.21; C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, s.20.

² Por. E. Aronson, *Człowiek...*, *op. cit.*, s.361-363.

³ I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa 1994, s.14; cyt. za E. Kępa, *Stereotypy płci w perspektywie transmisji kulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska /red./, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Białystok 2003, s.285.

nich. Co więcej stereotypy budowane są również na nasz temat. Zatem sami jesteśmy na ich podstawie oceniani i często próbując uniknąć odrzucenia i konfliktów, jesteśmy w stanie się do nich dostosować. Nie chodzi tu więc tylko o problem percypowania grup społecznych, lecz wynikające z istnienia stereotypów zachowania. Zachowania wobec kategoryzowanej grupy oraz zachowania grupy będącej przedmiotem kategoryzacji. Gdy wychowujemy się w społeczeństwie pełnym stereotypów i uprzedzeń, często akceptujemy je bezkrytycznie, co stanowi kolejne niebezpieczeństwo¹ tkwiące w istocie stereotypów.

Stereotypem wydaje się być sąd wartościujący (negatywny lub pozytywny) połączony z głębokim przekonaniem, co do słuszności oraz wykazujący następujące cechy charakterystyczne:

1. Jego przedmiotem są przede wszystkim jakieś grupy ludzi (rasowe, narodowe, klasowe, polityczne, zawodowe, grupy płci itp.) oraz - wtórnie - społeczne stosunki między nimi (na przykład stereotyp demokracji), niekiedy także instytucje, w których panują określone stosunki społeczne lub zjawiska.
2. Geneza jego ma charakter społeczny, to znaczy, że stereotyp jest przekazany jednostce jako wyraz opinii publicznej przez rodzinę lub środowisko w drodze wychowania niezależnie od doświadczenia osobistego jednostki, bądź w sytuacji, gdy to doświadczenie jest niewielkie.
3. Komponent wartościujący, afektywny jest znacznie rozwinięty, ponieważ stereotyp jest zawsze związany z określonym ładunkiem emocjonalnym (negatywnym lub pozytywnym).
4. Zazwyczaj jest bądź spreczny całkowicie z faktami, bądź częściowo z nimi zgodny, stwarzając pozory prawdziwości swych treści.
5. Długo trwa w świadomości i jest oporny na zmiany, co wiąże się z niezależnością stereotypu od doświadczenia i z jego ładunkiem emocjonalnym.
6. Może służyć do realizacji funkcji społecznych, takich chociażby jak obrona akceptowanych przez społeczeństwo czy grupę wartości i ocen, których

¹ Por. E. Aronson, *Człowiek...*, *op. cit.*, s.373-374.

internalizacja, jako obowiązującej normy społecznej, jest warunkiem integracji jednostki z grupą.

7. Jest on zawsze związany ze słowem-nazwą (lub z wyrażeniem składającym się z większej liczby słów niż jedno), które stanowi impuls aktywizujący w określonej sytuacji treści stereotypu.

8. Nazwa, z którą wiąże się stereotyp, najczęściej służy również jako nazwa odpowiedniego pojęcia, co prowadzi do mistyfikacji stereotypu jako odmiany pojęcia, choć różnią się one od siebie zasadniczo, zarówno pod względem funkcji (społeczna i poznawcza), jak też pod względem leżącego u ich podstaw procesu tworzenia odpowiednich sądów.

Mimo wielu rozbieżności, prezentowanych w literaturze, istnieją takie funkcje stereotypów, które są powszechnie przez naukowców uznane, chociaż różnie, zależnie od preferencji teoretycznych interpretowane. Zaliczyć do nich można siedem następujących grup funkcji:

1. **Funkcje przystosowawcze.** Stereotypy odpowiadają w pewnym zakresie potrzebom orientacji w złożonym świecie społecznym. Jako pewnego rodzaju podklasa pojęć warunkują percepcję społeczną określając to, jak człowiek spostrzega różnych ludzi i różne grupy społeczne. Chociaż stanowią uproszczony, a przez to z reguły zniekształcony obraz ludzi czy grupy społecznej, dają jednostce, a także całej grupie, poczucie poznawczej kontroli nad sytuacją społeczną. Dostarczają względnie „jasnej” mapy poznawczej otoczenia społecznego, która ułatwia orientację w złożonym świecie społecznym. W tym sensie, mimo że są uproszczonym sposobem ujmowania świata społecznego, pełnią funkcje przystosowawcze. Z drugiej jednak strony są nieprzystosowawcze. Dzieje się tak, gdyż przez daleko idącą symplifikację zacierają różnicowanie indywidualne ludzi w obrębie danej klasy, a przez to deformują różnego rodzaju kontakty, a także są przyczyną konfliktów międzygrupowych. Ponadto stereotypy nie kształtują się w oparciu o rzetelne doświadczenie, lecz najczęściej docierają do człowieka na drodze zdeformowanego przekazu społecznego i powstają często w umyśle jako sposób uzasadniania innych stereotypów.

2. *Ekonomizacja procesów poznawczych.* W stereotypach przejawia się pewna ekonomizacja procesów poznawczych. W naszej pojęciowej kategoryzacji otoczenia zawsze występuje pewne uproszczenie w wyniku selektywnego odbierania informacji. Jest ono efektem wybiórczej uwagi i procesów atrybucji. Bez selektywnego odbioru człowiek zagubiłby się w wielu informacjach szczegółowych. Stereotypy są pewnego rodzaju pojęciami, strukturami poznawczymi. Bez pojęć tych, życie psychiczne człowieka byłoby niezwykle trudne, a nawet niemożliwe na poziomie ludzkim. Dzięki pojęciom możliwe jest zmniejszenie różnorodności przetwarzanych przez człowieka informacji. Nie musimy za każdym razem opracowywać wszystkich informacji dotyczących określonej grupy ludzi, zresztą najczęściej przekraczałoby to nasze możliwości poznawcze.

3. *Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa.* Stereotypy dostarczają podmiotowi pewnej wizji rzeczywistości społecznej, dają mu poczucie poznawczej kontroli nad światem, a to zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Podmiot „wie”, kto jest w otoczeniu niebezpieczny i kogo należy unikać, a komu można ufać. Łączy się to z poczuciem przewidywalności ludzkich zachowań.

4. *Zapewnienie przewidywalności zachowań.* Stereotypy pozwalają przewidywać zachowanie się zwłaszcza członków własnej grupy, którzy posiadają podobne stereotypy. Dokonuje się to na podstawie pewnej wiedzy. Trudno jest odróżnić wiedzę rzeczywistą od pozornej, o specyficznym pochodzeniu ze stereotypów. W efekcie funkcjonowania stereotypów w reprezentacji poznawczej, ludzie mają często subiektywną pewność, że potrafią przewidywać różne zachowania się jednostek, członków określonej grupy. Dzięki posiadaniu stereotypów skłonni są wydawać sądy o różnych grupach, często daleko wykraczać „poza dostarczone informacje”. Na przykład, wielu byłoby w stanie podać charakterystykę ludzi jedynie na podstawie informacji, że są członkami pewnej grupy, mimo iż nigdy nie mieli z nimi bezpośredniego kontaktu. Mają jednak uformowany na ich temat sąd oparty na stereotypie.

5. *Funkcje komunikacyjne.* W efekcie posiadania w grupie wspólnych stereotypów łatwo dokonuje się komunikacja wśród swoich, a często jest ona utrudniona z innymi grupami, bo stereotypy izolują różne grupy od siebie.

6. *Funkcje manipulacyjne.* Stereotypy są z reguły nośnikami szczególnego typu informacji o innych. Do stereotypów często sięga propaganda, reklama, służą one do kreowania pożądanych motywacji, budzenia niechęci wobec innych, wzmacniania poczucia własnej tożsamości, sprzyjają na przykład integracji grupy, bo jest ona zagrożona przez innych. Stereotypy służą także do tworzenia sztucznych potrzeb, takich jak na przykład posiadanie różnych atrakcyjnych przedmiotów. Za pomocą stereotypów atrakcyjność ta zostaje zwiększona.

7. *Kanalizacja agresji.* W stereotypach wyraża się agresja wobec „innych”. W pewnym sensie stereotypy tę agresję kanalizują i nadają jej kierunek¹.

O ile natura stereotypów jest dość dobrze opisana, natomiast ich związek z zachowaniem nie zawsze jest jasny, to w przypadku uprzedzeń jest wręcz zupełnie odwrotnie². Ich geneza, teoria oraz struktura opisane są raczej fragmentarycznie, podczas gdy ich związek z zachowaniem jest dobrze udokumentowany, w oparciu o wieloletnie, wielopłaszczyznowe badania empiryczne. Wydaje się to nieco dziwne, gdyż chociażby z punktu widzenia historycznego, kategoria „uprzedzenia” znacznie dłużej funkcjonuje i ewaluuje w świecie nauki niż kategoria „stereotyp”. Już w samej tylko psychologii społecznej zjawisko uprzedzenia znajdowało na przestrzeni czasu rozmaite wyjaśnienia³. Dominowały generalnie dwa zasadnicze nurty podejścia. Wyjaśnienia na poziomie jednostki oraz wyjaśnienia na poziomie społecznym. Pomimo, że wyjaśnienia uprzedzeń na poziomie jednostki oraz na poziomie

¹ Z. Chlewiński, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, op. cit., s. 18-19; B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia*, [w:] J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3*, op. cit., s. 211-212.

² B. Weigl, *Stereotypy...*, op. cit., s. 214.

³ W latach trzydziestych i czterdziestych największą popularnością cieszyły się wyjaśnienia psychodynamiczne uprzedzeń na poziomie jednostki (np. projekcja poszukiwanie kozła ofiarnego, frustracja, przeniesiona wrogość). W latach pięćdziesiątych próby wyjaśnienia sukcesu ideologii nazistowskiej doprowadziły badaczy do powiązania zjawiska uprzedzenia z osobowością autorytarną (T.W. Adorno, D. J. Levinson). Z nadejściem lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wyjaśnienia na poziomie jednostki zaczęły być wypierane wyjaśnieniami socjokulturowymi (rasizm, segregacje, dyskryminacje). J. Duckitt, *Psychology and prejudice. A historical analysis and integrative framework*, [w:] „American Psychologist” 1992, nr 47, s. 1182-1193.

społecznym nie wykluczają się nawzajem, to jednak nie zawsze wysiłek badaczy był wzajemnie wykorzystywany (z niekorzyścią oczywiście dla wyników)¹. W literaturze, szczególnie anglojęzycznej, pojęcie „uprzedzenie” (ang. *prejudice*) używane jest zarówno do opisu stosunku silnie pozytywnego, jak i silnie negatywnego, (czyli przeciwstawnych, co do znaku i podobnych, co do intensywności). W tradycji europejskiej, jak i w polskiej kulturze, zwykło się mówić o uprzedzeniach tylko w odniesieniu do stosunku negatywnego. Dla rozważań na temat relacji pomiędzy stereotypami a uprzedzeniami, to drugie odniesienie wydaje się być zasadniczym.

Terminu „uprzedzenie” używa się często do określenia jakiegoś sądu powziętego z góry. Oznacza on wówczas zespół sądów, z reguły negatywnych dotyczących jednostek lub grup (narodowych, społecznych religijnych czy innych) opartych na uogólnieniach wyprowadzanych z fałszywych lub niekompletnych przesłanek. W tym ujęciu ma negatywne konotacje, oznacza nadmierne uogólnienie - przypisywanie identycznych cech każdej osobie należącej do „innych”, bez uwzględniania istniejących w populacji różnic między poszczególnymi jej członkami. Szerzej patrząc, można uprzedzenia opisywać jako emocjonalny stosunek, jako postawę, jako predyspozycję, czy też system emocjonalnie zabarwionych przekonań, nakazujący „być dalej”, „być przeciw”, „spodziewać się czegoś złego”. Można, zatem powiedzieć, że uprzedzenie społeczne, gdyż o nim głównie mowa, to aprioryczna, powzięta z góry niechęć do innych tylko dlatego, że należą do jakiejś wyodrębnionej grupy społecznej². W uprzedzeniach społecznych mieszczą się uprzedzenia rasowe, będące uogólnionym zbiorem stereotypów o wysokim stopniu zgodności, który zawiera emocjonalne reakcje na nazwy związane z rasą, przekonania na temat typowych cech charakterystycznych skojarzonych z tymi nazwami i oceny takich

¹ W przypadku uprzedzeń nie tylko, że istnieje możliwość jednoczesnego spojrzenia jednostkowego i społecznego (nie wykluczają się one nawzajem), to raczej powinna być taka konieczność, gdyż indywidualne i społeczne formy nietolerancji mogą się wzajemnie wzmacniać. W obliczu powszechnej nierówności wielu ludziom łatwo jest przyjąć wygodny i opłacalny pogląd, że świat jest sprawiedliwy, a każdy otrzymuje od życia tyle, na ile zasłużył. Tym sposobem wina za nierówności, nietolerancję obciążone zostają ofiary uprzedzeń i dyskryminacji. M. J. Lerner, D. T. Miller, *Just world research and the attribution process*, [w:] „Psychological Bulletin” 1978, s. 1047-1050.

² Niechęć ta jest podstawową i generalizowaną przesłanką reakcji na grupę lub na jej przedstawicieli. B. Weigl, *Stereotypy...*, *op. cit.*, s. 214.

typowych cech¹. Uprzedzenie wynika z uprzedniego uproszczenia, ale jest także ujmowane jako „każde uproszczone i uogólnione przekonanie o cechach charakterystycznych grup lub kategorii ludzi, tak pozytywnych, jak i negatywnych. Uprzedzenie oznacza osądzenie przed poznaniem każdej jednostki należącej do grupy obcej na podstawie przypuszczalnego jej podobieństwa do stereotypu tej grupy”². Uprzedzenie jest to, więc postawa wobec osoby, należącej do jakiejś grupy, głównie z powodu tej przynależności³. Najczęściej jest to wroga bądź negatywna postawa dotycząca wyróżniającej się grupy⁴. Można zatem powiedzieć, że w życiu codziennym posługujemy się wieloma teoriami na temat świata. Teorie te wpływają na to, co spostrzegamy i co zapamiętujemy. Jednak bardzo często, zgodnie ze słowami Immanuela Kanta: „widzimy rzeczy nie takimi, jakimi są, ale takimi, jacy my jesteśmy” informacja, którą ludzie zauważają i na którą kierują swoją uwagę, jest rezultatem ich przewidywań, tym co spodziewają się zobaczyć.

W edukacji transkulturowej rozumianej jako ogół wpływów i wzajemnych oddziaływań jednostek i grup społecznych, naturalnych i profesjonalnych wpływów sprzyjających ich ustawicznemu, twórczemu rozwojowi, z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego i posiadanych możliwości, aby stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty lokalnej, regionalnej, kulturowej, etnicznej, wyznaniowej, narodowej, europejskiej, światowej, oddziaływań kształtujących zdolności do aktywnej samorealizacji i tworzących niepowtarzalną tożsamość osobową i społeczną, zadania przez nią realizowane są następujące⁵:

- wychowanie człowieka, który potrafi uwolnić się z jednoprojektowych dogmatów ograniczających wyjście poza ustalone granice, człowieka

¹ D. Katz, K. N. Braly, *Racial prejudice and racial stereotypes*, [w:] „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1935, nr 30, s. 191-193.

² H. Tajfel, *Stereotypy społeczne i grupy społeczne*, [w:] „Studia Psychologiczne” 1982, nr 2, s.7.

³ G.W. Allport, *The nature of prejudice*, Cambridge 1954, s.49.

⁴ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s.543.

⁵ Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s.84-85.

odbudowującego i tworzącego alternatywy, uwalniającego się z uprzedmiotowienia,

- człowieka respektującego prawo istnienia obok, na równych prawach, uwalniającego się od ksenofobii i megalomanii (utwierdzenie się w swoim przekonaniu, przywiązanie jest zamknięciem innego, co czyni głuchym na inność, wyzwala gorliwość i agresję),

- człowieka świadomego różnic, ale i podobieństw, propagującego różne formy interakcji, rozbudowującego układy polifoniczne, odzeganego się od budowania wspólnoty na koncepcji obcość i wrogości,

- człowieka przekształcającego koncepcje „swój – obcy”, traktującego odmienność i inność nie w kategoriach zagrożeń, wrogości, nienormalności, ale jako coś interesującego, stymulującego, ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozumieniu człowieka i świata.

Postrzegana z takiej perspektywy edukacja międzykulturowa powinna stać się, przynajmniej w pewnych obszarach, ważnym elementem szeroko ujmowanej i jakże potrzebnej w otaczającej nas rzeczywistości edukacji dla bezpieczeństwa. Wychodząc naprzeciw tym wyzwaniom, w badaniach naukowych podjętych w związku z opracowaniem niniejszej dysertacji, poruszono problematykę bezpieczeństwa.

Respondentów, posiadających doświadczenie w wykonywaniu zadań w różnych zapalnych i niebezpiecznych rejonach naszego globu, poproszono o ocenę poziomu przygotowania polskiego społeczeństwa do przeciwstawiania się różnym zagrożeniom bezpieczeństwa. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 5.8.

Tabela 5.8.

Ocena poziomu przygotowania polskiego społeczeństwa do przeciwstawiania się różnym zagrożeniom bezpieczeństwa.

L.p.	Zagrożenia bezpieczeństwa	Ocena poziomu przygotowania				
		bardzo dobry	dobry	dostateczny	niedostateczny	trudno powiedzieć
1.	terroryzm i bioterroryzm	3,39	15,86	22,80	51,84	6,09
2.	przestępczość zorganizowana	3,68	20,39	32,86	39,94	3,11

3.	kryzysy i konflikty lokalne	6,37	13,59	51,84	21,38	6,79
4.	katastrofy technologiczne	2,40	20,53	26,77	40,65	9,63
5.	masowe naruszenia praw człowieka	5,24	28,75	29,03	29,46	7,50
6.	ubóstwo wielu grup społecznych	5,09	10,76	34,27	46,03	3,82
7.	napięcia etniczne wewnątrz państw i na ich granicach	6,23	23,37	23,08	26,62	20,67
8.	żywiłowe migracje na dużą skalę	2,97	20,11	17,42	38,81	20,67
9.	brak ochrony środowiska naturalnego	2,69	13,59	37,96	36,54	9,20
10.	wzrost nacjonalizmów i schyłek państwa narodowego	2,69	13,59	49,29	21,38	13,03
11.	niepewność co do przyszłości wspólnego losu ludzkości	2,40	22,09	31,44	33,99	10,05
12.	gromadzenie coraz to skuteczniejszej broni	2,97	13,31	38,38	34,98	10,33
13.	wzrost nierówności społecznych i bezrobocie	3,68	8,64	37,81	44,75	5,09
14.	huragany	2,40	12,18	25,07	45,18	15,15
15.	powodzie	2,40	20,11	34,27	37,81	5,38
Śr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		3,64/ 1,40	17,12/ 5,53	32,82/ 9,50	36,32/ 8,93	9,76/ 5,51

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników badań, będących rezultatem przeprowadzonego sondażu diagnostycznego, wskazuje jednoznacznie na relatywnie niską ocenę poziomu przygotowania naszego społeczeństwa do reagowania w wypadku zaistnienia wielu różnorodnych zagrożeń. Najbardziej krytycznie respondenci wyrażają się o możliwościach przeciwdziałania skutkom ataków terrorystycznych i bioterrorystycznych (51,84% odpowiedzi „niedostateczny”). Taki rozkład odpowiedzi nie jest zaskoczeniem, ze względu na charakterystykę próby badawczej. Żołnierze zawodowi objęci sondażem diagnostycznym mieli

możliwość uczestniczenia w działaniach skierowanych na walkę z międzynarodowym terroryzmem. Negatywne oceny to cecha wyróżniająca również pozostałe zagrożenia bezpieczeństwa. Respondenci pesymistycznie odnoszą się jednocześnie do możliwości przeciwdziałania skutkom katastrof naturalnych takich, jak huragany czy powodzie. Natomiast oceny bardzo dobre i dobre to zaledwie 1/5 wszystkich odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych. Respondenci okazali się w tym przypadku baczniymi obserwatorami rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, charakterystycznej dla naszego kraju. Kadra najmniej ocen optymistycznych (bardzo dobrych i dobrych) przypisała przygotowaniu polskiego społeczeństwa do przeciwstawiania się wzrostom nierówności społecznych i bezrobociu (12,13% odpowiedzi respondentów) oraz ubóstwu wielu grup społecznych (15,85% wskazań).

Ważnym uzupełnieniem, a jednocześnie wyjaśnieniem dla uzyskanego rozkładu odpowiedzi jest inferencja danych dotyczących probabilistyki wystąpienia wskazanych typów zagrożeń w Polsce. Szczegółowe dane procentowe prezentuje tabela 5.9.

Tabela 5.9.

Ocena poziomu prawdopodobieństwa wystąpienia w Polsce różnych zagrożeń bezpieczeństwa.

L.p.	Zagrożenia bezpieczeństwa	Ocena poziomu prawdopodobieństwa					
		bardzo prawdopodobne	prawdopodobne	raczej prawdopodobne	raczej nieprawdopodobne	nieprawdopodobne	trudno powiedzieć
1.	terroryzm i bioterroryzm	14,16	41,64	30,31	11,75	0,00	2,12
2.	przestępczość zorganizowana	57,50	31,44	4,53	5,09	0,28	1,13
3.	kryzysy i konflikty lokalne	9,63	25,07	27,33	26,77	8,07	3,11
4.	katastrofy technologiczne	6,94	33,42	25,63	24,78	1,13	8,07
5.	masowe naruszenia praw człowieka	16,57	22,52	24,07	24,22	11,47	1,13
6.	ubóstwo wielu grup społecznych	27,62	41,50	17,13	11,18	0,00	2,54
7.	napięcia etniczne wewnątrz państw i na ich granicach	3,68	15,86	26,62	35,69	8,92	9,20

8.	żywiłowe migracje na dużą skalę	14,58	11,47	27,62	32,71	5,80	7,79
9.	brak ochrony środowiska naturalnego	16,71	30,45	18,98	26,34	0,99	6,51
10.	wzrost nacjonalizmów i schyłek państwa narodowego	3,54	16,71	16,57	41,92	11,04	10,19
11.	niepewność co do przyszłości wspólnego losu ludzkości	17,28	21,67	16,43	25,92	9,91	8,78
12.	gromadzenie coraz to skuteczniejszej broni	7,22	36,54	22,80	22,23	3,68	7,50
13.	wzrost nierówności społecznych i bezrobocie	37,96	37,39	15,43	8,07	1,13	0,00
14.	huragany	10,48	23,22	25,35	24,64	10,19	6,09
15.	powodzie	29,32	43,62	18,83	4,81	0,42	2,97
Sr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		18,21/ 14,61	28,83/ 10,21	21,17/ 6,66	21,74/ 11,25	4,86/ 4,59	5,14/ 3,40

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

W ocenie kadry Wojska Polskiego, istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia różnego rodzaju zagrożeń bezpieczeństwa (według 18,21% ankietowanych – bardzo prawdopodobne; 28,83% - prawdopodobne; 21,17% - raczej prawdopodobne). Obok niebezpieczeństw związanych ze złą sytuacją ekonomiczną grup społecznych, respondenci dostrzegają również rozwój przestępczości zorganizowanej – ponad 90% ogólnej liczby wskazań (81% szeregowych zawodowych, 94% podoficerów, 89% oficerów). Zauważalna jest ponadto niska ocena prawdopodobieństwa wzrostu nacjonalizmów (ponad połowa ankietowanych sądzi, że „raczej nieprawdopodobne” oraz „nieprawdopodobne”) i schyłku państwa narodowego oraz napięć etnicznych wewnątrz państw i na ich granicach (łącznie 44,61% odpowiedzi potwierdzająca niewielką możliwość wystąpienia takowych). Na uzyskany rozkład odpowiedzi ma wpływ w miarę jednolita, w komparacji z innymi państwami Unii Europejskiej, struktura narodowościowa naszego kraju.

Przy tak dużym odsetku wskazań możliwości wystąpienia w Polsce różnego rodzaju zagrożeń bezpieczeństwa, szczególnego znaczenia nabiera edukacja dla

bezpieczeństwa. Badana kadra Wojska Polskiego, wśród środowisk edukacyjno-wychowawczych mających największy wpływ na wzrost poziomu przygotowania społeczeństwa do przeciwstawiania się różnym rodzajom bezpieczeństwa, wymienia rodzinę, środki masowego przekazu, szkołę, wojsko i policję (od ok. 80% do ok. 60% wskazań). Pozostałym środowiskom to znaczy organizacjom społecznym, politycznym i młodzieżowym, jak również instytucjom rządowym i pozarządowym oraz kościołom, przypisuje się wpływ niewielki lub jego całkowity brak - szczegółowy rozkład odpowiedzi zawiera tabela 5.10.

Badanie korelacji wskazuje związek odpowiedzi ze zmiennymi niezależnymi: korpus osobowy - V Craméra=0,31 zależność przeciętna, przy $p=0,05$, a także z wykształceniem - V Craméra=0,23 zależność słaba, przy $p=0,04$. Pominięto badanie związku z pozostałymi zmiennymi ze względu na poziom istotności $p>0,005$. Rozbieżności występują w ocenie znaczenia i wpływu szkoły jak również kościołów. Oficerowie, w odróżnieniu od przedstawicieli pozostałych korpusów osobowych, większą rolę przypisują placówkom edukacyjnym, umniejszając jednocześnie znaczenie organizacji wyznaniowych. Podoficerowie i szeregowi zawodowi nie dostrzegają takiej rozbieżności. Adekwatne zależności zauważalne są w przypadku analizy wyników względem zmiennych wykształcenie wyższe, średnie i zawodowe.

Tabela 5.10.

Ocena wpływu środowisk edukacyjno-wychowawczych na poziom przygotowania polskiego społeczeństwa do przeciwstawiania się różnym zagrożeniom bezpieczeństwa.

L.p.	Środowiska edukacyjno-wychowawcze	Ocena wpływu na poziom przygotowania				
		bardzo duży	duży	niewielki	w ogóle nie ma wpływu	trudno powiedzieć
1.	rodzina	42,35	38,52	13,73	1,55	3,82
2.	szkoła	23,79	34,70	30,73	9,34	1,41
3.	środki masowego przekazu	23,08	57,64	13,17	3,11	2,97
4.	wojsko	34,84	41,35	17,98	2,83	2,97
5.	policja	20,67	39,23	26,06	6,37	7,64

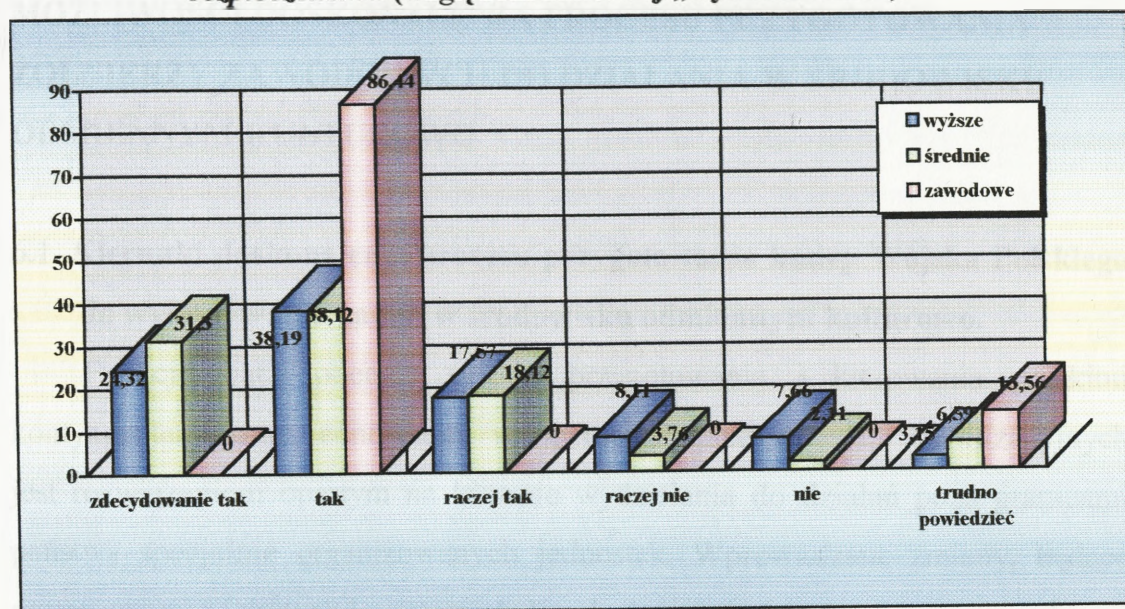
6.	kościół	6,94	27,76	35,55	17,56	12,18
7.	organizacje społeczne	7,36	22,09	50,28	13,03	7,22
8.	organizacje polityczne	6,37	11,61	52,69	19,54	9,77
9.	instytucje samorządowe	5,38	12,74	59,63	12,03	10,19
10.	instytucje rządowe	6,09	23,51	43,48	13,03	13,88
11.	organizacje młodzieżowe	3,39	20,11	46,88	13,88	15,72
Sr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		16,38/ 13,41	29,93/ 13,84	35,47/ 16,37	10,20/ 6,07	7,97/ 4,81

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Według opinii badanych żołnierzy, szkoła powinna odgrywać niebagatelną rolę w przygotowaniu naszego społeczeństwa do radzenia sobie w przypadku zaistnienia różnego rodzaju zagrożeń bezpieczeństwa. Aktualnie w gimnazjach realizowana jest ścieżka edukacyjna: *Edukacja Obronna*, a w liceach przedmiot nauczania: *Przysposobienie obronne*. W takiej sytuacji uzasadnione jest pytanie, z którym zwrócono się do ankietowanych, o zasadność wprowadzenia jednego przedmiotu nauczania: *Edukacja dla bezpieczeństwa*. Badanie korelacji pozwala na stwierdzenie współzależności pomiędzy charakterem udzielonych odpowiedzi dotyczących poruszanego problemu, a następującymi zmiennymi niezależnymi: wykształcenie badanej kadry – występuje słaba korelacja przy poziomie istotności $p=0,02$ ponieważ współczynnik siły związku V Craméra=0,25 - (rozkład uzyskanych wyników zawiera wykres kolumnowy 5.29.); staż służby zawodowej – również występuje słaba korelacja, przy poziomie istotności $p=0,02$, ponieważ współczynnik siły związku V Craméra=0,22. Analizy statystyczne wykazały ponadto, że nie ma istotnych zależności pomiędzy pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Wykres 5.29. Ocena zasadności wprowadzenia przedmiotu: *Edukacja dla bezpieczeństwa* (względem zmiennej „wysztalcenie”).



N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

W ocenie respondentów przeprowadzonego sondażu diagnostycznego, zasadnym jest wprowadzenie przedmiotu nauczania: *Edukacja dla bezpieczeństwa* integrującego cele i treści nauczania ścieżek edukacyjnych obecnie realizowanych (ogólnie 85,41% wskazań popierających ideę). Uzyskany rozkład odpowiedzi jest potwierdzeniem zrozumienia przez kadrę wagi problematyki bezpieczeństwa, obejmującej swym zakresem wiele ważnych obszarów, dotychczas nieobjętych zabiegami edukacyjnymi.

Wskazane oceny, sądy i opinie, w myśl przyjętego modelu oceny procesu przygotowania żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo, stały się podstawą do określenia rekomendacji usprawnień podnoszących skuteczność oddziaływań dydaktycznych, a przez co optymalizujących poziom wykonywania zadań przez kadrę Wojska Polskiego poza granicami państwa. Propozycje doskonalenia zawarto w odrębnym, kolejnym rozdziale niniejszej dysertacji.

Rozdział 6

MOŻLIWOŚCI DOSKONALENIA PROCESU PRZYGOTOWANIA ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH DO DZIAŁANIA W ŚRODOWISKU ODMIENNYM KULTUROWO

6.1. Kierunki doskonalenia procesu przygotowania kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Funkcjonujący obecnie system przygotowania i kierowania polskimi kontyngentami oraz jednostkami w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych jest rozwiązaniem opartym na kanonie wydzielania do działań poza granicami państwa specjalnie organizowanych jednostek. Wprowadzane zmiany, będące następstwem zdobytych w ostatnich latach doświadczeń, powinny spowodować przeobrażenia dotychczasowego systemu. Wydaje się, że wobec wzrastającej roli operacji pokojowych, stabilizacyjnych, jak również operacji wsparcia w zadaniach realizowanych przez rodzime siły zbrojne, docelowym rozwiązaniem powinien być system oparty w jak największym stopniu na jednostkach regularnych. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań ankietowych. Według 39,23% respondentów (39,06% oficerów, 31,86% podoficerów, 45,14% szeregowych zawodowych) najskuteczniejszą formą przygotowania kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań poza granicami państwa byłoby szkolenie zwartych pododdziałów planowanych do realizacji tego typu działań. Na uzyskany rozkład odpowiedzi w głównej mierze wpłynęło uczestnictwo badanych w operacji prowadzonej w Iraku, angażującej jednorazowo nawet kilka tysięcy żołnierzy rodzimych sił zbrojnych.

Osiągnięcie takiego systemu drogą rewolucyjnych zmian, prowadzonych w szybkim tempie, jest oczywiście zabiegiem irracjonalnym i z wielu powodów niemożliwym. W chwili obecnej praktycznie niewiele jednostek regularnych (batalionów) jest przygotowana do udziału w realizacji zadań w ramach operacji prowadzonych poza granicami państwa, często w miejscach bardzo odległych od miejsc stałej dyslokacji. Ocenia się, że głównie dzięki uczestnictwu w działaniach stabilizacyjnych w Iraku mogą one stanowić kontyngenty gotowe

do realizacji zadań bez specjalnego przygotowania, uzupełniania wyposażenia i dodatkowego przeszkolenia.

Traktowanie udziału w operacjach pokojowych, stabilizacyjnych oraz wsparcia jako jednego z głównych zadań sił zbrojnych wiąże się z koniecznością włączenia takiej problematyki do programu kompleksowego szkolenia wojsk na wszystkich jego etapach i szczeblach. Wymagać to będzie opracowania odpowiednich programów, podręczników, poradników, instrukcji oraz innych materiałów szkoleniowych zarówno na poziomie akademickim (dla akademii i szkół wojskowych) jak i na potrzeby szkolenia indywidualnego i zespołowego w jednostkach wojskowych¹. Oczywiście ważne miejsce powinno zająć tutaj przygotowanie kulturologiczne, które obok przygotowania ogólnowojskowego i specjalistycznego stanowić będzie o powodzeniu działań prowadzonych w warunkach dymensji kulturowych.

Wychodząc na przeciw tym potrzebom, w przeprowadzonych badaniach empirycznych, wyodrębniono główne obszary zabiegów dydaktycznych sposobujących kadrę WP do realizacji zadań w ramach operacji prowadzonych poza granicami państwa. Istotnym w takiej sytuacji stało się określenie elementów organizacji procesu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo, w których należałoby dokonać zmian. Szczegółowy rozkład uzyskanych odpowiedzi zawiera tabela 6.1.

Tabela 6.1.

Rekomendacje zmian elementów procesu przygotowania kadry WP do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

L.p.	Elementy organizacji procesu przygotowania	Rekomendacja zmian				
		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	trudno powiedzieć
1.	programy nauczania	21,38	35,69	33,85	5,66	3,39
2.	organizacja zajęć	15,58	43,48	34,84	5,66	0,42
3.	efektywność wykorzystania czasu na zajęciach	20,82	35,83	38,10	4,95	0,28

¹ Por. F. Gagor, K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje...*, op. cit., s.224-225.

4.	poziom nauczania przedmiotów ogólnowojskowych	18,13	39,37	32,01	9,20	1,27
5.	poziom nauczania przedmiotów specjalistycznych	20,67	34,41	41,21	3,25	0,42
6.	poziom nauczania przedmiotów prawa międzynarodowego	17,70	40,08	31,30	4,81	6,09
7.	poziom nauczania języków obcych	29,32	41,07	23,79	5,38	0,42
8.	stosowane metody i formy nauczania	17,56	39,09	36,96	3,11	3,25
9.	kwalifikacje pedagogiczne wykładowców	23,65	37,96	32,57	3,82	1,98
10.	kwalifikacje specjalistyczne słuchaczy	7,36	46,17	37,11	5,38	3,96
11.	czas i efektywność konsultacji	13,88	37,96	40,65	5,80	1,69
12.	ilość czasu na samokształcenie	19,68	33,85	35,97	10,05	0,42
13.	stosowane środki dydaktyczne	23,65	41,92	28,04	4,95	1,41
14.	warunki socjalno-bytowe	33,00	43,20	22,09	1,69	0,00
15.	korzystanie z Internetu	30,31	50,56	12,46	5,80	0,84
Sr. arytmetyczna/ odchylenie standardowe		20,84/ 6,61	40,04/ 4,56	32,06/ 7,74	5,3/ 2,12	1,72/ 1,73

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Inferencja danych pozwala na sformułowanie wniosku, że w opinii większości oficerów, podoficerów, jak i szeregowych zawodowych, wszystkie wyróżnione elementy wymagają zmian i usprawnień (ponad 50% wskazań przy każdym z elementów). Uzyskane w tym przypadku wyniki korelują z częściowymi rezultatami prezentowanymi w poprzednim rozdziale. Określają jednoznacznie potrzebę przeobrażeń procesu przygotowania kadry WP do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Uwzględniając specyfikę kulturową obszaru działań polskich jednostek i kontyngentów wojskowych respondenci postulują zwiększenie ilości, jak również jakości treści programowych, odnoszących się do problematyki odmienności kulturowej. W przeprowadzonych badaniach ankietowani wskazali na potrzebę rozszerzenia tematyki umożliwiającej dogłębne poznanie i zrozumienie dymensji kulturowych przyszłych rejonów działania. Szczegółowy rozkład rekomendacji zawiera tabela 6.2.

Tabela 6.2.

Rekomendacje zmian treści odnoszących się do problematyki dymensji kulturowej, w programach szkolenia kadry WP.

L.p.	Treści dotyczące odmienności kulturowej	Rekomendacja zmian				
		powinno być znacznie więcej	powinno być więcej	powinno być tyle ile jest	powinno być mniej	nie mam zdania
1.	dotyczące odmiennych zwyczajów i obyczajów	35,26	42,20	18,98	2,12	1,41
2.	dotyczące innych religii	12,60	55,94	26,34	3,39	1,69
3.	dotyczące odmiennych wartości i normy moralnych	22,23	43,05	30,16	0,42	4,10
4.	dotyczące odmiennych zachowań ludności	25,63	52,69	18,83	1,55	1,27
5.	dotyczące dziedzictwa kulturowego innych regionów	6,79	35,69	46,03	9,20	2,26
6.	dotyczące odmienniej komunikacji werbalnej	12,03	52,40	31,58	0,28	3,68
7.	dotyczące odmienniej komunikacji niewerbalnej	7,22	48,72	33,28	2,69	8,07
Śr. arytmetyczna/odchylenie standardowe		17,39/ 10,63	47,24/ 7,19	29,31/ 9,36	2,81/ 3,03	3,21/ 2,41

N= 706, dane w %.

Źródło: Opracowanie własne.

Blisko 65% (średnia arytmetyczna) żołnierzy zawodowych widzi potrzebę rozszerzenia treści programowych odnoszących się do specyfiki kulturowej rejonu planowanych i prowadzonych działań - (17,39% odpowiedzi *powinno być znacznie więcej* oraz 47,24% odpowiedzi *powinno być więcej*). Zauważalna jest

rozbieżność w ilości wskazań poszczególnych elementów (odchylenie standardowe – 10,63% i 7,19%). Najwięcej zmian, według ankietowanych powinno wprowadzić się w treściach dotyczących odmiennej sfery niematerialnej kultury: zwyczajach i obyczajach, wartościach i normach oraz zachowaniach ludności. Na przeciwległym biegunie badani umieścili treści odnoszące się do kręgu dziedzictwa kultury materialnej rejonu działania, czyli sfery materialnej kultury.

Postulowane zmiany implikują potrzebę przygotowania całego instrumentarium dydaktycznego, dla którego niezbędne są przetworzone (pod kątem zakładanych celów, zadań, strategii dydaktycznej, pomocy dydaktycznych) dane z szerokiej analizy morfologicznej działań pokojowych oraz stabilizacyjnych. Efektem takiego podejścia jest między innymi utworzenie „Archiwum Irak” w Akademii Obrony Narodowej, którego zadaniem jest gromadzenie i wykorzystywanie do celów naukowych oraz praktycznych, doświadczeń z operacji stabilizacyjnej. Wynikiem tej działalności i prowadzonych analiz powinien być zarys teorii prowadzenia różnych działań prowadzonych poza granicami państwa, z uwzględnieniem wymiarów kulturowych.

Należy podkreślić, że optymalne przygotowanie do działań pokojowych powinno warunkować jednocześnie realizację przyszłych celów strategicznych i zadań stawianych w głównej mierze przed Sojuszniczymi Połączonymi Siłami Zadaniowymi CJTF. Zakłada się przy tym jednocześnie, że przyszłe działania pokojowe lub stabilizacyjne realizowane przez siły zbrojne będą miały charakter sojuszniczy lub wielonarodowy (koalicyjny). W tym kontekście Siły Zbrojne RP uczestniczyć będą w operacjach sojuszniczych lub wielonarodowych operacjach reagowania w sytuacjach kryzysowych, prowadzonych w różnych rejonach naszego globu. Należy zauważyć, że cele strategiczne realizowanych operacji będą z pewnością różne, lecz prawdopodobnie skutkować będą utrzymaniem bezpieczeństwa międzynarodowego i narodowego. Stąd działaniom pokojowym i stabilizacyjnym nadaje się rangę teorii i praktyki bezpieczeństwa. Aby Siły Zbrojne RP mogły w przyszłości sprostać tym zadaniom, według naukowców

zajmujących się tą problematyką w Akademii Obrony Narodowej, konieczne wydaje się zorganizowanie zintegrowanego systemu przygotowania do misji pokojowych, obejmującego wszystkie rodzaje sił zbrojnych oraz zgodnego z nowoczesnymi trendami systemu dydaktycznego¹. Podkreślana jest głęboka potrzeba teoretycznego poznania rzeczywistości działań pokojowych (obejmujących nie tylko militarne operacje pokojowe, stabilizacyjne lub wsparcia lecz również działania innych uczestników procesu pokojowego) oraz ich praktycznego zastosowania². Wymaga zaistnienia fazy dydaktycznej w procesie przygotowania, która byłaby elementem łączącym teorię i praktykę. Należy podkreślić, iż z naukowego punktu widzenia identyfikowana jest całość działań pokojowych. Operacje pokojowe, jako forma operacji reagowania kryzysowego są tylko elementem szeroko pojętych działań stabilizacyjnych i częścią działań połączonych, w których uczestnikami są elementy wojskowe i cywilne, organizacje międzynarodowe, rządowe, pozarządowe, cywilne, humanitarne i agencje wyspecjalizowane.

Proces przygotowania do operacji prowadzonych poza granicami państwa ma szansę stworzyć doskonałe podłoże dydaktyczne i edukacyjne dla przyszłych kadr Wojska Polskiego. Ponadto realne stałyby się możliwości stworzenia zintegrowanego systemu wojskowej edukacji „dla pokoju”, obejmującej wszystkie rodzaje sił zbrojnych oraz potrzeby systemu pozamilitarnego. Ważnym elementem całego procesu związanego z udziałem w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych powinno być prowadzenie badań naukowych i prac studyjnych. Realizowane powinno być głównie w ramach struktur etatowych lub specjalnie w tym celu utworzonych. Wyniki prowadzonych badań powinny być wykorzystywane przez instytucje resortu obrony narodowej, jak również ośrodki współpracujące z nim w obszarze poruszanej problematyki.

Zintegrowanie przygotowania sił zbrojnych do szeroko rozumianych operacji pokojowych będzie konsekwentnie podporządkowane bezpieczeństwu,

¹ *Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 1999, s. 75-87.

² Pracownicy Akademii Obrony Narodowej uczestniczyli już w pracach eksperckich dla SG WP w zakresie Narodowej Doktryny Połączonej, wykorzystując dotychczasowy dorobek Uczelni w zakresie działań połączonych i operacji połączonych.

w wymiarze sojusznicy i narodowy. Przygotowanie kadry Wojska Polskiego do udziału w realizacji celów strategicznych oraz nadanie procesowi przygotowań charakteru zintegrowanego (podporządkowanego wyzwaniom bezpieczeństwa) wskazuje na konieczność postulowania integracji głównego wysiłku naukowego, badawczego i dydaktycznego. Decentralizacja odpowiedzialności za przygotowanie SZ RP do operacji pokojowych w szerokim obszarze problemowym działań pokojowych nie wydaje się zasadna. W systemie docelowym powinna ulec zmianie rola Centrum Szkolenia na Potrzeby Sił Pokojowych. Jego funkcja jako ośrodka szkolenia zgrywającego i ostatecznego przygotowania wszystkich kontyngentów powinna stopniowo zanikać. Rozwijając się powinna stopniowo forma szkolenia kursowego w różnych specjalnościach (na przykład obserwatorzy), prowadzonego niezależnie od sześciomiesięcznej rotacji w kontyngentach. Istotną funkcją, zwłaszcza w okresie początkowym, powinno być szkolenie instruktorów, którzy po ukończeniu specjalnych kursów w tym ośrodku mogliby szkolić żołnierzy w macierzystych jednostkach.

W realizacji procesu przygotowań proponuje się poszukiwać najefektywniejszych i najskuteczniejszych metod przygotowania. Powinno to być wykonane zgodnie z nowoczesnymi założeniami „technologii kształcenia”, rozumianej jako nadawanie technologicznego przebiegu całemu procesowi przygotowania do „działań pokojowych”, w jego wszystkich fazach. Niestety stosowanie rozwiązań wykorzystywanych chociażby w armii USA, ze względu na uwarunkowania ekonomiczne, nie jest możliwe w rodzimych siłach zbrojnych. Tylko armie bogatych państw mogą pozwolić sobie na podpisywanie kontraktów na szkolenie żołnierzy z takimi firmami, jak: Paramount, Intel, Pixar, czy Walt Disney, które w swych laboratoriach ćwiczą zachowania żołnierzy w różnych obszarach świata przy wykorzystaniu wirtualnych metod¹. Realizowane w ten sposób ćwiczenia polegają na umieszczaniu uczestników w wirtualnym świecie, pozwalającym na przykład jednego dnia walczyć na

¹ Symulacje opracowano już w 1999 roku w Institute for Creative Technology przez zespół badawczy rozwojowy w University of Southern Kalifornia.

obszarze kultury arabskiej, następnego natomiast z przeciwnikiem z zupełnie innego otoczenia kulturowego¹.

Z uwagi na złożony charakter działań pokojowych i operacji pokojowych, ich wielowymiarowość i wielość czynników, wydaje się właściwe przyjęcie założeń „technologii kształcenia” jako interdyscyplinarnego programu postępowania dydaktycznego uwzględniającego dorobek wielu nauk, pozwalającego na projektowanie systemu dydaktycznego i urzeczywistnianie tego projektu z wykorzystaniem wiedzy o uczeniu się i nauczaniu ludzi, a także na doskonaleniu już istniejących systemów dydaktycznych. Wydaje się właściwe, by przygotowanie do operacji pokojowych i stabilizacyjnych uzyskało, jak jest to postulowane, powszechny i uniwersalny charakter².

Kierunek zmian przygotowania kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań poza granicami państwa powinien być również skoncentrowany na wprowadzaniu i rozwijaniu edukacji międzykulturowej. Pozwalającej z jednej strony na podwyższanie kompetencji kulturowych, rozwijanie tolerancji wobec inności i odmienności, z drugiej zaś na podkreślanie tożsamości kulturowej jednostki. Powstaje w tym miejscu pewna wątpliwość, a mianowicie jaki charakter powinna ona przyjąć? Czy powinien to być nowy wyodrębniony przedmiot nauczania, wprowadzany sukcesywnie na wszystkich szczeblach kształcenia i szkolenia wojskowego, czy raczej edukacja w tym obszarze powinna być realizowana w charakterze międzyprzedmiotowym, podobnie jak ma to miejsce z problematyką operacji pokojowych i stabilizacyjnych? Odpowiedź na wskazane wątpliwości nie jest zabiegiem łatwym. Idealną byłaby sytuacja, w której można bez większych ograniczeń wprowadzać nowe lub zmieniać już istniejące przedmioty, niestety barierą utrudniającą wszelkie działania w tym zakresie są rygory godzinowe. Dlatego też, łatwiejszym w realizacji wydaje się drugi wariant, postulujący wprowadzenie treści związanych z przygotowaniem kulturologicznym do przedmiotów już

¹ Internet: <http://www.defence.pl/indexdruk.php> (adres na dzień 05.05.2006).

² Zob. T. Jemiolo, J. Kunikowski, *Dobór i przygotowanie...*, *op. cit.*, s.192-195.

realizowanych takich, jak: Kształcenie Obywatelskie, Działania Operacyjne, Działania Stabilizacyjne, Psychologia itp.

Proces przygotowania do działań prowadzonych poza granicami państwa powinien być prowadzony z założeniem jego ciągłej adaptacji dla potrzeb SZ RP, poszerzania spektrum tych przygotowań o zaangażowanie wszystkich rodzajów sił zbrojnych oraz nowe formy edukacyjne i nową pragmatykę kadrową.

Wdrożenie nowych modułów do systemu przygotowania wiąże się z czynnikiem systemowym - procesu dydaktycznego w siłach zbrojnych; czynnikiem czasu - wskazania liczby godzin na poszczególne moduły i tematy. Podjąć należy też czynnik miejsca - wiąże się to z systemem przygotowania przed skierowaniem kontyngentu do rejonu operacji, istotnym z punktu widzenia edukacji transkulturowej. Przedstawione założenia, jak również rezultaty przeprowadzonego sondażu empirycznego, stały się wyznacznikiem określenia propozycji usprawnień systemu przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

6.2. Rekomendacje usprawnień procesu przygotowania żołnierzy

zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Przedstawione kierunki udoskonalenia procesu przygotowania uczestników operacji pokojowych, stabilizacyjnych oraz innych operacji realizowanych przy współdziałaniu żołnierzy zawodowych, w środowisku odmiennym kulturowo, są istotnym wskaźnikiem i determinantem zaprojektowania konkretnych propozycji usprawnień eksplorowanego procesu. Godnym podkreślenia jest fakt, że dokonanie zmian w systemie, bądź też w jego poszczególnych elementach, przygotowania kadry rodzimych sił zbrojnych do realizacji różnorodnych zadań w otoczeniu odmiennej kultury powinno być wyzwaniem, a zarazem wspólnym przedsięwzięciem dla zespołu specjalistów. Zatem propozycje usprawnień mogą dotyczyć jedynie nielicznych elementów systemu szkolenia/kształcenia, nie mogą powodować również rewolucyjnych przekształceń tegoż procesu. Biorąc pod uwagę te założenia, można przyjąć, iż nowelizacja programów szkolenia

oraz opracowanie kilku technik radzenia sobie z „szokiem kulturowym” mogą przyczynić się do optymalizacji przygotowania kadry Wojska Polskiego do realizacji zadań poza granicami państwa. Wydaje się, że wprowadzenie edukacji międzykulturowej wychodzi naprzeciw wymaganiom wynikającym z zadań realizowanych przez rodzime siły zbrojne poza granicami państwa. W działalności dydaktyczno-szkoleniowej w wojsku należy zwrócić uwagę na ukształtowanie nowych postaw pozwalających, uczestnikom operacji realizowanych w środowisku odmiennym kulturowo, na dostrzeżenie przede wszystkim drugiego człowieka. Na spojrzenie na zaistniałe sytuacje nie tylko z perspektywy znaków taktycznych naniesionych na mapę roboczą, czy przez pryzmat celownika karabinu maszynowego, ale w głównej mierze z punktu widzenia uwzględniającego inny system wartości; odmienne obyczaje oraz religię i wynikających z nich potrzeb; jak również zachowań ludzkich. Należy przy tym pamiętać, że edukacja międzykulturowa, tak jak każda praktyka społeczna, powinna być budowana na podstawie teoretycznego modelu zjawisk, do którego się odnosi.

W celu optymalizacji przygotowania kadry WP do wykonywania zadań w otoczeniu odmiennych kręgów kulturowych, powinny zostać wprowadzone następujące zmiany programowe:

A) w kształceniu kandydatów na oficerów, jak również w kształceniu doskonalącym oficerów (realizowanym w ramach uzupełniających studiów magisterskich realizowanych w AON), rekomenduje się wprowadzić poniższy przedmiot, z proponowaną siatką godzinową i tematyką:

PODSTAWY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

A. Przedmiotowe cele kształcenia

Celem realizacji przedmiotu jest:

- przedstawienie szkolonym idei edukacji i komunikacji międzykulturowej;
- ukazanie szkolonym wpływu i znaczenia kultury na życie człowieka;

- wskazanie odmienności wzorców zachowań, postaw i mentalności populacji w różnych kręgach kulturowych i etnicznych.
- scharakteryzowanie czynników ułatwiających i utrudniających adaptację w środowisku odmiennym kulturowo;
- zapoznanie szkolonych z zespołami dezadaptacyjnymi i technikami ułatwiającymi adaptację;
- rozwijanie kompetencji kulturowych szkolonych.

B. Rozliczenie godzin na tematy i zajęcia

NUMER		TYTUŁY TEMATÓW (zajęć)	LICZBA GODZIN			UWAGI
Tematu	Zajęć		RAZEM	Z TEGO NA ZAJĘCIA		
				teorety- czne	prakty- czne	
1		Cele i zadania edukacji międzykulturowej.	1	1		
2		Kultura i jej wymiary.	2	2		
3		Kulturowe konteksty zachowań człowieka.	2		2	
4		Stereotypy i uprzedzenia.	3		3	
5		Akulturacyja i szok kulturowy.	3		3	
6		Znaczące kultury i religie w geografii świata.	4		4	
OGÓLEM GODZIN			15	3	12	

C. Szczegółowe treści tematów

TEMAT 1: CELE I ZADANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wykład interaktywny – 1 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- zdefiniować pojęcia edukacji i komunikacji międzykulturowej;
- scharakteryzować ideę edukacji międzykulturowej;
- omówić cele i zadania komunikacji międzykulturowej.

ZAGADNIENIA:

1. Pojęcie edukacji międzykulturowej oraz komunikacji międzykulturowej.
2. Specyfika komunikowania międzykulturowego (teoria atrybucji, bariery w komunikacji).

TEMAT 2: KULTURA I JEJ WYMIARY**Wykład interaktywny – 2 godz.****Cele kształcenia:** w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- zdefiniować pojęcie „kultura”;
- przedstawić wymiary kultury;
- wskazać elementy i warstwy kultury materialnej i symbolicznej.

ZAGADNIENIA:

1. Pojęcie kultury i jej elementy.
2. Warstwy i elementy kultury.
3. Kultura materialna i symboliczna.

TEMAT 3: KULTUROWE KONTEKSTY ZACHOWAŃ CZŁOWIEKA**Ćwiczenia – 2 godz.****Cele kształcenia:** w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- przedstawić przykłady kultur protransakcyjnych oraz partnerskich, kultur ceremonialnych i nieceremonialnych, kultur monochromicznych i polichromicznych, kultur ekspansyjnych i powściągliwych;
- omówić dystans intymny, osobisty, społeczny oraz publiczny;
- rozpoznać niewerbalne reguły komunikacji przedstawicieli kultur europejskich, azjatyckich, arabskich i latynoskich.

ZAGADNIENIA:

1. Kulturowe modele zachowań i ich główne cechy.
2. Pojęcie i rodzaje dystansów u człowieka.

3. Kulturowe zróżnicowanie zachowań komunikacyjnych.

TEMAT 4: STEREOTYPY I UPREDZENIA

Ćwiczenia – 3 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- wyjaśnić pojęcie stereotypu, autostereotypu oraz uprzedzenia;
- rozpoznać stereotypy i autostereotypy wybranych grup narodowościowych i etnicznych;
- omówić społeczne i kulturowe uwarunkowania funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń;
- stosować reguły świadomych kompetencji międzykulturowych.

ZAGADNIENIA:

1. Pojęcie stereotypu, autostereotypu oraz uprzedzenia.
2. Wybrane stereotypy, autostereotypy oraz hierarchie grup narodowych i etnicznych.
3. Społeczno-kulturowe uwarunkowania stereotypów i uprzedzeń.
4. Strategie osłabiania stereotypów i uprzedzeń.

TEMAT 5: AKULTURACJA I SZOK KULTUROWY

Ćwiczenia – 3 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- scharakteryzować proces adaptacji kulturowej;
- omówić fazy szoku kulturowego;
- stosować wybrane techniki ułatwiające adaptację w środowisku odmiennym kulturowo;
- stosować wybrane techniki redukcji szoku kulturowego.

ZAGADNIENIA:

1. Proces akulturacji i adaptacji.
2. Zespoły dezadaptacyjne.

3. Zjawisko szoku kulturowego.
4. Techniki redukcji zespołów dezadaptacyjnych i szoku kulturowego.

TEMAT 6: ZNACZĄCE KULTURY I RELIGIE W GEOGRAFII ŚWIATA

Ćwiczenia - 4 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- wskazać położenie geograficzne skupisk kulturowych i religijnych;
- scharakteryzować „wielkie” religie świata.
- wskazać dymensje kulturowe, wynikające z wyznawania poszczególnych religii.

ZAGADNIENIA:

1. Rozmieszczenie geograficzne dominujących kultur i religii.
2. Wielkie religie świata (chrześcijaństwo, islam, buddyzm, judaizm) i ich charakterystyka.

D. Wskazówki organizacyjno-metodyczne

- Do realizacji zajęć wykorzystać specjalistów z zakresu kulturoznawstwa, psychologii wykładowców posiadających doświadczenie w realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo.
- Zajęcia prowadzić przy użyciu metod w jak największym stopniu aktywizujących słuchaczy i szkolonych.
- W trakcie szkolenia wykorzystywać pomoce audiowizualne (filmy i inne materiały poglądowe) dotyczące poruszanej problematyki..
- W czasie realizacji treści programu eksponować aktualne założenia edukacji międzykulturowej oraz wzbogacać je wskazówkami praktycznymi oraz wnioskami z doświadczeń z operacji prowadzonych poza granicami państwa.
- W toku realizacji treści programu kształcenia wykorzystać doświadczenia praktyczne słuchaczy.
- Przedmiot zakończyć zaliczeniem.

B) w kształceniu kandydatów na podoficerów oraz do programów szkolenia pododdziałów zawodowych, rekomenduje się wprowadzić poniższy przedmiot, z proponowaną siatką godzinową i tematyką:

PODSTAWY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

A. Przedmiotowe cele kształcenia

Celem realizacji przedmiotu jest:

- przedstawienie szkolonym idei edukacji i komunikacji międzykulturowej;
- ukazanie szkolonym wpływu i znaczenia kultury na życie człowieka;
- wskazanie odmienności wzorców zachowań, postaw i mentalności populacji w różnych kręgach kulturowych i etnicznych.
- scharakteryzowanie czynników ułatwiających i utrudniających adaptację w środowisku odmiennym kulturowo;
- zapoznanie szkolonych z zespołami dezadaptacyjnymi i technikami ułatwiającymi adaptację;
- rozwijanie kompetencji kulturowych szkolonych.

B. Rozliczenie godzin na tematy i zajęcia

NUMER		TYTUŁY TEMATÓW (zajęć)	LICZBA GODZIN			UWAGI
Tematu	Zajęć		RAZEM	Z TEGO NA ZAJĘCIA		
				teorety- czne	prakty- czne	
1		Cele i zadania edukacji międzykulturowej.	1	1		
2		Kultura i kulturowe konteksty zachowań człowieka.	3			
	1	Kultura i jej wymiary.		1		
	2	Kulturowe konteksty zachowań człowieka.			2	
3		Akulturacja i szok kulturowy.	3		3	

4	Znaczące kultury i religie w geografii świata.	3		3	
OGÓLEM GODZIN		10	2	8	

C. Szczegółowe treści tematów

TEMAT 1: CELE I ZADANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wykład interaktywny – 1 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- zdefiniować pojęcia edukacji i komunikacji międzykulturowej;
- scharakteryzować ideę edukacji międzykulturowej;
- omówić cele i zadania komunikacji międzykulturowej.

ZAGADNIENIA:

1. Pojęcie edukacji międzykulturowej oraz komunikacji międzykulturowej.
2. Specyfika komunikowania międzykulturowego (teoria atrybucji, bariery w komunikacji).

TEMAT 2: KULTURA I KULTUROWE KONTEKSTY ZACHOWAŃ CZŁOWIEKA

Zajęcia 1: Kultura i jej wymiary.

Wykład interaktywny – 1 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- zdefiniować pojęcie „kultura”;
- przedstawić wymiary kultury;
- wskazać elementy i warstwy kultury materialnej i symbolicznej.

ZAGADNIENIA:

1. Pojęcie kultury i jej elementy.
2. Warstwy i elementy kultury.
3. Kultura materialna i symboliczna.

Zajęcia 2: Kulturowe konteksty zachowań człowieka.**Ćwiczenia – 2 godz.****Cele kształcenia:** w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- przedstawić przykłady kultur protransakcyjnych oraz partnerskich, kultur ceremonialnych i nieceremonialnych, kultur monochromicznych i polichromicznych, kultur ekspansyjnych i powściągliwych;
- omówić dystans intymny, osobisty, społeczny oraz publiczny;
- rozpoznać niewerbalne reguły komunikacji przedstawicieli kultur europejskich, azjatyckich, arabskich i latynoskich.
- wyjaśnić pojęcie stereotypu, autostereotypu oraz uprzedzenia;
- omówić społeczne i kulturowe uwarunkowania funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń;

ZAGADNIENIA:

1. Kulturowe modele zachowań i ich główne cechy.
2. Pojęcie i rodzaje dystansów u człowieka.
3. Kulturowe zróżnicowanie zachowań komunikacyjnych.
4. Społeczno-kulturowe uwarunkowania stereotypów i uprzedzeń.
5. Strategie osłabiania stereotypów i uprzedzeń.

TEMAT 3: AKULTURACJA I SZOK KULTUROWY**Ćwiczenia – 3 godz.****Cele kształcenia:** w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- scharakteryzować proces adaptacji kulturowej;
- omówić fazy szoku kulturowego;
- stosować wybrane techniki ułatwiające adaptację w środowisku odmiennym kulturowo;
- stosować wybrane techniki redukcji szoku kulturowego.

ZAGADNIENIA:

1. Proces akulturacji i adaptacji.

2. Zespoły dezadaptacyjne.
3. Zjawisko szoku kulturowego.
4. Techniki redukcji zespołów dezadaptacyjnych i szoku kulturowego.

TEMAT 4: ZNACZĄCE KULTURY I RELIGIE W GEOGRAFII ŚWIATA

Ćwiczenia - 3 godz.

Cele kształcenia: w wyniku opanowania treści tematu słuchacz potrafi:

- wskazać położenie geograficzne skupisk kulturowych i religijnych;
- scharakteryzować „wielkie” religie świata.
- wskazać dymensje kulturowe, wynikające z wyznawania poszczególnych religii.

ZAGADNIENIA:

1. Rozmieszczenie geograficzne dominujących kultur i religii.
2. Wielkie religie świata (chrześcijaństwo, islam, buddyzm, judaizm) i ich charakterystyka.

D. Wskazówki organizacyjno-metodyczne

- Do realizacji zajęć wykorzystać specjalistów z zakresu kulturoznawstwa, psychologii, wykładowców posiadających doświadczenie w realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo.
- Zajęcia prowadzić przy użyciu metod w jak największym stopniu aktywizujących słuchaczy.
- W trakcie szkolenia wykorzystywać pomoce audiowizualne (filmy i inne materiały poglądowe) dotyczące poruszanej problematyki..
- W czasie realizacji treści programu eksponować aktualne założenia edukacji międzykulturowej oraz wzbogacać je wskazówkami praktycznymi oraz wnioskami z doświadczeń z operacji prowadzonych obecnie poza granicami państwa.
- W toku realizacji treści programu kształcenia wykorzystać doświadczenia praktyczne słuchaczy.

- Przedmiot zakończyć zaliczeniem.

C) postuluje się również w Wytycznych Ministra Obrony Narodowej do kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP zawrzeć tematykę zajęć seminaryjnych dla oficerów oraz zajęć dla podoficerów i szeregowych zawodowych realizowanych obligatoryjnie:

1. Kultura i jej wymiary.
2. Dymensje kulturowe współczesnego świata.
3. Specyfika komunikowania międzykulturowego (teoria atrybucji, bariery w komunikacji).
4. Kulturowe uwarunkowania postrzegania przestrzeni - jego wpływ na funkcjonowanie i wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo.
5. Akulturacja (fazy adaptacji kulturowej, szok kulturowy).
6. Szok kulturowy. Problemy dezadaptacji w środowiskach odmiennych kulturowo.
7. Problemy adaptacyjne żołnierzy wykonujących zadania w środowisku odmiennym kulturowo.
8. Psychologiczne implikacje wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.
9. Mowa ciała (mimika, gesty, postawa, znaki, kontakt wzrokowy) w aspekcie dymensji kulturowych
10. Rola stereotypów w kontaktach między osobami pochodzącymi z różnych kultur.

W zakresie edukacji międzykulturowej postuluje się również prowadzić treningi rozwijające tożsamość kulturową, realizowane przez specjalistów, w oparciu o następujące założenia.

Jedną z kategorii psychologicznych, które można uznać za podstawę określonego typu relacji między reprezentantami różnych kultur, jest tożsamość grupowa. Niektóre modele rozwoju tożsamości grupowej koncentrują się raczej

na analizie dynamiki zmian w pojedynczej grupie, w mniejszym stopniu opisując społeczny kontekst, w którym zmiany te są możliwe. Bardziej poprawne wydaje się mówienie o zsynchronizowanym procesie powstawania i rozwoju tożsamości grupowej członków opozycyjnych grup kwalifikowanych jako „większość” i „mniejszość”. Wiedza o własnej grupie, stopień identyfikacji z nią i atrakcyjność własnego członkostwa grupowego powstaje bowiem i zmienia się w procesie porównań społecznych możliwych dzięki interakcjom społecznym.

Problem rozwoju tożsamości grupowej zawiera kwestię kryteriów owego rozwoju, pozwalających opisać zadania kolejnych stadiów i ustalić charakterystykę najwyższego stadium rozwojowego. Model rozwoju tożsamości grupowej budowany jest na koncepcji niezbędnych psychologicznie i społecznie granic określających nie tylko „ja” osobiste, ale też „ja” społeczne. Przyjmuje się tu, że zatarcie granic międzygrupowych pozbawia człowieka podstaw budowania istotnego aspektu jego tożsamości, osłabia jego poczucie bezpieczeństwa, które może dawać świadomość przynależności do konkretnej grupy, wyróżnionej na podstawie łatwo dostępnych i czytelnych kryteriów. Jednocześnie rozwój tożsamości grupowej powinien oznaczać progres w zakresie kompetencji do komunikowania się z członkami innych grup, która wyraża uznanie dla ich odrębności. W proponowanym modelu rozwoju tożsamości grupowej najwyższe stadium określa więc dyferencjacja i komunikacja (tolerancja).

Zadania kolejnych sześciu stadiów, są następujące¹:

Poziom 1 - Prekontakt - nieświadomość społecznych podziałów.

Jest to okres presocjalizacji w różnych dziedzinach, kiedy to osobie brak jest koncepcji „innych” i nie dysponuje ona wykształconym schematem „ja”, także w jego społecznym aspekcie (pierwotna dyfuzja, brak komunikacji).

Poziom 2 - Kontakt - akceptacja społecznych podziałów.

Jest to okres socjalizacji dostarczającej podstaw do określonej percepcji grupy własnej i obcej oraz okres nawiązywania kontaktów społecznych, które mogą być podstawą kategoryzacji społecznej, dokonywanej na podstawie

¹ J. Miluska, *Ku tolerancji: program wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s.303-307.

różnych kryteriów. Bezpośredni i pośredni wpływ społeczny odpowiada za koncepcję innych, która może przybrać postać negatywnych stereotypów, prowadzących do destruktywnych zachowań (dyferencjacja, negatywna komunikacja).

Poziom 3 - Konflikt i opór.

Etap konfliktu oznacza wstępną redefinicję grupy własnej i obcej („większości” i „mniejszości”). Konflikt, który wywołuje wzrost wiedzy społecznej i świadomość uchybiania normom uniwersalnym, sprzyja niezgodzie na dotychczasowe zaszeregowanie oraz powoduje eksponowanie podobieństw międzygrupowych (dyfuzja).

Poziom 4 - Identyfikacja skrzyżowana

Wstępna redefinicja grup może prowadzić do paradoksalnego efektu utożsamiania się z grupą opozycyjną. Oznacza to odrzucenie wzajemnych uprzedzeń i wypracowanie bardziej pozytywnych postaw (dyfuzja, komunikacja).

Poziom 5 - Identyfikacja prosta.

Etap ten wyraża potrzebę potwierdzania własnej tożsamości grupowej, która w wyniku identyfikacji skrzyżowanej uległa częściowej dyfuzji. Powrót do pierwotnej tożsamości grupowej wspomaga usztywnienie podziałów grupowych i konsolidacja wokół wartości grupy własnej (dyferencjacja, brak komunikacji).

Poziom 6 – Integracja.

Etap ostatni, jak uprzednio sygnalizowano, to szczebel integracji elementów wypracowywanej etapami tożsamości grupowej, którą wzbogacać teraz mogą składowe tożsamości grupy opozycyjnej. Uznaniu odrębności tej grupy towarzyszy akceptacja własnej grupy odniesienia. Dyferencjacja staje się zasadą spostrzegania świata społecznego, lecz koncepcja różnic obudowana zostaje pozytywnymi emocjami, co warunkuje wzajemną ciekawość i potrzebę komunikowania się (dyferencjacja, komunikacja).

Przedstawiony model wydaje się dostatecznie uniwersalnym opisem rozwoju tożsamości grupowej różnego rodzaju, może być więc podstawą opracowania programu aktywnego wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej,

która znamionuje uznanie dla odrębności kulturowej oraz potrzebę zdolności do komunikowania się międzykulturowego.

Problem wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej nabiera szczególnego znaczenia w kontekście jednego z bardziej istotnych wydarzeń współczesności, którym jest niesienie pokoju przez jedne państwa drugim, pod egidą i auspicjami organizacji oraz gremiów międzynarodowych. Rozwiązanie tego problemu wydaje się na tyle trudne i ważne, że nie sposób zostawić je poza kontrolą. Nie przypadkowo problem nabywania kompetencji kulturowych jest coraz częściej podnoszony jako istotny problem doradztwa¹. Przyjęcie wielokulturowego stanowiska uważa się dodatkowo za formę zabezpieczenia się przed konfliktami z ludnością innej, niż biała rasy, która w dającej się określić przyszłości może stać się liczbową „większością”.

Rozwój tożsamości kulturowej powinien dokonywać się więc nie tylko w kontekście wpływów socjalizacyjnych oraz samodzielnie organizowanych i podejmowanych kontaktów z członkami opozycyjnych grup, ale też powinien być procesem wspomaganym celowymi działaniami, które moderując zadania poszczególnych stadiów, sprzyjają osiągnięciu kolejnych faz rozwoju tożsamości. Ramą dla organizacji tych działań mogą być opisane uprzednio stadia przewidziane modelem rozwoju tożsamości kulturowej.

Nacisk na wzajemne zależności między reprezentantami różnych kultur wynika z przekonania, które stało się podstawą konstrukcji relacyjnego modelu rozwoju tożsamości grupowej, iż interakcja międzygrupowa warunkuje osiągnięcie różnych poziomów tożsamości grupowej.

Proponowany system interwencji ma jeden podstawowy cel - wspomaganie osiągnięcia przez członków różnych kultur, zarówno tak zwanych klientów, jak i terapeutów, najwyższego poziomu rozwoju ich tożsamości kulturowej. Rozwój potrzeby komunikacji międzykulturowej i kompetencji w tym zakresie wymaga przedtem ustalenia i osiągnięcia celów bliższych, które gwarantują funkcjonowanie na tym poziomie. Raport przygotowany dla Sekcji Psychologii

¹ J. Miluska, *Ku tolerancji: program...*, op. cit., s.309.

Doradztwa Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego¹ wyróżnia jedenaście kompetencji szczegółowych dotyczących przekonań, postaw, wiedzy oraz specyficznych umiejętności. W odniesieniu do kompetencji kulturowych oznacza to zmianę wiedzy na temat członków grup opozycyjnych, czyli przejście od stereotypu do złożonej wiedzy o różnicach intergrupowych i intragrupowych, nabywanie bardziej pozytywnych ocen i emocji oraz rozwój zdolności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu. W odniesieniu do podlegających interwencji profesjonalistów osiąganie kompetencji komunikacyjnych oznacza nie tylko poznawanie sposobu nawiązania i podtrzymania kontaktu, czy rozstrzygania konfliktów, ale również nabywanie umiejętności szczegółowych, dotyczących doboru sposobu posługiwania się metodami profesjonalnymi, dostosowanymi do rodzaju grupy społecznej, z którą współpracują. Zakłada się więc, że stadia rozwoju tożsamości kulturowej odpowiadają stadiom rozwoju kompetencji profesjonalnych.

Heterogeniczność celów treningu, jak również złożone przyczyny obcości między grupowej, uzasadniają stosowanie czterech różnych taktyk. Są to:

1. Taktyka transmisji kulturowej - przekazywanie wiedzy kulturowej, która ma wzbogacić i zmienić przekonania o obcej kulturze.

2. Taktyka kontaktu, polegająca na stwarzaniu bezpiecznego kontaktu bezpośredniego i pośredniego (propaganda anty-uprzedzeniowa). W warunkach współpracy, prezentowanej kompetencji członków grupy obcej, w sytuacji o wysokim stopniu strukturyzacji, przy podobnych relacjach liczbowych i statusie grup, lęk międzygrupowy staje się niski, co stwarza podstawę do uelastycznienia stereotypowej wiedzy na temat własnej grupy i innych grup oraz zmniejszenia niechęci i tendencji do unikania kontaktów.

3. Taktyka autopoznania, czyli zwiększanie zakresu wiedzy na własny temat, która ma sprzyjać zrozumieniu własnych uprzedzeń i lęków oraz ich wpływu na typ stosunków z reprezentantami innych kultur. Autopoznanie powinno dokonywać się w grupie i dzięki procesom grupowym.

¹ Zob. Ibidem, s.308.

4. Taktyki kompetencji, polegające na kształceniu umiejętności komunikowania się, negocjacji i mediacji. Umiejętności są bowiem nie tylko celem, ale też instrumentem określającym szansę osiągnięcia fazy integracji. Im większe kompetencje w tym zakresie, tym większe prawdopodobieństwo zdobywania poprawnej wiedzy o członkach obcej i własnej kultury i mniej uprzedzeń. Osoba z przygotowaniem profesjonalnym, które umożliwia jej stawianie trafnej diagnozy psychologicznej i społecznej sytuacji reprezentantów różnych kultur, a także ta, która dysponuje podstawowymi umiejętnościami nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, które zabezpieczają potrzeby obu komunikujących się stron, dysponuje narzędziem zapewniającym dość dużą własną autonomię w procesie osiągania najwyższego stadium rozwoju tożsamości kulturowej.

Taktyki te stosowane w całym cyklu rozwoju tożsamości kulturowej uzyskują swoją dominację w poszczególnych stadiach. Interwencja dostosowana do specyfiki danego okresu może rozpoczynać się w dowolnym momencie procesu rozwoju.

Przyjmując prezentowane kryteria, można przyjąć, że główne założenia programu treningu międzykulturowego dla żołnierzy zawodowych WP, mogą być następujące:

Na poziomie I - prekontaktu, ważne jest odpowiednie przygotowanie do bezpośredniego kontaktu z grupą obcą, stworzenie warunków do określenia własnej identyfikacji grupowej w procesie wypracowywania wolnej od spolaryzowanych ocen koncepcji grupy własnej i obcej. Przygotowanie to polega na dostarczeniu informacji na temat specyficznych wartości i norm różnych grup, które są podobnie wysoko oceniane.

Wiedzę o grupach można czerpać studiując losy wspólnot czy wybitnych przedstawicieli grup. Świadomość dziedzictwa grup można uzyskiwać też w wyniku bardziej emocjonalnie ukierunkowanych działań przez planowanie wspólnych przedsięwzięć, zbiorowe doświadczenia grupowe, poznawanie życiowej przestrzeni grup.

Etap prekontaktu to początek kształtowania podstawowych umiejętności komunikowania się i doradzania, które nie są jeszcze zrelatywizowane do partykularnych zbiorowości. Dla profesjonalistów ważne jest rozwijanie umiejętności diagnozy potrzeb, obszarów zagrożeń i konfliktów intrapsychicznych, które mogą mieć znaczenie dla społecznego funkcjonowania człowieka.

Wśród taktyk dominuje, w tym okresie, transmisja kulturowa oraz samopoznanie podczas treningu interpersonalnego, kiedy to osoba może rozpoznać swoją pozycję w grupie oraz własne lęki i uprzedzenia, które decydują o sposobie dyferencjacji świata społecznego i rodzaju zachowań wobec reprezentantów innych kultur.

Poziom 2 - kontakt, charakteryzuje wzrost wiedzy na temat dyferencjacji świata społecznego, czerpanej w coraz większym stopniu ze źródeł bezpośrednich. W tej fazie należy zainicjować proces zwątpienia w trafność koncepcji grupy własnej i obcej i podważyć oceny przypisane ich członkom. Należy zadbać więc o odpowiednią aranżację kontaktów społecznych, tak aby były one „bezpieczne” i dostarczały informacji podważających zasadność stereotypowego wizerunku obcej grupy (warunki współpracy z kompetentnym przedstawicielem grupy obcej, sytuacja ustrukturalizowana, etc.).

Wzrost wiedzy kulturowej powoduje, że w Stadium 2 możliwe jest wypracowanie specyficznych metod działania, dostosowanych do konkretnych grup.

Etap 2 pozostaje pod szczególnym wpływem kontaktu i samopoznania. Ważną funkcję w procesie ujawniania psychologicznych uwarunkowań obcości kulturowej pełnić może analiza transakcyjna jako metoda diagnozy destrukcyjnych sposobów funkcjonowania społecznego i eliminacji patologicznych stylów porozumiewania się. Instrumentem zmiany może być też psychodrama służąca diagnozie i rewizji postaw w procesie odgrywania ról lub metody dydaktyczne, czyli wyjaśnianie i opis zachodzących w interakcji zjawisk.

Poziom 3 - konflikt, występuje wtedy, kiedy należy podjąć działania mające na celu zwiększenie świadomości sprzeczności między akceptowanymi normami

grupy własnej, które mają chronić jej wartości i znanymi oraz akceptowanymi normami ogólnymi.

Funkcję wspomagania konfliktu może pełnić wiedza sprzyjająca pogłębionemu rozumieniu istoty stereotypów i uprzedzeń, przywilejów i opresji. Jej źródłem mogą być studia nad uprzedzeniami, filmy przybliżające grupę opozycyjną, przyswajanie wiedzy szczegółowej na temat tych grup (wyniki badań).

Konflikt mogą wzmacniać dodatkowo obserwacje, których dostarcza bezpośredni, mniej lub bardziej sformalizowany kontakt z opozycyjną grupą, aranżowanie sytuacji, w których możliwe jest myślenie i działanie na podstawie stereotypów i uprzedzeń, poznawanie ukrytych założeń na temat różnych grup.

Kształcenie umiejętności w bardziej specyficznych metodach interwencji odbywać się może w trakcie aranżowania krytycznych incydentów i dalszego odgrywania ról.

Stadium konfliktu pozostaje pod wpływem transmisji kulturowej, kontaktu i autopoznania. Temu ostatniemu sprzyjać mogą różne formy psychoterapii grupowej, w trakcie której członkowie różnych kultur mogą uzyskać wgląd w przyczyny swojego dyskomfortu psychicznego i znaleźć sposoby jego rozładowania. Eliminację napięcia można uzyskać przez terapię bioenergetyczną lub w wyniku zmiany postaw przeprowadzonej w bardziej racjonalnym procesie (analiza transakcyjna, perswazja).

Poziom 4 występuje, kiedy możliwa jest identyfikacja skrzyżowana jako sposób rozwiązania konfliktu (poziom 3), jest dalszym poznawaniem grupy własnej i obcej. Praca nad przekonaniami oraz postawami wyraża się teraz dostarczaniem informacji, które mogą sprzyjać uświadomieniu nadmiernej identyfikacji z grupą obcą i wpływu tej identyfikacji na poczucie tożsamości osobistej i społecznej, jak również na zachowanie. Po to, aby uzyskać efekt zmiany wiedzy, celowe są następujące działania: *case study* dotyczące członków grupy własnej i obcej, rozmowy z ekspertami. Znaną metodą jest „The Minority Panels”, kiedy to uczestnicy szkolenia dyskutują na temat swojej percepcji i sposobu ustosunkowania się do osób z innych kultur.

Ćwiczenie umiejętności to dalsze zdobywanie doświadczenia związanego z odgrywaniem ról. Jest to etap trenowania umiejętności komunikowania się, a także oddziaływania przy pomocy metod zorientowanych na daną grupę oraz metod uniwersalnych.

Programy wykorzystywane w tej fazie, jak również bezpośrednie kontakty pozwalają zrozumieć w warunkach interakcji międzygrupowych pozycje członków różnych kultur. Identyfikacja skrzyżowana umożliwia konieczną dla tego celu decentrację.

Poziom 5 - identyfikacja prosta, to okres ponownego wypracowywania równoważnych relacji między grupami zachowującymi poczucie odrębności. Źródłem koniecznych dla tego celu nowych doświadczeń poznawczych może być studiowanie modeli rozwoju tożsamości grup mniejszościowych oraz większościowych. Sprzyja to zrozumieniu przyczyn odrzucenia identyfikacji z grupą obcą i zwiększa rozumienie specyficznych potrzeb własnej i obcej grupy.

Problemem natury emocjonalnej jest radzenie sobie z własnym lękiem i gniewem. Sytuacją sprzyjającą eliminacji tych emocji jest aranżowane spotkanie z przedstawicielami grup obcych, których kwalifikacje i zachowanie nie będą powodowały narastania niechęci i niepokoju i osłabią gniew spowodowany spostrzeganym odrzuceniem. Uzasadniona jest też terapia bioenergetyczna.

Ćwiczenie umiejętności komunikowania się i wywierania wpływu powinno odbywać się ostrożnie z uwagi na dominantę negatywnych uczuć. Ważne jest więc raczej rozwijanie podejścia budowanego na powszechnych niż specyficznych grupowych wartościach. Umiejętność negocjacji i mediacji, przyswojona w fazach wcześniejszych, znajduje teraz szczególne zastosowanie.

Poziom 6 - integracji, jest okresem wzmacniania takiego stosunku do innych kultur, który opiera się na uznaniu ich prawa do zachowania unikalności oraz odrębności. Jest to też czas dowartościowywania własnej identyfikacji kulturowej jako elementu „ja”. Instrumentem dalszego oddziaływania jest wiedza pogłębiająca refleksję nad uprzedzeniami społecznymi, której źródłem może być obserwacja niechęci i lęków międzygrupowych w realnym świecie. Wiedza na

temat różnych kultur powinna sprzyjać ponadto rozumieniu ich zróżnicowania wewnętrznego oraz pewnych podobieństw interkategorialnych. Wiedza ta może wzbogacić też czyjąś tożsamość kulturową o elementy właściwe innym kulturom. Asymilacja nowo wypracowanej tożsamości kulturowej może służyć obserwacji zachowań, pojawiających się w warunkach stałej jej eksploracji.

Faza Integracji to czas testowania nabytych uprzednio kompetencji w zakresie komunikowania się z reprezentantami innych kultur. Rozumienie potrzeb, ciekawość wzajemna, zdolność zapobiegania konfliktom i rozwiązywania ich wtedy, gdy się pojawiają, to wskaźniki przyswojenia umiejętności kulturowych.

Dla profesjonalnych doradców ważne jest ponadto studiowanie tendencji demonstrowanych przez autorów różnych teorii i metod terapeutycznych, edukacyjnych *etc.* i projektowanie takiego sposobu ich stosowania, który wyraża faktyczną różnorodność postaw, preferencji i zachowań przedstawicieli różnych kultur. Zdolność samodzielnego wypracowania takich metod wpływania na różne grupy kulturowe, które byłyby dostosowane do specyficznych charakterystyk tych grup i uwzględniały wewnętrzne ich zróżnicowanie - to najwyższa oczekiwana kompetencja kulturowa.

Przedstawiony program wspomaganie rozwoju tożsamości kulturowej ma do spełnienia dwa cele. **Pierwszy** - praktyczny, to dostarczenie wskazówek na temat tego, w jaki sposób wspierać poprawne stosunki między reprezentantami różnych kultur i nie naruszać jednocześnie ich pozytywnie wartościowanej identyfikacji grupowej. Proponowane sposoby działania są tylko niektórymi spośród możliwych. Stanowią one jednak reprezentatywny zbiór sposobów postępowania, adekwatny w stosunku do modelu rozwoju tożsamości grupowej. Sprawdzianem skuteczności programu jest porównanie sposobu funkcjonowania społecznego osób, które zostały mu poddane lub uczestniczyły w innych formach treningu. Testem programu może być również porównanie członków tych samych grup pod kątem różnic w poziomie ich kulturowej wrażliwości i umiejętności, którą osiągnęli na końcu programu i w różnych wcześniejszych momentach jego realizacji.

Drugi cel programu - teoretyczny, to testowanie modelu rozwoju tożsamości kulturowej przybliżające koncepcję - trafności modelu rozwoju tożsamości grupowej. Zewnętrznym kryterium poprawności modelu może być skuteczność interwencji w odniesieniu do wiedzy, postaw i umiejętności, której ostatecznym wskaźnikiem jest zdolność efektywnego komunikowania się z członkami obcych kultur. W odniesieniu do profesjonalnych doradców oznacza to związek między poziomem tożsamości, stopniem efektywności doradztwa. Zakłada się bowiem, że osoby z poziomów niższych wykazują niższe umiejętności praktyczne niż osoby diagnozowane w stadiach wyższych. Obserwowany progres we wrażliwości kulturowej może więc być nie tylko sprawdzianem skuteczności treningu, ale też dowodem potwierdzającym istnienie opisanych stadiów. Sprawdzenie tej korelacji wymaga opracowania narzędzi, które pozwoliłyby określić zarówno poziom rozwoju tożsamości kulturowej, jak i poziom kompetencji praktycznych. Diagnoza ta może być podstawą przydziału osób do grup treningowych na podstawie kryterium rozwoju ich tożsamości kulturowej. Jednocześnie niezbędna jest diagnoza tych atrybutów psychologicznych osoby, które mogą być podstawą prognozy dotyczącej szans zmiany jej postaw, a więc czynią ją podatną na interwencję (dogmatyzm, samoocena, styl poznawczy, *etc.*).

Możliwość nieliniowego przebiegu procesu osiągnięcia tożsamości kulturowej (grupowej), każe skoncentrować się na modyfikacji stylu i treści interwencji i budowie komplementarnego programu interwencji alternatywnej. W przypadku osób z dominantą uprzedzeń uwarunkowanych osobowościowo, program ten powinien zawierać bardziej bogaty program psychoterapeutyczny. Alternatywność programu wymusza ponadto zakres doświadczeń społecznych osób. Doświadczenia te określają moment rozpoczęcia treningu, czym innym jest bowiem budowanie tożsamości grupowej w warunkach braku koncepcji grupy własnej i obcej, a czym innym program interwencyjny realizowany w przypadku utrwalonych stereotypów i uprzedzeń. Prezentowany tutaj program nastawiony jest raczej na interwencję niż konstrukcję.

Istotną kwestią jest ustalenie stopnia trwałości efektów interwencji, a więc i stabilności osiągnięć rozwojowych. Chodzi tu o badanie związku między

wiedzą, postawami i zachowaniem. Czy trening rzeczywiście eliminuje uprzedzenia grupowe? Jakie stadium czyni bardziej prawdopodobną rozbieżność między postawami i zachowaniem?

Innym problemem jest opracowanie takiego modelu wspomagania rozwoju tożsamości grupowej, który nie uchybia idei rozwoju tożsamości indywidualnej i zdolności do podejmowania zachowań interpersonalnych, a więc tego typu interakcji, które budowane są na podstawie znajomości własnych i partnera cech, różniących od innych członków odpowiednich grup odniesienia.

Ostatni problem dotyczy społecznego kontekstu realizacji programu. Ważne jest poznawanie oczekiwań członków różnych kultur. Nie sposób pominąć znaczenia polityki państwa, które w różnym stopniu może sprzyjać eliminacji negatywnych stereotypów uprzedzeń grupowych. Poza prawnymi działaniami równie istotne wydaje się stwarzanie warunków, w których możliwe jest ujawnienie się woli wzajemnej komunikacji.

W obszarze wspomagania kadry w radzeniu sobie ze zjawiskiem szoku kulturowego rekomenduje się, w oparciu o wskazane założenia, stosować autotreningi rozwijające umiejętność redukowania negatywnych objawów omawianego zjawiska.

Większość ludzi traktuje szok kulturowy jako doświadczenie, które trwa krótko, jest intensywne i dezorientuje w pracy w innym środowisku kulturowym. Tylko niewiele osób zdaje sobie sprawę z tego, że efekty szoku kulturowego mogą być dużo głębsze, a ich oddziaływanie będzie długotrwałe, jeżeli nie zostaną podjęte wysiłki zmierzające do zniwelowania ich. Szok kulturowy trwa zazwyczaj od siedmiu do dziesięciu tygodni¹.

Najważniejsze symptomy szoku kulturowego są następujące:

- poczucie izolacji;
- niepokój i martwienie się;
- obniżenie wydajności pracy;
- wysoki poziom energii;

¹ E. Marx, *Przelamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000, s.27.

- bezradność¹.

Pojawianie się punktu mówiącego o wysokim poziomie energii na tej liście może być zaskakujące, ale poczucie wzrostu energii może być powodowane przez zmieniające się warunki i może być efektem procesu adaptacji. Im dłużej dana osoba będzie odczuwać szok kulturowy, tym intensywniejsze jest jej poczucie bezradności oraz tym większy jest spadek jej wydajności w pracy. To sugeruje, że brak przeciwdziałania początkowym objawom szoku kulturowego może prowadzić do bardzo niebezpiecznej sytuacji.

Oto pytania, które powinna sobie zadać każda osoba wykonująca zadania poza granicami państwa – w środowisku odmiennym kulturowo:

- **Uczucia** – co będę odczuwał? Jak sobie poradzę ze stresem wynikającym z działaniem w środowisku odmiennym kulturowo?

- **Myślenie** – co będę myślał? Jaka jakość będą miały moje rozwiązania i czy będę wystarczająco kreatywny w rozwiązywaniu problemów i sytuacji zagrożeń?

- **Umiejętności społeczne oraz tożsamość** – na ile efektywne będą moje kontakty z autochtonami?

Trudno jest w sposób jednoznaczny określić drogę postępowania, jaką należy obrać w celu zmniejszenia negatywnych skutków zjawiska „szoku kulturowego”, można jednak wskazać pewne reguły ułatwiające pokonywanie lub redukcję go. Analiza literatury z zakresu socjologii, antropologii, a przede wszystkim z psychologii pozwala na określenie następujących kroków prowadzących do zmniejszenia szoku kulturowego.

1. Niech szok kulturowy nie będzie zaskoczeniem. Przed wyjazdem warto poświęcić trochę czasu na zdobycie informacji o kraju, w którym będą wykonywane zadania. Należy nauczyć się rozpoznawać symptomy szoku kulturowego oraz ich potencjalne skutki.

2. Można oczekiwać, że szok kulturowy z pewnością pojawi się bez względu na lokalizację kraju, w którym będą wykonywane zadania. Szoku

¹ Por. L.J. Luzbetak, *Kościół a kultury*, Warszawa 1998, s.222.

kulturowego można doświadczyć w kraju, który jest położony bardzo blisko ojczyzny, w takim samym stopniu jak w krajach bardziej oddalonych.

3. Tak jak w przypadku każdej innej sytuacji stresowej, nie należy poddawać się stresowi, lecz trzeba walczyć ze stresorami. Nie wolno uciekać się do strategii eskapistycznych, takich jak picie alkoholu czy innych i nie negować faktu występowania u siebie objawów szoku kulturowego.

4. Należy wykorzystać doświadczenia innych.

5. Trzeba pamiętać, że pełna adaptacja wymaga czasu.

6. Nie należy wahać się czy skorzystać z profesjonalnej pomocy, jeżeli objawy szoku kulturowego utrzymują się mimo wysiłków, podjętych, żeby je przezwyciężyć.

7. Można spodziewać się, że takie same objawy szoku kulturowego wystąpią po powrocie do domu. Odwrotny szok kulturowy jest zwykłym zjawiskiem.

8. Myślenie o pozytywnych aspektach szoku kulturowego pozwala ludziom, którzy go doświadczają, lepiej przystosowywać się do nowego środowiska niż ci, którzy go nie przeżywają.

9. Należy zachować poczucie humoru.

Niewątpliwie efekty szoku kulturowego są poważne, jego symptomy natomiast obejmują swym zakresem zarówno całkowitą niewydolność psychiczną, jak i mniej ważne zaburzenia. Szok kulturowy niekoniecznie musi objawiać się całkowitym załamaniem, może być przyczyną pewnej ułomności w interakcjach transkulturowych. Strategia adaptacji do stresu kulturowego, zaproponowane przez antropologa T. Wayne Dye, mogą być zatem przydatne również w działaniach kadry WP poza granicami państwa. Oto sześć sposobów ułatwiających adaptację do środowiska odmiennego kulturowo:

1. Nie należy negować, ale rozpoznać szok kulturowy. Można w ten sposób uniknąć kulturowego zmęczenia, jakie powodują wstrząsy. Opanuj stres lub postępuj tak, jakbyś nie był pod jego wpływem.

2. Szukaj rozsądnych sposobów ucieczki (w żadnym wypadku nie należy uciekać się do alkoholu, środków farmakologicznych, narkotyków itp.), stosuj lekką lekturę, słuchaj muzyki, zajmij się jakimś hobby, znajdź czas na rekreację.

3. Stawiaj sobie realistyczne cele, a twoje frustracje zmniejsza się z pewnością.

4. Dochodź do akceptacji samego siebie przez badanie kultury w ogólności, a kultury danego narodu w szczególności.

5. Staraj się doskonalić sposoby porozumiewania się z danym narodem studiując miejscowy język i badając niewerbalne i symboliczne drogi porozumiewania.

6. Wzmacniaj swoją równowagę uczuciową przez autoakceptację i akceptację dymensji kulturowych.

Kroki kolejnej metody, która może pomóc odzyskać równowagę w przypadku szoku kulturowego są następujące:

1. Skup się na fizycznym napięciu ciała – zwróć uwagę, w których miejscach jest najsilniejsze. Wyobraź sobie, że napięcie płynie ze swojego źródła płynie przez ramię i rękę w kierunku dłoni. W miarę przepływu napięcia zaciskaj dłoń w pięść. Im więcej napięcia w dłoni, tym mocniej ją zaciskaj. W pewnym momencie otwórz dłoń i wyrzuć z niej skumulowane napięcie.

2. Napnij mięśnie rąk i nóg, utrzymaj napięcie 5 sekund, a następnie powoli rozluźniaj je. Powtarzaj to do momentu, w którym poczujesz się zrelaksowany.

3. Znajdź wygodne miejsce gdzie nikt nie będzie ci przeszkadzał i wykonaj następujące ćwiczenie: oddychaj przez nos, próbując wypełnić wyobrażony balonik w brzuchu. Kiedy balonik będzie pełny, wypuść z niego powietrze, robiąc wydech. Kilka minut oddychania przeponą wystarczy żeby zmniejszyć napięcie. Powtarzaj kilka razy dziennie.

4. Wykorzystaj swoje poczucie humoru, na przykład przypomnij sobie najśmieszniejszy fragment ulubionej komedii. Zamknij oczy i wyobraź sobie tę

scenę. Postaraj się koncentrować na tym przez kilka minut – do momentu, aż poczujesz się rozbawiony. Dzięki temu poziom leku się obniży.

Rekomendowane zmiany programowe oraz propozycje treningów i autotreningów dają możliwości zoptymalizowania przygotowania żołnierzy zawodowych do realizacji zadań w otoczeniu dymensji kulturowych. Ich właściwa realizacja, w szczególności przez specjalistów z takich dziedzin, jak psychologia, czy edukacja międzykulturowa, mogą w znacznym stopniu podnieść skuteczność przygotowania kulturologicznego, a co za tym idzie wpłynąć pozytywnie na jakość wykonywania zadań mandatowych przez kadre naszych sił zbrojnych. Mogą również zostać wykorzystane przez oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych po zakończeniu działań, jak również w życiu prywatnym.

Powodzenie działań w środowisku odmiennym kulturowo w gruncie rzeczy zależy od tego by nie popaść w bierność w skutek zagrożenia, jakie niesie ze sobą owe otoczenie oraz trudności w przystosowaniu się do niego. Wstrząsy kulturowe należy traktować jako zjawisko naturalne. Poznawanie sposobów bycia i wartości miejscowej społeczności, kultury w holistycznym ujęciu oraz wartości własnej kultury pozwala na antycypowanie objawów szoku kulturowego. Istnieje zatem możliwość zmniejszania czy neutralizowania skutków wstrząsów kulturowych. Jest to jedynie kwestia przygotowania się do nich i wewnętrznej akceptacji. Nie należy jednak dążyć do natychmiastowego zgłębienia całokształtu danej kultury, ani też zwlekać z jej poznawaniem aż do czasu, gdy poczujemy się swobodnie w konfrontacji z odmiennym sposobem życia. Perfekcjonizm i obawa przed obcą kulturą są w gruncie rzeczy czynnikiem równie groźnym jak nieprzywiązywanie wagi do różnicowań kulturowych.

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Dokonujące się przeobrażenia oraz globalne zagrożenia wywierają istotny wpływ na nasze siły zbrojne i kształt systemu edukacyjno – wychowawczego w wojsku. W kształceniu i szkoleniu wojskowym implikują zaś znaczące zmiany także w humanistycznym dziale kształcenia. Nauki humanistyczne nadają natomiast współczesny sens między innymi takim pojęciom jak: człowiek, naród, ojczyzna, sprawiedliwość. Nowe treści nadają swoistą tożsamość pojęciu „kadra Wojska Polskiego”. Ta tożsamość to między innymi odpowiedzialność za obronę narodu, ojczyzny, państwa, to honorowe i godne postępowanie w życiu codziennym, to kierowanie się w służbie żołnierskiej wymagalnością, sprawiedliwością, uczciwością, obowiązkowością i jednocześnie głębokim humanizmem.

Tworząc programy kształcenia i szkolenia kadry Wojska Polskiego należy uwzględniać następujące priorytety odnoszące się do:

- współczesnych problemów państwa i społeczeństwa, roli sił zbrojnych w RP i poza jej granicami,
- geopolitycznego położenia Polski, ze szczególnym uwzględnieniem naszych sąsiadów, ich historii, kultury, problemów politycznych i militarnych,
- ukazania całej złożoności funkcji żołnierzy zawodowych – dowódców, wychowawców, specjalistów oraz ich roli we współczesnej armii i społeczeństwie, jak również w środowisku międzynarodowym.

Przewidywany charakter pracy – służby, udział w życiu społecznym i uczestnictwo w kulturze, jak również poziom rozwoju osobowości oficerów, podoficerów i szeregowych zawodowych, ich oczekiwania, niepokoje – kształtują nowe treści i hierarchię celów kształcenia, szkolenia i wychowania.

Nauki wojskowe w większym niż dotychczas stopniu powinny uwzględniać te dziedziny oddziaływania, które wynikają z potrzeb przygotowania żołnierzy zawodowych do przemian cywilizacyjnych i zmian zachodzących w samych ludziach. Osiąganie zakładanych celów kształcenia i szkolenia wymaga

odpowiedniego przygotowania oraz właściwej realizacji procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry.

We współczesnym, globalizującym się świecie, charakterystyczną cechą ewolucji operacji pokojowych jest permanentny proces ich umiędzynarodawiania, nasilania się w nich zadań zarówno militarnych jak i niemilitarnych oraz rozszerzanie współpracy cywilno-wojskowej. Wynika to z potrzeby zwiększenia skuteczności rozwiązywania coraz bardziej skomplikowanych i trudno przewidywalnych lokalnych lub regionalnych konfliktów, wymagających dużego zaangażowania sił wojskowych¹. Nowe wyzwania stawiane przed siłami zbrojnymi implikują zatem, w procesie kształcenia, szkolenia i doskonalenia żołnierzy, nieodzowność zwrócenia uwagi na problemy związane nie tylko z zasadami i technikami prowadzenia wspomnianych działań, ale również na czynniki kulturowe². Podczas działania w warunkach dymensji kulturowych nawet podstawowa wiedza z zakresu kultury regionu umożliwia kontakt z miejscową ludnością w takim stopniu, by nie powodować konfliktów, nieporozumień i zagrożeń wynikających z nieznanymi lokalnych nawyków cywilizacyjnych, religii, języka, obyczajów. Działania pokojowe i międzynarodowe są realizowane przez ludzi dla ludzi, przez jedne narody dla dobra innych narodów, dlatego szczególnie ważną rolę w takich uwarunkowaniach odgrywają kompetencje kulturowe żołnierzy zawodowych. Niebagatelne znaczenie ma bowiem wyposażanie żołnierzy we wiedzę umożliwiającą sprawne i bezkonfliktowe wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Wydaje się, że w takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez cały okres służby oznaczająca proces ciągłego kształtowania wiedzy i umiejętności, zdolności krytycznego myślenia i konstruktywnego działania oficerów, podoficerów oraz szeregowych zawodowych. Tak rozumiane uczenie się powinno zapewnić nie tylko nadążanie za postępem cywilizacyjnym, ale także pomóc w bezkonfliktowej adaptacji do środowiska odmiennego kulturowo. Celem

¹ Por. C. Dęga, *Polski udział w operacjach pokojowych. Wnioski i prognoza*, „Myśl Wojskowa” 2004, nr 3(632), s.72.

² Zob. *Doktryna szkoleniowa Sił Zbrojnych RP – 2010*, Sygn. Sztab. Gen. 1454/95, s.5.

nadrzędnym takiej edukacji powinien być kreatywny rozwój jednostki oraz odkrywanie i eksponowanie możliwości człowieka. Można go osiągnąć, opierając się na filarach edukacji podstawowych rodzajach uczenia się:

- uczenie zdobywania wiedzy, które wymaga kształtowania umiejętności koncentracji, zdolności przywoływania wcześniej opanowanej wiedzy i ćwiczeń w myśleniu;
- uczenie do działania, czyli kształtowania umiejętności wzajemnego komunikowania się, pracy i współdziałania w zespole, rozwijanie zdolności organizacyjnych:
- uczenie harmonijnego współistnienia, czyli rozumienia siebie i innych, tolerancji i wzajemnej akceptacji;
- uczenie do życia, czyli wszechstronny rozwój osobowości człowieka, jego talentów oraz zdolności¹.

Szczególnie istotna staje się zatem potrzeba, aby wszystkie wymienione cztery rodzaje uczenia się były ujmowane komplementarnie i naturalnie łączone w procesie ustawicznej edukacji w wojsku.

Zgromadzony, w wyniku zrealizowanych badań, materiał empirycznych jest bardzo bogaty w treści, wielowątkowy, skłaniający do różnorodnych, szczegółowych konkluzji. Stwierdzone empirycznie podczas eksploracji naukowej, różnice w poziomie kompetencji kulturowych pomiędzy oficerami, podoficerami i szeregowymi zawodowymi są tego wymiernym dowodem. Zasadnicza część wniosków została sformułowana i opisana w czwartym, oraz piątym rozdziale. Usystematyzowanie ich pozwoliło na sformułowanie uogólnień i wniosków końcowych.

W obszarze eksploracji naukowej, realizowanej metodą sondażu diagnostycznego można sformułować następujące uogólnienia:

1. Inferencja danych statystycznych wskazuje na bardzo duże i duże znaczenie znajomości elementów kultury mieszkańców rejonu działania w realizacji zdań mandatowych. Wyższy poziom znaczenia wskazują uczestnicy

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Cywilizacyjne uwarunkowania kultury nauczycieli akademickich*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej* nr 17, Szczecin-Warszawa 2001, s. 27-28.

operacji pokojowych prowadzonych w Syrii i Libanie oraz na Bałkanach, natomiast uczestnicy operacji prowadzonej w Iraku wskazują na mniejszą istotność. Taki rozkład odpowiedzi warunkowany jest prawdopodobieństwem bezpośredniego zagrożenia zdrowia i życia żołnierzy zawodowych wynikającym z charakteru operacji.

2. W opiniach ankietowanych zarówno wiedza teoretyczna jak i umiejętności praktyczne w bardzo dużym i dużym stopniu ułatwiają wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Ze względu na charakter operacji, w których uczestniczyli badani żołnierze zawodowi dużo większe znaczenie (dla co dziesiątego żołnierza) ma umiejętność zastosowania oraz wykorzystania wiedzy w praktyce.

3. Żołnierze zawodowi z wyższym wykształceniem niżej oceniają skuteczność procesu przygotowania kulturowego. Blisko 1/3 z nich dostrzega mankamenty i niedomagania tegoż procesu. Mniejsza efektywność szkolenia zakresu kultury rejonu działań podkreślana jest również przez respondentów częściej wchodzących w interakcje z miejscową ludnością, lub zajmującą stanowiska zmuszające do takich kontaktów. Skuteczność takich kontaktów, w głównej mierze determinuje potrzebę posiadania dużego zasobu wiedzy o zachowaniach, zwyczajach i obyczajach jak i normach obowiązujących w danym kręgu kulturowym.

4. Dla 2/3 ankietowanych żołnierzy doświadczenia byłych uczestników działań prowadzonych poza granicami państwa odegrały dużą i bardzo dużą rolę w ich osobistym przygotowaniu oraz, że dotychczas pełniona służba wojskowa wpłynęła pozytywnie na poziom ich przygotowania do wykonywania zadań w otoczeniu odmiennej kultury.

5. W czasie dotychczasowej służby tylko co drugi ankietowany uczestniczył w dodatkowych (realizowane poza bezpośrednim przygotowaniem do wykonywania zadań poza granicami państwa) zajęciach i szkoleniach podwyższających kompetencje potencjalnych uczestników operacji prowadzonych w środowisku odmiennym kulturowo. Jeżeli prowadzone są fakultatywne szkolenia rozwijające kompetencje kulturowe, to zazwyczaj

uczestniczy w nich kadra młoda, z wysługą do 15 lat. Wynika to z faktu znikomej liczby tego typu szkoleń.

6. Kadra posiada wysoką samoocenę przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo. Co piąty badanych jest bardzo zadowolonych, a ich oczekiwania i nadzieje spełniły się bez wyjątku, natomiast blisko 3/4 jest raczej zadowolonych, ich oczekiwania i nadzieje w większości się spełniły. Zaledwie co dziesiąty żołnierz zawodowy wyraża negatywne oceny. Uzyskane wyniki badań wskazują wyraźnie na przecenianie swoich umiejętności przez ankietowanych.

7. Szeregowi zawodowi i podoficerowie wykonujący swe zadania wchodząc w interakcje z przedstawicielami odmiennej kultury, częściej (blisko połowa ankietowanych) wskazują na brak związku pomiędzy treściami teoretycznymi zawartymi w programach przygotowania żołnierzy do działania w środowisku odmiennym kulturowo, a czynnościami realizowanymi praktycznie w rejonie działań. Przeciwnie sądy prezentuje kadra z wykształceniem wyższym, czyli w głównej mierze oficerowie. Uzyskane wyniki wskazują zatem na przesycenie treściami teoretycznymi nieadekwatnymi do potrzeb żołnierzy niższych korpusów (podoficerów i w głównej mierze szeregowych zawodowych).

8. Prawie połowa ankietowanych dostatecznie lub negatywnie ocenia dobór treści szkoleniowych podczas przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

9. Dokonując oceny skuteczności metod prowadzenia zajęć realizowanych w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo 9 na 10 ankietowanych wskazuje na metody praktyczne. Wysoką skuteczność (ocena – bardzo skuteczne) przypisuje się również następującym metodom: problemowe, eksponujące, aktywizujące. Najniższe oceny przypisywane są metodom podającym, aż 1/3 ankietowanych uważa wskazane metody za mało skuteczne lub nieskuteczne. Na charakter odpowiedzi w dużym stopniu rodzaj stanowiska służbowego zajmowanego podczas operacji prowadzonej poza granicami państwa. Konstatacja w takim przypadku jest

następująca: żołnierze wchodzący w częstsze interakcje z autochtonami w szkoleniu przygotowawczym oczekują stosowania metod rozwijających w głównej mierze ich umiejętności praktyczne.

10. Niewiele ponad połowa ankietowanych dobrze ocenia dobór form prowadzenia zajęć podczas przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo. Negatywnych ocen nie eksponują szeregowi zawodowi. 4 na 10 badanych ocenia dobór form dostatecznie, bądź pejoratywnie. Jeszcze niżej respondenci ocenili dobór form realizacji zajęć z zakresu kultury rejonu przyszłych działań. Połowa ocen dostatecznych oraz negatywnych (ogólnej liczby wskazań) świadczy przede wszystkim o dużych niedociągnięciach dydaktycznych w realizacji przygotowania kulturologicznego. Wskazuje również na ignorowanie znaczenia tego typu przygotowania w optymalnej realizacji zadań w obrębie odmiennej kultury.

11. W ocenie dotyczącej realizatorów procesu dydaktycznego: kadry dydaktycznej i instruktorów przeważają pozytywne opinie. 1/2 ogólnej liczby odpowiedzi to wskazania „bardzo dobrze” i „dobrze” przy ocenie kadry dydaktycznej. Wyżej oceniono umiejętności instruktorów. Tak wysoka ocena przypisana jest głównie instruktorom amerykańskim. Zauważalny jest również spadek odsetka pozytywnych ocen, gdy liczba żołnierzy korpusu marines, szkolących uczestników zmalała z ponad stu (w przygotowaniu I zmiany PKW Irak) do kilkunastu (w kolejnych zmianach).

12. Zaledwie co dwudziesty ankietowanych bardzo dobrze ocenia bazę dydaktyczną wykorzystywaną w czasie przygotowania do wykonywania zadań w kręgu odmiennej kultury, natomiast 4 na 10 badanych wskazuje ocenę dobrą. Co drugi żołnierz zawodowy sytuuje swe opinie na poziomie dostatecznym i negatywnym. Zauważalny jest wzrost poziomu ocen wraz ze zwiększeniem stażu zawodowej służby wojskowej. Może to oznaczać wyrażanie aprobaty dla istniejącego stanu rzeczy, bez wiary w możliwości poprawy stanu bazy dydaktycznej.

Opierając się na danych zawartych w rozprawie oraz przytoczonych generalizacjach wynikających z badań, zrealizowanych w ramach opracowywania niniejszej dysertacji można sformułować w następujące wnioski ogólne:

A. W odniesieniu do operacji prowadzonych poza granicami państwa.

1. Polska, deklarując jednostki do Sił Odpowiedzialności NATO oraz wspólnych sił Unii Europejskiej, musi się liczyć z tym, że naprawdę zostaną one użyte. O tym gdzie i kiedy, możemy dowiedzieć się z niewielkim wyprzedzeniem. Powinniśmy zatem przygotować jednostki nie tylko pod względem operacyjnym, ale również kulturowym. Nie ulega wątpliwości, że obecnie przed siłami zbrojnymi coraz częściej będzie stawiany szeroki zakres działań, podczas których możliwości militarne będą wykorzystywane do celów innych niż działania bojowe.

2. Obecnie główną groźbę dla pokoju stanowią czynniki niepaństwowe, które nie organizują się zgodnie z przebiegiem granic. Dla sił zbrojnych oznacza to konieczność posiadania zdolności ekspedycyjnych, autonomiczność w odległych rejonach świata, gotowość do udziału w pełnym i szerokim zakresie operacji – od działań wojennych na dużą skalę do misji o niskiej intensywności, być może sprowadzającej się nawet do wsparcia organizacji humanitarnych. Współczesne siły zbrojne powinny ponadto posiadać walor modułowości dający możliwość selekcjonowania i zestawiania ze sobą różnych jednostek, szkolenie ich i szybkie wysyłanie w rejon prowadzenia operacji.

B. W odniesieniu do dymensji kulturowych rejonów działań.

1. Tereny przyszłych działań wojskowych są dziś trudne do przewidzenia. Pewna prawidłowość jednak się powtarza. Wskazując na bipolarność sił i narastający konflikt pomiędzy cywilizacją zachodu i wschodu, określany przez Barbera jako „Mc świat kontra dżihad”, można - z dużą dozą prawdopodobieństwa spełnienia - przyjąć założenie, że mogą być to działania w krajach islamskich. Biorąc pod uwagę rejony prowadzenia obecnych operacji

(zobacz załącznik nr 7) oraz możliwe kierunki użycia polskich sił szybkiego reagowania SHIRBRIG (zobacz załącznik nr 8), jak również rozmieszczenie państw, w których religią dominującą jest islam (zobacz załącznik nr 9), można stwierdzić, że przygotowanie kulturowe kadry Wojska Polskiego powinno opierać się głównie na rozwijaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań w środowisku cywilizacji muzułmańskiej. Należy przy tym podkreślić, że kierunki szkolenia w tym zakresie powinien wyznaczać podział religii wyznawców Mahometa na szytów i sunnitów, jednocześnie warto zwracać uwagę na mniejsze odłamy: takie jak: alawici, assasini, azrakici, charydżyci, druzowie, dzabrija, ibadyci, imamici, ismailici, jakobici, jezydzi, karmaci, mandaici, maronici, nestorianie, wahhabici, zajdyci jak i innych, wyrażające różne postawy wobec wyznawców własnej religii, od liberalnych do skrajnie ortodoksyjnych. Rosnąca rola czynnika religijnego w konfliktach powoduje również konieczność zgłębiania podstawowej wiedzy o wielkich religiach świata i rozróżniania ich wyznawców.

2. Obecne rejony prowadzenia operacji pokojowych i stabilizacyjnych z udziałem żołnierzy Wojska Polskiego to kraje odległe dla nich nie tylko geograficznie, ale także mentalnie, religijnie i kulturowo. Dlatego by skuteczniej wykonywać czekające tam naszych żołnierzy zadania, należy zadbać o poszanowanie odmienności występujących w tamtym regionie. W takiej sytuacji bardzo ważne jest budowanie pozytywnego wizerunku. Jednym z elementów może być udzielanie różnego rodzaju pomocy: od doraźnej po humanitarną. Równie ważnym elementem może okazać się również znajomość zasad zachowania się w otoczeniu odmiennego kręgu kulturowego oraz zrozumienie innych zwyczajów, obyczajów i norm zachowań.

3. Odmiennosc kulturowa rejonów działań powoduje, że kształcenie oraz szkolenie wojskowe powinno rozwijać wrażliwość dowódców i żołnierzy na problematykę etniczną. Wskazane jest również zwrócenie uwagi na różnorodność kultur z wyróżnieniem głównych ich typów, obejmujących następujący podział:

- Podział kultur ze względu na relacje „swój”- „obcy”:

- kultury protransakcyjne - kraje skandynawskie i inne germańskie kraje europejskie, kraje Ameryki Północnej, Australia i Nowa Zelandia;
 - kultury umiarkowanie protransakcyjne - Wielka Brytania, RPA, romańskie kraje europejskie, kraje Środkowej i Wschodniej Europy, Chile, Południowa Brazylia, Północny Meksyk, Hongkong, Singapur;
 - kultury propartnerskie - świat arabski, większość krajów afrykańskich, latynoamerykańskich i azjatyckich.
- Podział kultur ze względu na znaczenie statusu społecznego, hierarchii władzy i okazywania szacunku:
 - kultury nieceremonialne - Australia, Nowa Zelandia, USA, Kanada, Dania, Norwegia, Islandia;
 - kultury ceremonialne - większość krajów europejskich i azjatyckich, kraje basenu morza śródziemnego i świat arabski, kraje latynoamerykańskie.
 - Podział kultur ze względu na ekspresyjności zachowań parawerbalnych i niewerbalnych.
 - kultury bardzo ekspresyjne - kraje arabskie, romańskie kraje europejskie, inne kraje śródziemnomorskie, kraje latynoamerykańskie;
 - kultury o zróżnicowanej ekspresyjności - Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Nowa Zelandia, kraje wschodnioeuropejskie, kraje południowoazjatyckie, kraje afrykańskie;
 - kultury powściągliwe - kraje Azji Wschodniej i Południowo-wschodniej, nordyckie i inne germańskie kraje europejskie.

C. W odniesieniu do przygotowania kadry WP do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

1. Udział w operacjach pokojowych, stabilizacyjnych lub międzynarodowych zajmuje coraz bardziej znaczące miejsce w naszej doktrynie obronnej oraz wojskowej. Efektem takiego podejścia jest zwiększenie ilości żołnierzy rodzimych sił zbrojnych w realizację zadań w wielu zakątkach globu ziemskiego. Wzrost zadań wynikających z partycypacji w operacjach prowadzonych poza granicami państwa stwarza konieczność dostosowywania do

nowych potrzeb dotychczasowego systemu przygotowania i kierowania polskimi kontyngentami i jednostkami. Docelowy system powinien być oparty głównie na udziale regularnych jednostek WP, przygotowywanych do wykonywania tego typu zadań już w trakcie rutynowego procesu szkolenia. System taki powinien być wdrażany stopniowo, wraz z osiaganiem przez coraz większą liczbę rodzimych jednostek (batalionów, stanowiących jednostki optymalne pod względem szkoleniowym, a także autonomiczne w zakresie realizacji zadań mandatowych) zdolności do współdziałania w ramach struktur wielonarodowych. Ze względu na złożoność działań prowadzonych poza granicami kraju, nie można jednak wykluczyć rozwiązań pośrednich, opartych na doraźnie organizowanych strukturach szkoleniowo-zadaniowych.

2. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że w przygotowaniu kontyngentów i jednostek do wykonywania zadań poza granicami kraju należy szczególną uwagę zwrócić na następujące czynniki:

1. właściwe przygotowanie specjalistyczne żołnierzy wytypowanych do służby w operacjach pokojowych poza granicami kraju;
2. znajomość Stałych Procedur Operacyjnych (SOP) obowiązujących w danej operacji (misji);
3. umiejętność postępowania w przypadku wykrycia min, min-pułapek, niewypalów;
4. adekwatne do misji wyposażenie i uzbrojenie;
5. dobre przygotowanie językowe na zajmowanym stanowisku;
6. **znajomość kultury, zwyczajów i religii państwa na terenie którego działa kontyngent.**

3. Przygotowanie kulturowe kadry Wojska Polskiego powinno przebiegać w dwóch etapach. **Etap pierwszy** powinien rozwijać ogólne kompetencje kulturalne jednostki, rozbudzać wrażliwość i tolerancję, jak również winien przygotowywać do zrozumienia zjawiska szoku kulturowego oraz dostarczać wiadomości niezbędnych do radzenia sobie z nim i ułatwiających, a także skracających okres adaptacji do nowego środowiska wykonywania zadań.

Etap drugi powinien obejmować przygotowanie z kultury rejonu przyszłych działań, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki zwyczajów i obyczajów, norm i uznawanego systemu wartości oraz religii. Tutaj należy realizować tematy z zakresu dziedzictwa kulturowego oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej oraz symbolicznej. Funkcje szkoleniowe w tym zakresie powinien spełniać centralny ośrodek przygotowania kontyngentów (Centrum Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach). W obu etapach w szkoleniu powinni brać udział specjaliści z danej dziedziny. Wskazane jest prowadzenie szkoleń przez psychologów, antropologów, czy na przykład arabistów.

4. Kierunek kształtowania kompetencji kulturowych żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego powinny wyznaczać następujące cele:

- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur,
- uwrażliwianie na „inność”, odmienne korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości,
- wdrażanie do dostrzegania inności i postrzeganie jej jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej,
- uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami itp.

D. W odniesieniu do programów kształcenia i szkolenia, w zakresie przygotowania kulturologicznego:

1. Treści programowe nie zawsze są adekwatne do zasadniczych potrzeb kadry, wynikających ze specyfiki wykonywania różnorodnych zadań w odmiennych kręgach kulturowych; w stopniu mało zadowalającym wychodzą naprzeciw idei kształcenia transkulturowego.

2. Kształcenie kulturologiczne żołnierzy zawodowych jest niezwykle istotne z punktu widzenia efektywności działań poza granicami państwa. Dzięki

niemu istnieje duże prawdopodobieństwo, że kadra będzie optymalnie realizować powierzone jej zadania, w sposób wolny od zagrożeń stereotypami i uprzedzeniami w stosunku do „innych”, z szeroką otwartością na drugiego człowieka, człowieka traktowanego podmiotowo.

3. Dominująca w programach kształcenia teoretyczna forma prowadzenia zajęć stanowi rezerwę, której wykorzystanie mogłoby zwiększyć skuteczność nabywania przez kadre kompetencji kulturowych.

4. Część zajęć prowadzona zgodnie z programem w formie tradycyjnie rozumianych wykładów i ćwiczeń mogłaby być realizowana w postaci gier dydaktycznych, co pozwoliłoby na efektywniejsze kształtowanie kreatywności w rozwiązywaniu problemów i konfliktów powstałych na styku odmiennych wzorów kulturowych.

5. Zasadnym wydaje się rozważenie możliwości zintegrowania pewnych elementów edukacji międzykulturowej z szeroko rozumianym szkoleniem ogólnowojskowym i specjalistycznym.

6. Treści dotyczące edukacji międzykulturowej powinny znaleźć odzwierciedlenie w programach kształcenia i szkolenia kandydatów na żołnierzy zawodowych różnych korpusów oraz w programach szkolenia pododdziałów zawodowych.

E. W odniesieniu do wiedzy i umiejętności kadry z zakresu radzenia sobie ze zjawiskiem szoku kulturowego:

1. Przygotowanie teoretyczne i praktyczne żołnierzy zawodowych do radzenia sobie z objawami szoku kulturowego jest niezadowalające.

2. Encyklopedyzm oraz formalizm dydaktyczny, które mają zasadniczy wpływ na sposób przekazu, jakość oraz jego formę, wydają się być podstawowymi problemami w przygotowaniu kulturologicznym.

F. W odniesieniu do postaw kadry wobec dymensji kulturowych:

1. Kształtowanie postaw żołnierzy zawodowych, wobec odmiennych kultur należy widzieć jako najslabsze ogniwo skuteczności procesu przygotowania kulturologicznego.

2. Stosunek kadry do przedstawicieli innych grup narodowościowych (na przykład arabowie) oparty jest na silnym, emocjonalnie negatywnym zabarwieniu.

3. Ważnym elementem postaw dużej części kadry WP jest egoizm i egocentryzm, co może zdecydowanie ujemnie wpływać na z ich przyszłe relacje z przedstawicielami innych kultur, szczególnie w realizacji zadań w ramach operacjach o dużym ryzyku wystąpienia zagrożeń bezpieczeństwa.

4. W postawach kadry przebija brak astereotypowych wzorców - tak istotnego elementu postulowanego powszechnie w wojsku przewodzenia i podmiotowego dowodzenia.

5. Postawy kreatywne i nieszablonowe żołnierzy zawodowych, mają charakter bardziej życzeniowy aniżeli realistyczny, oparty na kompetencjach przełamujących tradycyjne stereotypy.

Przedstawione wnioski i generalizacje, bardzo ogólnej natury, ogniskują głównie wokół tych problemów, które w świetle uzyskanych wyników badań, stanowią płaszczyzny wymagające specjalnej troski dydaktycznej i wychowawczej.

Uzyskane – w procesie opracowania dysertacji – rezultaty dociekań badawczych będą mogły być wykorzystane przez kadrę dydaktyczną Centrum Szkolenia na Potrzeby Sił Pokojowych w Kielcach, Akademii Obrony Narodowej, dowódców jednostek wojskowych i pododdziałów stanowiących kontyngenty wojskowe. Dodatkowo powinny znaleźć zastosowanie w działalności Departamentu Wychowania i Promocji Obronności, Oddziału Misji Międzynarodowych Departamentu Współpracy Międzynarodowej MON oraz kadrę Dowództwa Wojsk Lądowych i Sztabu Generalnego Wojska Polskiego. Wyniki badań mogą stanowić bazę do modyfikacji lub tworzenia

programów szkolenia zapewniających w przyszłości optymalne przygotowanie żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w różnych środowiskach kulturowych w trakcie realizacji operacji pokojowych lub stabilizacyjnych.

Przeprowadzone badania dowiodły trafność przyjętych hipotez roboczych. Nie pozwalają jednak na udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na podstawowe pytanie badawcze: *Jaki jest stan przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo*. Należy bowiem podkreślić, że prowadząc badania w obszarze tak złożonej materii, jaką jest przygotowanie kulturologiczne kadry do realizacji zadań poza granicami państwa, nie powinno się udzielać niedwuznacznej, lakonicznej odpowiedzi. Odpowiedź taka byłaby dowodem braku rozumienia i wyrazem ignorancji dla istoty i złożoności problemu, byłby to kolejny, powszechnie obowiązujący schemat. Najbardziej właściwa odpowiedź mieści się w treści całej pracy. Interpretacja zgromadzonego empirycznie i omówionego tam materiału badawczego może być różna w zależności od perspektywy spojrzenia. Potwierdzeniem tego stanowiska mogą być słowa Donalda H. Rumsfelda, który twierdzi, że: „Musimy stale poszukiwać nowej, lepszej wiedzy, ale też musimy pamiętać, że stale będą w niej luki”¹.

¹ D. H. Rumsfeld, *Wstęp do QDR 2001 Report*, Washington 2001.

BIBLIOGRAFIA

A. Publikacje zwarte i artykuły.

1. ABLEWICZ K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej: studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
2. ACHOFF R.L., *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*. Warszawa 1969.
3. ADAMKIEWICZ M. /red. nauk./, *Etyka zawodu wojskowego*, Warszawa 1998.
4. ADAMOWICZ P., *Zakres szkolenia zasadniczego realizowanego w Ośrodku Szkolenia na potrzeby Sił Pokojowych dla kandydatów przygotowywanych do udziału w misjach pokojowych (z uwzględnieniem doświadczeń z lat 1990-2004)*, [w:] D.S. Kozerański /red./, *Przygotowanie żołnierzy Wojska Polskiego do Międzynarodowych ćwiczeń, działań pokojowych i stabilizacyjnych (1953 – 2004)*, Wrocław 2004.
5. ADAMSKI F., *Tożsamość narodu przez kulturę*, [w:] D. Kubinowski /red./, *Kultura. Wartości. Kształcenie*, Toruń 2003.
6. ADLER N.J., *Re-entry: Managing cross-cultural transitions*, [w:] "Groups and Organizational Studies", nr.6/1981.
7. *AJP 3.4.1 Peace Support Operations. 2nd Study Draft. MAS*, Brussels 1999.
8. AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ., *Operacje pokojowe ONZ i NATO*, Warszawa 1998.
9. ALLPORT G.W., *The nature of prejudice*, Cambridge 1954.
10. ALI al.-TANTAWI, *Ogólny zarys religii islamu*, Białystok 1999.
11. APONOWICZ J., *Metodologia nauk*, Toruń 2003.
12. ARAD N., *Security regimes, peacekeeping operations and the possibility of a NATO peacekeeping role in the Middle East*, Rome 2002.
13. ARGYLE M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
14. ARONSON E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.
15. ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.
16. ARRIDSEN B., FAABORG O., FLENSTED R., *Across Cultures*, Systime 1991.
17. BALCEROWICZ B., *"Partnerstwo dla Pokoju"- droga do członkostwa czy zamiast członkostwa w NATO. (referat wygłoszony 5 grudnia 1994 roku w Akademii Dowodzenia Bundeswehry na seminarium dla słuchaczy państw NATO)*, Warszawa 1994.
18. BALCEROWICZ B., *Siły Zbrojne jako instrument polityki państwa*, Warszawa 1996.
19. BALCEROWICZ B., *Rola Polski w NATO*, Warszawa 1999.
20. BALCEROWICZ B., *Wybrane problemy obronności państwa /materiał studyjny/*, Warszawa 1999.
21. BARTMIŃSKI J., *Język w kręgu wartości: studia semantyczne*, Lublin 2003.
22. BAUMAN Z., *Socjologia*, Poznań 1996.

23. BAŁ T., *Udział i sojusznicze współdziałanie żołnierzy WP (Wojska Polskiego) w operacji pokojowej NATO w Kosowie /rozprawa doktorska/, Warszawa 2002.*
24. BENEDICT R., *Wzory kultury*, Warszawa 1966.
25. BERNARD L., *Muzułmański Bliski Wschód*, Gdańsk 2003.
26. *Bi - MNC Directive for NATO Doctrine for Peace Support Operations*, NATO SACLANT, Brussels 1998.
27. BIENIEK S., WÓJTOWICZ W., *SFOR pewność pokoju i stabilizacji w Bośni*, Warszawa - Toruń 1998.
28. BIENIŃCZYK A., *Ludzki wymiar w działalności misji KBWE/OBWE*, [w:] „Sprawy Międzynarodowe” nr 4/2000.
29. BILSKI A., *Droga do piekła, reportaż*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 14/1998.
30. BINKOWSKI H., CIUPIŃSKI A., LEGUCKA A., *NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego*, Warszawa 2004.
31. BIRKENBIHL V. F., *Sygnaly ciała: podstawy komunikacji niewerbalnej dla trenerów ludzi sukcesu*, Wrocław 1998.
32. BLANK S J., *Afganistan and beyond: reflections on the future of warfare*, SSI U.S. Army War College 1993.
33. BOBOŁOWICZ K., *Siły zbrojne RP (Rzeczypospolitej Polskiej) w misjach pokojowych /praca studyjna/, Warszawa 2004.*
34. BOCHENSKA-SEWERYN M., KLUZOWA K./red./, *Elementy socjologii*, Katowice 1999.
35. BOKSZAŃSKI Z., *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997.
36. BOKSZAŃSKI Z., *Kultura i jej rola w życiu człowieka i społeczeństwa*, [w:] Z. Krawczyk, W. Morawski /red./, *Socjologia. Problemy podstawowe*, Warszawa 1991.
37. BOLESTA-KUKUŁKA K., *Socjologia ogólna*, Warszawa 2003.
38. BORKOWSKI J., DYRDA M., KANARSKI L., ROKICKI B., *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Warszawa 2000.
39. BRUCE S., *Socjologia*, Warszawa 1999.
40. BRZEZIŃSKI J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa 1980.
41. BRZEZIŃSKI J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997.
42. BRZEZIŃSKI J., *Metodologia badań psychologicznych w zarysie*, Poznań 1965.
43. BRZEZIŃSKI J., *Metody badań psychologicznych w zarysie*, Poznań 1975.
44. BRZEZIŃSKI J., *Poznanie naukowe – poznanie psychologiczne*, [w:] J. Strelau /red./, *Psychologia. Podręcznik akademicki. T.1. Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.
45. Bzinkowski R., *The implementation of the Hague Convention in the Armed Forces of the Republic of Poland*, [w:] *Cultural heritage in the face of threats in war and peace time*, Warsaw 2004.
46. CACKOWSKI Z., *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964.
47. CHLEWICKI J., *Udział polskich kontyngentów wojskowych w operacjach pokojowych na Bałkanach /praca dyplomowa/, Warszawa 2001.*

48. CHLEWIŃSKI Z., HANKAŁA A., JAGODZIŃSKA M., MAZUREK B., *Psychologia pamięci*, Warszawa 1997.
49. CHLEWIŃSKI Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T. Tyszka /red./, *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992.
50. CHMIELEWSKI P., *Kultura i ewolucja*, Warszawa 1988.
51. CIEŚLAR P., *Wsparcie inżynieryjne wojsk lądowych w operacjach i misjach pokojowych*, Warszawa 2002.
52. CIEŚLARCZYK M./red./, *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, Warszawa 2003.
53. CIEŚLARCZYK M., CHOJNACKI M., RADOMYSKI A., *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w Siłach Zbrojnych (SZ) RP (civil-military cooperation)*, Warszawa 2003.
54. *Co każdy żołnierz wiedzieć powinien? Vademecum dla żołnierzy przygotowujących się do realizacji zadań w ramach misji stabilizacyjnej w Iraku*, Warszawa 2003.
55. COEC (EAPC/PfP). *Generic Ciris Mangement Handbook, EAPC(COEC)D(99)1*, 1999.
56. CONNAUGHTON R., *Military intervention and peacekeeping: the reality*, Ashgate 2002.
57. CORDESMAN A., H., *THE IRAQ war*, Washington 2003.
58. CORDESMAN A., H., *The lessons and non-lessons of the air and missile campaign in Kosovo*, Westport, London 2001.
59. CREPON P., *Religia a wojna*, Gdańsk 1994.
60. CZEREPNIAK-WALCZAK M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.
61. CZARNOWSKI S., *Kultura*, Warszawa 1959.
62. CZERWIŃSKI K., *Tendencje przemian roli zawodowej oficera*, [w:] „Wojsko i Wychowanie” nr 4/1998.
63. CZERWIŃSKI M., *Kultura i jej badanie*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985.
64. DENEK K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
65. DĘGA C., *Polski udział w operacjach pokojowych. Wnioski i prognoza*, [w:] „Myśl Wojskowa” nr 3 (632), maj-czerwiec, Warszawa 2004.
66. DOBOSZ M., *Statystyczna analiza wyników badań*, Warszawa 2001.
67. DOHRENWEND B.P., DOHRENWEND B.S., *Stressful Life Events. Their Nature and Effects*, New York 1974.
68. *Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7*, Warszawa 2004.
69. DOKTÓR K., KWAŚNIEWICZ W., KWILECKI A./red./, *Socjologia. Teoria i działanie*, Warszawa 1997.
70. DUBOS R., *Człowiek - środowisko – adaptacja*, Warszawa 1970.
71. DUCKITT J., *Psychology and prejudice. A historical analysis and integrative framework*, [w:] „American Psychologist” 1992, nr 47.

72. DURAJ-NOWAKOWA K., *Cywilizacyjne uwarunkowania kultury nauczycieli akademickich*, [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej* nr 17, Szczecin-Warszawa 2001.
73. DWORZYŃSKI Z., *Sylwetka nowoczesnego dowódcy*, [w:] "Wojsko i Wychowanie" nr 7/1996.
74. DYTKO T., *Z Bukówki bliżej do NATO*, *Ośrodek Szkolenia Wojsk ONZ*, [w:] „Komandos”, nr 5/1997.
75. *Działania Polski na rzecz ochrony dziedzictwa kultury Iraku w ramach misji stabilizacyjnej*, Warszawa 2004.
76. ELIADE M., *Aspekty mitu*, Warszawa 1998.
77. *Encyklopedia Socjologii, T. I-IV*, Warszawa 1998-2002.
78. FONTANA D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
79. FISCHER K. W., BULLOCK D.H., ROTENBERG E.J., RAYA P., *The Dynamics of Competense. How Contexts Contribiutes Directly to Skills*, [w:] R.H. Wozniak, K.W. Fischer /red./, *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, Hillsdale 1993.
80. FRANKFORT-NACHMIAS CH., NACHMIAS D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
81. FURNHAM A., BOCHNER S., *Culture Shock*, London 1986.
82. GAGNE R., BRIGGS L.J., WAGER W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
83. GAJDA J., *Pedagogika kultury*, Lublin 1998.
84. GAWLICZEK P., *Koncepcja szkolenia oficerów do działań w strukturach wielonarodowych NATO. /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2004.
85. GAWLICZEK P., PAWŁOWSKI J., *Zagrożenia asymetryczne*, Warszawa 2003.
86. GAĞOR F., PASZKOWSKI K., *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1998.
87. GHALI B.B. *An Agenda for Peace. Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peacekeeping. Report of the Secretary General Pursuant to the Statement Adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992*, United Nations, New York 1992.
88. GIDDENS A., *Nowe zasady metody socjologicznej*, Kraków 2001.
89. GLIBOWSKA A., *Psycholog w Kosowie*, [w:] „Głos Kawalerii Pancernej” nr 36/2000.
90. GŁODAWSKI W., *Bez słowa: komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999.
91. GOFFMAN E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
92. GOŁASZEWSKA M., *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990.
93. GOŁAŚ M., *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000.
94. GOODMAN N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997.
95. GORDON D.S., TOASE F.H., *Aspects of peacekeeping*, London, Portland 2001.
96. GOTOWAŁA J. /red. nauk./, *Trudna stabilizacja: doświadczenia i wnioski z sojuszniczego współdziałania pierwszej zmiany polskiego kontyngentu wojskowego w działaniach pokojowych w Iraku*, Warszawa 2004.

97. GÓRALSKI A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.
98. GROSKREJC J., *Nauczyciel w edukacji. Funkcje- kompetencje- koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001.
99. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H., NOWICKA E. /red./, *Goście i gospodarze*, Kraków 1998.
100. HAJDUK E., *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*, Zielona Góra 1996.
101. HALIK J., *Szkolenie w oddziale. Cz. 1*, Warszawa 1995.
102. HALIK J., *System szkolenia wojsk lądowych Sił Zbrojnych RP w czasie pokoju. Część I: Ogólne założenia systemu szkolenia wojsk lądowych Sił Zbrojnych RP*, Warszawa 2002.
103. HALL E. T., *Poza kulturą*, Warszawa 2001.
104. HARRISON L.E., HUNTINGTON S.P./red./, *Kultura ma znaczenie*, Poznań 2003.
105. HASTINGS D., *Interpreting Islam*, London 2002.
106. HILLEN J., *The Strategy of UN Military Operations*, Washington 1998.
107. HIRSZFELD L., *Historia jednego życia*, Warszawa 1957.
108. HOFSTEDE G., *Culture's consequences. International differences in work-related values*, Beverly Hills 1980.
109. HUNTINGTON S. P., *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 2000.
110. *Informator dotyczący praw i obowiązków żołnierzy uczestniczących w działaniach wojennych*, Warszawa 2003.
111. *IRAK: vademecum żołnierza*, Warszawa 2003.
112. *Iraq Country Handbook*, Washington 2002.
113. JANUKOWICZ M., RĘDZIŃSKI K., *Edukacja wobec wielokulturowości*, Częstochowa 2001/2002
114. JARMOSZKO S./red./, *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Toruń 2002.
115. JARMOSZKO S., *Kompetencje zawodowe oficera – dowódcy*, [w:] M. Kaliński /red. nauk./, *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, Warszawa 2004.
116. JEMIOŁO T., *Przygotowanie kadr oficerskich Wojska Polskiego dla potrzeb misji i operacji pokojowych ONZ (KBWE)*, Warszawa 1994.
117. JEMIOŁO T., *Dobór i przygotowanie żołnierzy i kadry Wojska Polskiego do udziału w misjach pokojowych*, Warszawa 2003.
118. JEMIOŁO T., *Przygotowanie kadr oficerskich WP (Wojska Polskiego) dla potrzeb misji i operacji pokojowych ONZ*, Warszawa 1994.
119. JENKS C., *Kultura*, Poznań 1999.
120. JÓŹWIAK K., *Doświadczenia polskich kontyngentów wojskowych SFOR i KFOR w przygotowaniu Sił Zbrojnych RP [Rzeczypospolitej Polskiej] do współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC - civil and military cooperation) /praca studyjna/* Warszawa 2001.
121. JÓŹWIAK A., MARCINKOWSKI CZ., *Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych*, Warszawa 2002.
122. JURA J., *Przygotowanie rozprawy doktorskiej*, Warszawa 1994.
123. *JWP 3-50 Peace Support Operations. MC 327/1 - NATO Military Concept for NATO Peace Support Operations*, Brussels 1997.

124. KACZMAREK W., *Operacje wsparcia pokoju w teorii współczesnej sztuki operacyjnej*, Warszawa 2002.
125. KACZMAREK W., KNETKI J., CZUPRYŃSKI A., *Geneza i ewolucja udziału wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju [pk.] „Geneza” /praca zbiorowa/*, Warszawa 2003.
126. KACZMAREK W., PANEK B., JONIAK J., *Udział wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2005.
127. KADE M., *Dobór kadr do służby w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych*, Warszawa 2001.
128. KAMIŃSKI A., *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch /red./, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1977.
129. KAMIŃSKI A., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
130. KANARSKI L., POMYKAŁO E., ROKICKI B., *Kompetencje społeczne oficerów*, Warszawa 2002.
131. KAPCIAK A., KORPOROWICZ Ł., TYSZKA A. /red./, *Komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1995.
132. KAPUŚCIŃSKI R., *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] „Charaktery”, nr 1 (96) styczeń 2005.
133. KARPINSKI K., *Udział polskich sił zbrojnych w misjach pokojowych NATO /praca magisterska/*, Warszawa 2004.
134. KARPOWICZ J., *Lotnictwo w operacjach pokojowych /rozprawa habilitacyjna/*, Zeszyty naukowe nr 1/2001, Dęblin 2001.
135. KATZ D., BRALY K.N., *Racial prejudice and racial stereotypes*, [w:] „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1935, nr 30.
136. KĘPA E., *Stereotypy płci w perspektywie transmisji kulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska /red./, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Białystok 2003.
137. KLOCZKOWSKI M., IWANEK T., NOWOSIELSKI W., WACHOWICZ M., *Społeczne aspekty służby poza granicami kraju (na przykładzie misji w Iraku) /sprawozdanie z badań/*, Warszawa 2004.
138. KLUCKHOLM C., *Badanie kultury*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975.
139. KLUKOWSKI C., *Doświadczenia z udziałem w operacjach wojskowych polskich Sił Zbrojnych na Bałkanach na bazie UNPROFOR, IFOR, SFOR, AFOR, KFOR /praca studyjna/*, Warszawa 2000.
140. KŁOSKOWSKA A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964.
141. KŁOSKOWSKA A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
142. KŁOSKOWSKA A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1984.
143. KNETKI J., KÓŚKA T., TREMBECKI J., *Teoretyczne podstawy prowadzenia działań w ramach operacji pokojowych [pk.] „Pokój”*, Warszawa 2001.

144. KOBIELSKI A., *Kompleksowe ujęcie procesu szkolenia żołnierzy Wojska Polskiego do udziału w międzynarodowych misjach pokojowych /praca studyjna/,* Warszawa 1997.
145. KOCHANOWSKI F., *Udział Wojska Polskiego w misjach pokojowych w latach dziewięćdziesiątych, [w:]*” Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej” 2000.
146. KOLMAN R., *Poradnik dla doktorantów i habilitantów,* Bydgoszcz 1996.
147. KOŁODZIEJCZYK A., *Zawodowe przygotowanie oficerów wojska do misji innych niż wojenne, /sprawozdanie z badań prowadzonych przez Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych/,* Warszawa 2002.
148. KOŁODZIEJCZYK A., WACHOWICZ M., *Warunki wielonarodowej współpracy wojskowej. Wielonarodowy Korpus Północ-Wschód w Szczecinie /raport trójnarodowego zespołu badawczego/,* Warszawa 2003.
149. KOPALIŃSKI W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych,* Warszawa 1991.
150. KORPACZEWSKA I., MURAWSKA A., *Kompetencje. Refleksje nad pojęciem i jego związkiem z praktyką edukacyjną, [w:]* K. Wenta /red./, *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne,* Szczecin 2001.
151. KORPOROWICZ L., *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła auto-transformacji, [w:]* A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka /red./, *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje,* Warszawa 2002.
152. KOSTYRKO T., *Kompetencje kulturowe - zakres terminu, obszar problematyki, [w:]* T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe,* Warszawa 1984.
153. KOTARBIŃSKI T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk,* Warszawa 1961.
154. KOTARBIŃSKI T., *Kurs logiki,* Warszawa 1960.
155. KOTARBIŃSKI T., *Wykłady z dziejów logiki,* Wrocław –Kraków 1967.
156. KOTOWSKI K., *Profesjonalizm doceniony, [w:]* „Nasz Refleks” nr 7/8/1996.
157. KOWALEWSKI M., *Problemy polityczno-wojskowe misji pokojowych: studium teoretyczno-wspomnieniowe na podstawie misji obronnej Narodów Zjednoczonych (UNPROFOR) w byłej Jugosławii,* Warszawa 1993.
158. KOWALCZYK A., *Afganistan 79-89: Dolina Panczsziru,* Warszawa 1994.
159. KOZERAWSKI D.S., /red./, *Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji,* Warszawa 2003.
160. KOZERAWSKI D.S., /red./, *Udział jednostek Wojska Polskiego w międzynarodowych operacjach pokojowych w latach 1973-2003,* Warszawa 2004.
161. KOZIELECKI J., *Rozwiązywanie problemów,* Warszawa 1969.
162. KRÓLIKOWSKI H., *Operacja "Little Flower" na tle konfliktu w byłej Jugosławii,* Gdańsk 2002.
163. KRUSZEWSKI K./red./, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela,* Warszawa 1995.
164. KRYSZK D., *System przygotowania żołnierzy Wojska Polskiego do operacji pokojowych (na tle rozwiązań przyjętych w NATO),* Warszawa 2001.

165. KUCZYŃSKI M., RAY-CIEMIĘGA M., *Balkański syndrom: konflikty zbrojne w byłej Jugosławii 1991-99 i wojna w Kosowie, udział wielonarodowych sił pokojowych NATO w utrzymaniu pokoju na Bałkanach 1993-2000*. Warszawa 2000.
166. KUCZYŃSKI M., *Balkańska pożoga: wojny i konflikty na Bałkanach w latach 1981-1999*. Warszawa 1999.
167. KUNIKOWSKI J., *Problemy dowódczego przygotowania i działania w systemie obronnym RP*, Warszawa 1994.
168. KUNIKOWSKI J., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania wojskowego*, Warszawa 1994.
169. KUNIKOWSKI J., *Wojsko Polskie w misjach i operacjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych*, [w:] „Myśl Wojskowa” nr 3/1994.
170. LAMB M. W., *Operation Allied Force: golden nuggets for future campaigns*, Alabama 2002.
171. LAURENT E., *Wojna w Iraku: ukryte motywy konfliktu*, Warszawa, 2003.
172. *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy*, Warszawa 1999.
173. *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979.
174. LEMANOWICZ P., *Stres i pomoc psychologiczna w misjach pokojowych*, Warszawa „Horyzonty” 2003.
175. LEMANOWICZ P., *Reakcje stresowe w operacjach militarnych wojsk lądowych oraz ich wpływ na zdolność bojową /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2000.
176. LENTOWICZ Z., *Strach wraca z palmami*, [w:] „Rzeczpospolita” nr 101/1996.
177. LENTOWICZ Z., *Psycholog idzie na wojnę*, [w:] „Rzeczpospolita” nr 285/2000.
178. LERNER M.J., MILLER D.T., *Just world research and the attribution process*, [w:] „Psychological Bulletin” 1978.
179. LEWOWICKI T./red./, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
180. LEWOWICKI T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
181. LINTON R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.
182. LUZBETAK L.J., *Kościół a kultury*, Warszawa 1998.
183. ŁANIEC J. D., *Elementy statystyki dla pedagogów*, Olsztyn 1995.
184. ŁANOCHA D., *Strażnicy wojennego pokoju, „czerwone berety” jadą do Bośni*, [w:] „Trybuna” nr 11/1996.
185. ŁOBOCKI M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1984.
186. ŁOBOCKI M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.
187. ŁOTMAN J., *Kultura i eksplozja*, Warszawa 1999.
188. MACHUT-MENDECKA E., *Archetypy islamu*, Warszawa 2003.
189. MACHUT-MENDECKA E., *Oblicza współczesnego islamu*, Warszawa 2003.

190. MACRAE C.N., STANGOR CH., HEWSTONE M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999.
191. MADEJSKI A., ZIELIŃSKI J., *Siły Zbrojne Polski wobec nowych wyzwań*, Warszawa 1992
192. MAGDZIAK-MIESZEWSKA A., *Świat po Kosowie*. Warszawa 2000.
193. MAJ J., *Koncepcja wykorzystania doświadczeń z pełnienia misji pokojowych przez SZ RP [Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej] w procesie przygotowania i szkolenia kontyngentów wojskowych w perspektywie, /praca studyjna/* Warszawa 1998-1999.
194. MAJEWSKI T., *Miejsce celów, problemów i hipotez w procesie badań naukowych*, Warszawa 2003.
195. MAY S., MODOOD T., SQUIRES J., *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*, London 2004.
196. MALINOWSKI A., *Wojska inżynieryjne w operacjach pokojowych*, [w:] „Przegląd Wojsk Lądowych”, nr 1/1998.
197. MALINOWSKI B., *Kultura i jej przemiany*, [w:] *Dzieła*, t.9, Warszawa 2001.
198. *Mała encyklopedia powszechna*, Warszawa 1971.
199. MARCINKOWSKI C., *Wojska lądowe w operacjach innych niż wojna*, [w:] „Myśl Wojskowa”, nr 4 (609), lipiec-sierpień, Warszawa 2000.
200. MARCINKOWSKI C., *Humanizacja w przygotowaniu do operacji pokojowych*, [w:] „Wojska Lądowe” nr 15/2004.
201. MARCINKOWSKI C., *Wojsko Polskie w operacjach międzynarodowych na rzecz pokoju*, Warszawa 2005.
202. MARKOWSKI J., *Polska w operacjach pokojowych. Operacje pokojowe ONZ*, Warszawa 1994.
203. MARSZAŁEK M., *Operacje wsparcia pokoju według poglądów NATO*, Warszawa 1999.
204. MARSZAŁEK M., *Koncepcja wykorzystania doświadczeń z pełnienia misji pokojowych przez SZ RP [Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej] w procesie przygotowania i szkolenia kontyngentów wojskowych*, Warszawa 1998-1999.
205. MARSZAŁEK M., *Siły powietrzne NATO w Bośni i Hercegowinie w latach 1992-1995*, Warszawa 2003.
206. MARX E., *Przełamywanie szoku kulturowego*, Warszawa 2000.
207. MARX E., *Symptoms of Culture Shock*, London 1998.
208. MENCWEL A./red./, *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 1998.
209. MENDRAS H., *Elementy socjologii*, Wrocław 1997.
210. MILUSKA J., *Ku tolerancji: program wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
211. MAZUR Z., *Szkolimy specjalistów*, [w:] „Komandos” nr 4/2001.
212. MIKUŁOWSKI-POMORSKI J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.

213. MISIUK E., *Polityczno-wojskowe problemy przygotowania Sił Zbrojnych RP (Rzeczypospolitej Polskiej) do udziału w międzynarodowych misjach pokojowych /praca studyjna/, Warszawa 1999.*
214. MOSZUMAŃSKI Z., PALSKI Z., *Wojsko Polskie w Iraku: historia i współczesność*, Warszawa 2003.
215. MUDYŃ K., *Stereotypy*, [w:] W. Szewczuk /red./, *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
216. *Multimedialny Atlas Świata*, Mediasoft Polska sp. z o.o., 2005.
217. MUSZYŃSKI H., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Warszawa 1971.
218. MUSZYŃSKI H., *Wstęp do metodologii pedagogicznej*, Warszawa 1970.
219. MUSZYŃSKI H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971.
220. MUSZYŃSKI H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1990.
221. NIEDŹWIECKI R., SZPYRA R., *„Allied Force” współczesny model kampanii powietrznej*, Warszawa 2001.
222. NIEKE D., *25 lat polskich kontyngentów wojskowych w operacjach pokojowych*, Warszawa 2000.
223. NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., MISIEJUK D. /red./, *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001.
224. NIKITOROWICZ J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
225. NIKITOROWICZ J., *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
226. *Nowa encyklopedia powszechna PWN, T. III*, Warszawa 1995.
227. NOWAK S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
228. NOWAK S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1970.
229. NOWAK S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965.
230. NOWICKA E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2000.
231. OBUCHOWSKI K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
232. *Ochrona dóbr kultury w czasie konfliktu zbrojnego /wydane na CD/, Warszawa 2003.*
233. *Ochrona i zabezpieczenie ruchomych dóbr kultury w Iraku*, Warszawa 2004.
234. O'GRADY S., COPLON J., *Powrót z honorem*, Warszawa 1996.
235. OGRODZKA-MAZUR E., *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki komunikacji międzykulturowej na pograniczu*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
236. OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
237. OKOŃ W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
238. OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.

239. OWEN R C., *Deliberate force a case study in effective aircampaign: final report of the Air University Balkans air campaign study*, Alabama, AU Press 2000.
240. OSICA O., *Trudne misje ONZ*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 14/2000.
241. OSSOWSKA M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000.
242. OSSOWSKI S., *Dzieła. T. IV*, Warszawa. 1967.
243. OSSOWSKI S., *Więź społeczna i dziedzictwo krwi, Dzieła, T. II*, Warszawa 1966.
244. PACHOLSKI M., SŁABOŃ A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997.
245. PANEK B., *Operacyjne uwarunkowania współpracy cywilno-wojskowej /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2005.
246. PANEK B., *Wybrane problemy współpracy cywilno-wojskowej na poziomie operacyjnym*, Warszawa 2005.
247. PAWŁOWSKI J., *Walka z terroryzmem we współczesnym świecie*, Pruszków 2001.
248. PAŹDZIOCH D., *Kompetencje - człowiek kompetentny na miarę sytuacji*, [w:] A. Zduniak /red./, *Kompetencje wychowawcze dowódcy*, Poznań 2000.
249. PEASE A., *Język ciała: jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Kraków 2001.
250. PIĄTKOWSKI P., *Operacja IFOR „Wspólny Wysilek” w Bośni i Hercegowinie*, Warszawa, Toruń 1996.
251. PIETER J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967.
252. PILCH T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wrocław 1971.
253. PILCH T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
254. PIOTROWSKI A., MATCZYŃSKI W., *Międzynarodowe operacje pokojowe podstawy prawne i zasady prowadzenia*, [w:] „Myśl Wojskowa”, 1 (618), styczeń - luty, Warszawa 2002.
255. PIOTROWSKI A., MATCZYŃSKI W., *Międzynarodowe operacje pokojowe podstawy prawne i zasady prowadzenia operacji pokojowych (część II)*, [w:] „Myśl Wojskowa” 2 (619), marzec - kwiecień, Warszawa 2002.
256. PŁOMIŃSKI K., *Pod błękitną flagą, misje i operacje pokojowe*, [w:] „Wiarus” nr 15/2002.
257. PODEDWORNA H., *Kultura i jej rola w życiu społecznym*, [w:] J. Polakowska-Kujawa, *Socjologia ogólna*, Warszawa 1995.
258. PODKOWSKI A., *Udział Wojska Polskiego w operacjach pokojowych*, Warszawa 1998.
259. POLAK R., TELEP J., *Armia zawodowa – uwarunkowania organizacyjne i ekonomiczne*, Warszawa 2003.
260. POLAKOWSKA-KUJAWA J./red./, *Socjologia ogólna. Wybrane problemy*, Warszawa 1995.
261. *Poland's activities in the field of protection of cultural properties in post-war Iraq*, Warszawa 2004.
262. *Polskie misje*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 1/1998.

263. *Program modernizacji Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej na lata 1998 - 2002 ze wskazaniem kierunków dalszego ich rozwoju do roku 2012*, Warszawa MON 1997.
264. *Program nauczania. Studia drugiego stopnia – magisterskie*, Warszawa 2005.
265. *Program szkolenia dla potrzeb sił pokojowych organizacji międzynarodowych*, Warszawa 1999.
266. *Program szkolenia kandydatów na dowódców kompanii - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005.
267. *Program nauczania kursu specjalistycznego dla majorów – kandydatów na dowódców batalionów/dywizjonów (równorzędnych). Planowanie, organizowanie i kierowanie batalionem/dywizjonem (równorzędnym) we współczesnych działaniach bojowych*, Warszawa 2005.
268. *Program szkolenia oficerów sztabów oddziałów i związków taktycznych - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005.
269. *Program szkolenia oficerów w pododdziałach na stopień porucznika - kurs specjalistyczny*, Wrocław 2005.
270. *Program szkolenia pododdziałów wyznaczonych do PKW, /16. Pomorska Dywizja Zmechanizowana/, Elbląg 2003.*
271. *Program szkolenia pododdziałów wojsk pancernych i zmechanizowanych z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej*, Warszawa 2005.
272. *Program szkolenia pododdziałów zawodowych wojsk pancernych i zmechanizowanych*, Warszawa 2004.
273. *Program uzupełniających studiów magisterskich. Kierunek: Zarządzanie i Dowodzenie od roku akademickiego 2004/2005*, Warszawa 2004.
274. PRIECE W.F., CRAPO R.H., *Psychologia w badaniach międzykulturowych*, Gdańsk 2004.
275. *Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 1999.
276. PSZCZOŁOWSKI T., *Zasady sprawnego działania*, Warszawa 1960.
277. PUHL J., *Śmiertelnie trudna misja*, [w:] „Forum” nr 52/2001.
278. RADZIEWICZ J., *Działalność wychowawcza*, Warszawa 1983.
279. RADZIEWICZ J., *Edukacja alternatywna*, Warszawa 1992.
280. RADZISZEWSKI S., *Przed odlotem do Syrii*, [w:] „Żołnierska Rzecz” nr 10/1998.
281. RAWSKI A., *Na granicy pokoju i wojny, jak wyjechać na misję?*, [w:] „Żołnierz Polski”, nr 6/2001.
282. *Regulamin działań taktycznych wojsk zmechanizowanych i pancernych: batalion - kompania*, Warszawa 2000.
283. REMBELSKI D., *Zamroczenie PTSD*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 38/2000.
284. REYKOWSKI J., *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub /red./, *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław 1990.
285. *Rola NATO i jego państw partnerskich*, Warszawa 1999.
286. ROSE CH., *Demokratyczna kontrola nad armią*, [w:] „Wojsko i Wychowanie” nr 3/1995.

287. ROZBICKI A., *Psychologiczne przygotowanie żołnierzy do misji pokojowych*, [w:] „Przegląd Wojsk Lądowych” nr 7/1998.
288. ROZBICKI A., ZAKRZEWSKI L., *Wybrane zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC)*, Warszawa 2000.
289. RÓŻANEK A., *Mądrość świata*, Wrocław 1997.
290. RUMSFELD D. H., *Wstęp do QDR 2001 Report*, Washington 2001.
291. RYBICKI P., *Jak szkolić do misji?*, [w:] „Głos Kawalerii Pancерnej” nr 35/2000.
292. RYTER M.A., *Motives for humanitarian intervention and the international community*, Helsinki 2003.
293. SĄSIADK W., *Nic nas nie zaskoczy*, [w] „Polska Zbrojna” nr 91/1996.
294. SCHNABEL A., *Conflict prevention: path to peace or grand illusion?*, Tokyo 2003.
295. SIENKIEWICZ P., *Inżynieria systemów*, Warszawa 1983.
296. SIENKIEWICZ P., *Kryzysy i konflikty*, Warszawa 1999.
297. SIKORA S., *Problemy organizacji i realizacji szkolenia wojsk KZ [korpusu zmechanizowanego] w aspekcie udziału w wybranych typach operacji militarnych innych niż wojna /praca studyjna/*, Warszawa 2000.
298. *Siły Zbrojne RP w działaniach na rzecz ochrony dóbr kultury wobec zagrożeń czasu wojny i pokoju*, Warszawa 2002.
299. SIMONEN K., *OPERATION Allied Force: a case of humanitarian intervention?*, NATO 2000.
300. SKORNY Z., *Metody badań i diagnostyka pedagogiczna*, Wrocław 1974.
301. SKORNY Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
302. *Słowniczek podstawowych zwrotów arabskich*, Warszawa 2004.
303. *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 1996.
304. *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 1998.
305. SOBECKI M., *Status kulturowo etniczny a edukacja na pograniczu kultur*, [w:] J. Nikitorowicz /red./, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
306. SOŁOMA L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1996.
307. *Stability Operations and Support Operations*, Field Manual No 3-07, Washington 2003.
308. STAŃCZYK J., STEFAŃCZAK B./red./, *Wojna czy pokój?: perspektywy byłej Jugosławii*, Warszawa 1999.
309. STEMPLESKI S., TOMALIN B., *Cultural Awareness*, Oxford University Press 1993.
310. STĘPIEŃ R., *Edukacja międzykulturowa i jej wpływ na przygotowanie obronne społeczeństwa*, Warszawa 2003.
311. STĘPIEŃ R., GROSZKREJC J., NOWAKOWSKI Z., *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo – sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001.
312. *Strategia bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2003.
313. *Stres i pomoc psychologiczna w misjach wojskowych*, Warszawa 2004.

314. STRZODA M., MAZUREK Z., PRUSIŃSKI N., *Terminologia wojskowa w aspekcie potrzeb komunikowania wielokulturowego*, Warszawa 2003.
315. SUCH J., *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975.
316. SUCHODOLSKI B., /red./, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1980.
317. SUŁEK M., ŚWINIARSKI J., *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, Warszawa 2001.
318. SURMACZYŃSKI M., *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Wrocław 2002.
319. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki, /kierunek: zarządzanie i marketing/*, Wrocław 2004.
320. *Szczegółowy program kształcenia podchorążych studium oficerskiego Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki*, Wrocław 2004.
321. *Szczegółowy program nauki elewów szkoły podoficerskiej*, Poznań 2004.
322. SZCZEPAŃSKI J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
323. SZCZEPAŃSKI J., *Společne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
324. SZCZEPAŃSKI J., *Środowisko wychowawcze*, [w:] W. Pomykało /red. nauk./, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
325. SZOT W., *Przygotowanie oficerów Wojsk Lądowych do udziału w operacjach pokojowych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2003.
326. SZOT W., *Operacje pokojowe: informacje ogólne o wybranych operacjach pokojowych ONZ*, Warszawa 2002.
327. SZOT W., *Czynniki stresogenne w działalności służbowej oficerów realizujących zadania w ramach operacji pokojowych*, Warszawa 2002.
328. SZOT W., *Operacje pokojowe. Zadania realizowane przez wojska lądowe*, Warszawa 2002.
329. SZTEJNER K., *Żołnierze też płaczą... , tragiczne żniwo w Bośni*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 80/1996.
330. SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
331. SZTUMSKI J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
332. SZTUMSKI W., *Materializm dialektyczny a współczesne nauki szczegółowe*, Warszawa 1977.
333. SZULC B./red. nauk./, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym /opracowanie nauk. bad./*, Warszawa 1995.
334. SZULC B./red./, *Misje pokojowe. Podstawy teoretyczne działań wspierających pokój. „Misje”*, Warszawa 1998.
335. SZULC B., MAJEWSKI T. /red. nauk./, *Rozwój kompetencji kierowniczych*, Warszawa 2002.
336. ŚCIBIOREK Z., KACZMAREK W., *Charakterystyka możliwych działań wojennych*, Warszawa 2001.
337. ŚCIBIOREK Z., KACZMAREK W., *Przyszła wojna – jaka?*, Warszawa 1995.

338. ŚMIAŁEK M., ZDUNIAK A., *Elementy pedagogiki dla słuchaczy szkół wojskowych i dowódców pododdziałów*, Poznań 1999.
339. ŚWINIARSKI J., CHOJNACKI W., *Filozofia bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.
340. TAJFEL H., *Stereotypy społeczne i grupy społeczne*, [w:] „Studia Psychologiczne” 1982, nr 2.
341. TARDY T., *Peace operatins after 11 september 2001*, London, New York 2004.
342. TERELAK J F., *Problemy psychologiczne funkcjonowania żołnierzy w misjach pokojowych ONZ*, [w:] „Wojsko i Wychowanie” nr 5/1997.
343. THAKUR R., SCHNABEL A., *United Nations peacekeeping operations: ad hoc missions permanent engagement*, Tokyo 2001.
344. THIEL E., *Komunikacja niewerbalna: mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wrocław 1997.
345. TOFFLER A., *Szok przyszłości*, Poznań 1998.
346. TOFFLER A., *Wojna i antywojna*, Warszawa 1998.
347. TOKARSKI S., *Żołnierz w obcym środowisku kulturowym*, [w:] S. Jarmoszko /red. nauk./, *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Toruń 2002.
348. TOMASZEWSKI A., *Wojska lądowe w świetle wniosków z wojny w Iraku /praca naukowo badawcza/*, Warszawa 2004.
349. TREJNIS Z., *Siły zbrojne w państwie demokratycznym i autorytarnym*, Warszawa 1997.
350. TREMBECKI J., *Przygotowanie żołnierzy WP [Wojska Polskiego] do udziału w misjach pokojowych ONZ /praca studyjna/*, Warszawa 1998.
351. TREMBECKI J., *Pojęcie misji pokojowej, operacji pokojowej i operacji wsparcia pokoju*, [w:] D. Kozerański, *Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji*, Warszawa 2003.
352. TRUSZCZYŃSKI O., KONOPKA L., SIKORA K., RAKOWSKI A., KOSIOREK L., *Służba żołnierzy i funkcjonariuszy służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Warszawa 2004.
353. TURNER J.H., *Socjologia: podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Poznań 1998.
354. T.W., *Polacy w misjach*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 1/2002.
355. TYSKIEWICZ A., *Operacje stabilizacyjne: na podstawie doświadczeń Polskiej Dywizji Wielonarodowej w Iraku*, Warszawa 2005.
356. TYSKOWA M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988.
357. URBAN M., *War in Afganistan*, London 1990.
358. WAGER W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
359. WALDENBERG M., *Rozbicie Jugosławii: od separacji Słowenii do wojny kosowskiej*, Warszawa 2003.
360. WALENTEK A., *Są gotowi ale na co? Wojsko przed wyjazdem do Afganistanu*, [w:] „Życie Warszawy” nr 2/2002.
361. WALENTEK A., *Pół roku w warunkach bojowych, pierwsi polscy żołnierze z IFOR odeszli do rezerwy*, [w:] „Polska Zbrojna” nr 31/1996.

362. WĄGROWSKA M., *Partnerstwo dla Pokoju*, Warszawa 1994.
363. WEIGL B., *Stereotypy i uprzedzenia*, [w:] J. Strelau /red./, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. T. 3*, Gdańsk 2000.
364. WĘGORSKA M., *Jak pisać pracę magisterską*. Kraków 1997.
365. WIATR J.J., *Socjologia wojska*, Warszawa 1982.
366. WILLIAMS M.C., *Civil – military relations and peacekeeping*, New York 1998.
367. WITKOWSKI L., BRZEZIŃSKI J./red./, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Toruń 1994.
368. WLAZŁO D., *Przygotowanie żołnierzy Wojska Polskiego do udziału w misjach i operacjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych /rozprawa doktorska/*, Warszawa 2001.
369. WOJNAROWSKI J., DOROSZ K., LEWANDOWSKI G., *Sily zbrojne RP – zasadnicze ogniwo utrzymania gotowości obronnej państwa*, Warszawa 2000.
370. WOJNOWSKI K., *Kompetencje wyróżniające - konteksty znaczeń i zastosowań*, [w:] A. Zduniak, Z. Dziemianko /red. nauk./, *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa 2002.
371. WOLFE M , RUPERT , GORDON S., *The road to peace : NATO the international community in Bosnia*, Edinburgh 1997.
372. WOJTASZCZYK K. A./red./, *NATO a Europa Środkowa*, Warszawa 2000.
373. WOSIŃSKA W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004.
374. WYSZCZELSKI L., KUNIKOWSKI J., ROSA R., *Armia w systemie demokratycznym*, Warszawa 1999.
375. *Wytyczne Ministra Obrony Narodowej do kształcenia obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP*, Warszawa 2004.
376. *Vademecum dla kandydatów do służby w strukturach międzynarodowych poza granicami państwa*, Warszawa 2000.
377. *Vademecum żołnierza. Afganistan*, Warszawa 2005.
378. *Vademecum żołnierza. Irak*, Warszawa 2004.
379. *Vademecum żołnierza. Kosowo*, Warszawa 2005.
380. VALDES J. M./red./, *Culture Bound*, CUP 1998.
381. YVES T., *Słownik cywilizacji muzułmańskiej*, Katowice 2002.
382. ZABOROWSKI Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa 1973.
383. ZACZYŃSKI W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1981.
384. ZAPAŁOWSKI L., *Operacje pokojowe ONZ*, Warszawa 1989.
385. ZAJĄCZKOWSKI A., *Czas w kulturze*, Warszawa 1995.
386. ZIELIŃSKI J., *Zadania wojsk lądowych w aspekcie zagrożeń militarnych i niemilitarnych. „Zagrożenie”*, Warszawa 2000.
387. ZIELIŃSKI J./red./, *Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej*, AON, Warszawa 2002.
388. ZIELIŃSKI J./red./, *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, Warszawa 2003.

389. ZIELIŃSKI J., *Formy i metody prowadzenia działań przez zgrupowania taktyczne wojsk lądowych w operacjach pokojowych, pk. „Misje”*, Warszawa 2002.
390. ZIELIŃSKI J., CZUPRYŃSKI A., *Siły zbrojne*, Warszawa 2001.
391. ZIELIŃSKI J., CZUPRYŃSKI A., *Materiały do przedmiotu Siły Zbrojne, dla studentów zaocznych studiów magisterskich*, Warszawa 2001.
392. ZIEMBIŃSKI Z., *Elementy socjologii*, Poznań 1994.
393. ZNANIECKI F., *Nauka o kulturze*, Warszawa 1971.
394. ŻGÓŁKOWA H. /red./, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, T. 42, Poznań 2001.

B. Dokumenty normatywne.

1. *Decyzja MON w sprawie ochrony dóbr kultury w działaniach Sił Zbrojnych RP, /Dziennik Urzędowy MON nr 15 z 31.08.2005 r. poz. 135/.*
2. *Decyzja Nr 132/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 lipca 1999 roku w sprawie naboru kandydatów do służby poza granicami państwa.*
3. *Decyzja Nr 171/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 września 2000 roku w sprawie podziału kompetencji w zakresie przygotowania, kierowania i wycofania PJW/PKW oraz obserwatorów wojskowych w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych.*
4. *Decyzja nr 271/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 7 października 2002 roku w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej, /Dziennik Urzędowy MON nr 19, poz. 179/.*
5. *Decyzja nr 141/ MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 20 maja 2003 roku w sprawie przygotowania Polskiego Kontyngentu Wojskowego do użycia w składzie międzynarodowych sił stabilizacyjnych w Republice Iraku.*
6. *Katalog środków stabilizujących dla lokalnych sytuacji kryzysowych z 1993 roku (OBWE).*
7. *Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r.*
8. *Konwencja Haska o obronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego podpisana 14 maja 1954 roku.*
9. *Konwencja dotycząca środków zmierzających do zakazu i przeciwdziałania nielegalnemu przywozowi, wywozowi i przenoszeniu własności dóbr kultury podpisana 17 listopada 1970 roku.*
10. *Konwencja UNESCO w sprawie ochrony dziedzictwa kulturalnego i naturalnego podpisana 16 listopada 1972 roku.*
11. *Rozkaz Nr 89/Oper/P- 33 Szefa Sztabu Generalnego WP z dnia 15 marca 2001 roku w sprawie określenia kompetencji dowódców (szefów) w zakresie funkcjonowania PJW/PKW oraz obserwatorów wojskowych w misjach pokojowych organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych.*
12. *Rozkaz Dowódcy Wojsk Lądowych Nr 178 z dnia 6 września 2001 roku w sprawie określenia zakresów kompetencji szefów komórek organizacyjnych DWLąd, dowódców Korpusów i Okręgów Wojskowych związanych z przygotowaniem w kraju PJW/PKW do udziału w misjach pokojowych*

- organizacji międzynarodowych i sił wielonarodowych oraz ich rozformowaniem po powrocie z misji.
13. Rozkaz dowódcy Wojsk Lądowych nr 172 z dnia 5 września 2003 roku w sprawie przygotowania wydzielonych z Wojsk Lądowych sił do udziału w operacjach poza granicami państwa.
 14. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 lipca 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad i trybu finansowania, przygotowania i działania jednostek wojskowych poza granicami państwa, /Dz. U. 1999 Nr 64 poz. 732/.
 15. Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 stycznia 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie służby żołnierzy zawodowych, /Dz. U. 2003 Nr 29 poz. 242/.
 16. Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 15 kwietnia 2004 roku w sprawie trybu wyznaczania żołnierzy zawodowych na stanowiska służbowe i zwalniania z tych stanowisk, /Dz. U. 2004 Nr 108 poz. 1143 i 1144/.
 17. Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 25 maja 2004 roku w sprawie pełnienia zawodowej służby wojskowej poza granicami państwa, /Dz. U. 2004 Nr 140 poz. 1479/.
 18. Ustawa z dnia 17 grudnia 1998r. o zasadach użycia lub pobytu Sił Zbrojnych RP poza granicami państwa, /Dz. U. 1998, nr 16, poz. 1117/.
 19. Ustawa z dnia 17 lutego 1999 roku o ratyfikacji „Traktatu Północnoatlantyckiego sporządzonego w Waszyngtonie dnia 4 kwietnia 1949 roku”, /Dz. U. 1999 Nr 13 poz. 111/.
 20. Ustawa z dnia 18 marca 1999 roku o ratyfikacji „Umowy między Państwami – Stronami Traktatu Północnoatlantyckiego dotyczącego statusu ich sił zbrojnych, sporządzonej w Londynie dnia 19 czerwca 1951 roku”, /Dz. U. 1999 Nr 32 poz. 303/.
 21. Ustawa z dnia 18 marca 1999 roku o ratyfikacji „Umowy dotyczącej Statusu Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego, przedstawicieli narodowych i personelu międzynarodowego, sporządzonej w Ottawie dnia 20 września 1951”, /Dz. U. 1999 Nr 32 poz. 304/.
 22. Ustawa z dnia 18 marca 1999 roku o ratyfikacji „Protokołu dotyczącego statusu międzynarodowych dowództw wojskowych, ustanowionych na podstawie Traktatu Północnoatlantyckiego sporządzonego w Paryżu dnia 28 sierpnia 1958 roku”, /Dz. U. 1999 Nr 32 poz. 305/.
 23. Ustawa z dnia 18 marca 1999 roku o ratyfikacji „Umowy o wzajemnej ochronie tajemnicy wynalazków dotyczących obronności, w przypadku, których złożone zostały wnioski o udzielenie patentów, sporządzonej w Paryżu dnia 21 września 1960 roku”, /Dz. U. 1999 Nr 32 poz. 306/.
 24. Ustawa z dnia 13 listopada 2002 roku o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku Rzeczypospolitej Polskiej oraz ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych, /Dz. U. 2002 Nr 200 poz. 1687/.
 25. Wytyczne Szefa Sztabu Wojsk Lądowych z dnia 17 grudnia 2002 roku do planowania, organizacji, przygotowania, szkolenia PJW/PKW poza granicami państwa 2003 roku.
 26. Wytyczne zastępcy szefa sztabu generalnego Wojska Polskiego w sprawie przygotowania i szkolenia IV zmiany PKW Irak.

27. Wytyczne szefa sztabu zastępcy dowódcy wojsk lądowych w sprawie przygotowania wydzielonych z Wojsk Lądowych sił do udziału w operacjach wojskowych poza granicami państwa w 2005 roku.
28. Wytyczne Szefa Zarządu Zasobów Osobowych Wojsk Lądowych do planowania, organizowania oraz przygotowania stanów osobowych do służby w PJW/PKW poza granicami państwa.
29. Wytyczne szefa zarządu zasobów osobowych Wojsk Lądowych do planowania, organizacji oraz przygotowania stanów osobowych do służby w polskich jednostkach wojskowych PJW/ polskich kontyngentach wojskowych PKW poza granicami państwa.

C. Strony internetowe.

1. Encyklopedia multimedialna PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl> (adres na dzień 14.03.2005).
2. Wikipedia – Encyklopedia Multimedialna, http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa (adres na dzień 14.10.2004).
3. <http://studia.korba.pl> (adres na dzień 1.07.2004).
4. <http://www.arabia.pl> (adres na dzień 03.02.2005).
5. http://www.lib.utexas.edu/maps/middle_east_and_asia/afghanistan_ethnoreligious (adres na dzień 03.02.2005).
6. <http://www.afghanistangov.org> (Afghan government website) (adres na dzień 04.04.2005).
7. <http://www.sabawoon.com/afghanpedia/EthnolinguisticGroups.shtm> (adres na dzień 04.04.2005).
8. <http://www.hrk.pl/is/is.php/5/398/> (adres na dzień 05.02.2006).
9. <http://www.bbn.gov.pl> (adres na dzień 05.02.2006).
10. <http://www.mon.gov.pl> (adres na dzień 18.01.2006).
11. <http://www.grip.org> (adres na dzień 16.03.2006).
12. <http://www.nato.int/docu/other/pl> (adres na dzień 16.03.2006).
13. <http://www.wiem.onet.pl> (adres na dzień 16.03.2006).
14. <http://www.zbiordokumentow.pl> (adres na dzień 16.03.2006).
15. <http://www.defence.pl/indexdruk.php> (adres na dzień 05.05.2006).

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

**WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH****KWESTIONARIUSZ**

Wydział Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej prowadzi badania naukowe dotyczące problematyki przygotowania żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Celem badań jest ustalenie potrzeb i oczekiwań żołnierzy zawodowych w tym obszarze oraz zdiagnozowanie barier utrudniających właściwe przygotowanie kadry w zakresie wiedzy i umiejętności niezbędnych do optymalnej realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo. W związku z powyższym, zwracamy się do Pana(i) z uprzejmą prośbą o udzielenie możliwie wyczerpujących odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu.

Wypełnienie kwestionariusza polega na uważnym przeczytaniu każdego pytania i wybraniu odpowiedzi. Prosimy również o udzielanie zwięzłych odpowiedzi na pytania otwarte.

Materiał uzyskany w toku badań zostanie poddany naukowej analizie, a po opracowaniu będzie stanowił podstawę wypracowania niezbędnych rozwiązań i wprowadzenia ewentualnych zmian organizacyjnych i programowych, warunkujących efektywność przygotowania kadry Wojska Polskiego do działania w środowisku odmiennym kulturowo.

Badania są anonimowe, a zgromadzone materiały będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

SERDECZNIE DZIĘKUJEMY

W A R S Z A W A 2005/2006

6. Jak często, podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo wchodził(a) Pan(i) w interakcję z ludnością zamieszkującą rejon działań?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 6.1. Codziennie, ze względu na wykonywane zadania
- 6.2. Kilkakrotnie, ze względu na wykonywane zadania
- 6.3. Przypadkowo, ale nie unikałem(łam) takich interakcji
- 6.4. Sporadycznie, unikałem(łam) takich interakcji
- 6.5. Bardzo rzadko
- 6.6. W ogóle

7. Jaka postawę, Pana(i) zdaniem, powinni reprezentować żołnierze zawodowi Wojska Polskiego podczas wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 7.1. Kolonialisty, czyli człowieka, który nie reaguje na obcą kulturę
- 7.2. Imperialisty, czyli człowieka, który forsuje swój własny system wartości i myślenia w stosunku do nowej kultury
- 7.3. Internacjonalisty, czyli człowieka, który dostosowuje się do różnych kultur
- 7.4. Inną (jaką?)

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

8. W jakim stopniu, Pana(i) zdaniem, wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne nabyte przez Pana podczas przygotowania przed wyjazdem z kraju w rejon wykonywania zadań, ułatwiły Panu(i) wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy postawić znak „X” przy wybranej odpowiedzi)

WIEDZA TEORETYCZNA		UMIEJĘTNOŚCI PRAKTYCZNE	
8.1. Bardzo dużym		8.6. Bardzo dużym	
8.2. Dużym		8.7. Dużym	
8.3. Niewielkim		8.8. Niewielkim	
8.4. Nie miała żadnego znaczenia		8.9. Nie miała żadnego znaczenia	
8.5. Trudno powiedzieć		8.10. Trudno powiedzieć	

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

9. Jakie formy prowadzenia zajęć w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo uważa Pan(i) za najskuteczniejsze?

(prosimy określić skuteczność przyjmując, że: 1 oznacza: - Nieskuteczne, 2 - Mało skuteczne, 3 - Wystarczająco skuteczne, 4 - Bardzo skuteczne; 5 - Nie mam zdania)

9.1.	Wykłady	
9.2.	Ćwiczenia praktyczne	
9.3.	Seminaria, konwersatoria	
9.4.	Pokazy, prezentacje	
9.5.	Warsztaty	
9.6.	Ćwiczenia terenowe	
9.7.	Ćwiczenia dowódczo sztabowe	
9.8.	Zajęcia zespołowe	
9.9.	Gry dydaktyczne	
9.10.	Treningi specjalistyczne	
9.11.	Samokształcenie	
9.12.	Instruktaże	
9.13.	Spotkania z ekspertami z tej dziedziny	
9.14.	Inne (jakie?).....	
	

10. Jak z dzisiejszej perspektywy ocenia Pan(i) ilość zajęć prowadzonych w podanych niżej formach w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo a praktyczną realizacją przez Pana(i) zadań?

(prosimy ocenić ilość zajęć przyjmując, że: 1 oznacza: - Powinno być znacznie więcej; 2 - Powinno być więcej; 3 - Powinno być tyle ile jest; 4 - Powinno być mniej; 5 - Nie mam zdania)

10.1. Wykłady		10.4. Konsultacje	
10.2. Ćwiczenia w terenie		10.5. Zajęcia praktyczne	
10.3. Treningi specjalistyczne		10.6. Inne (jakie?).....	

11. Jak ocenia Pan(i) dobór form szkolenia z zakresu kultury regionu przyszłych działań?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 11.1. Bardzo dobrze
- 11.2. Dobrze
- 11.3. Dostatecznie
- 11.4. Negatywnie

11.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

12. Jakie metody prowadzenia zajęć realizowanych w ramach przygotowania do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo uważa Pan(i) za najskuteczniejsze?

(prosimy określić skuteczność przyjmując, że: 1 oznacza: - Nieskuteczne, 2 - Mało skuteczne, 3 - Wystarczająco skuteczne, 4 - Bardzo skuteczne; 5 - Nie mam zdania)

12.1.	Metody podające	
12.2.	Metody problemowe	
12.3.	Metody eksponujące	
12.4.	Metody aktywizujące	
12.5.	Metody praktyczne	
12.6.	Inne (jakie?).....	

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

13. Jak ocenia Pan(i) dobór metod prowadzenia zajęć podczas przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

13.1. Bardzo dobrze

13.2. Dobrze

13.3. Dostatecznie

13.4. Negatywnie

13.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

14. Czy według Pana(i), w programach przygotowania żołnierzy do działania w środowisku odmiennym kulturowo istnieje związek między treściami teoretycznymi, a czynnościami realizowanymi praktycznie w rejonie wykonywania zadań?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

14.1. Zdecydowanie tak

14.2. Raczej tak

14.3. Raczej nie

14.4. Zdecydowanie nie

14.5. Trudno powiedzieć

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

15. Jak ocenia Pan(i) dobór treści szkoleniowych podczas przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

15.1. Bardzo dobrze

15.2. Dobrze

15.3. Dostatecznie

15.4. Negatywnie

15.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

16. Jak na podstawie własnego doświadczenia ocenia Pan(i) przydatność poszczególnych treści przekazywanych w ramach przygotowania kulturologicznego?

(prosimy ocenić przydatność przyjmując, że: 1 oznacza: - Bardzo przydatne; 2 - Przydatne; 3 - Mało przydatne; 4 - W ogóle nieprzydatne; 5 - Trudno powiedzieć)

16.1. Zwyczaje i obyczaje		16.5. Dziedzictwo kulturowe regionu	
16.2. Religia regionu		16.6. Język regionu - werbalny	
16.3. Wartości i normy moralne		16.7. Język regionu - niewerbalny	
16.4. Zachowania ludności		16.8. Inne (jakie?).....	
		

17. Jakich treści odnoszących się do problematyki odmienności kulturowej, Pana(i) zdaniem, powinno być więcej w programach szkolenia żołnierzy zawodowych Wojska Polskiego?

(prosimy określić ilość przyjmując, że: 1 oznacza: - Powinno być znacznie więcej; 2 - Powinno być więcej; 3 - Powinno być tyle ile jest; 4 - Powinno być mniej; 5 - Nie mam zdania)

17.1. Dotyczących odmiennych zwyczajów i obyczajów		17.5. Dotyczących dziedzictwa kulturowego innych regionów	
17.2. Dotyczących innych religii		17.6. Dotyczących odmiennej komunikacji werbalnej	
17.3. Dotyczących odmiennych wartości i normy moralnych		17.7. Dotyczących odmiennej komunikacji niewerbalnej	
17.4. Dotyczących odmiennych zachowań ludności		17.8. Dotyczących innej problematyki (jakiej?).....	
		

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

18. Jak ocenia Pan(i) kadre dydaktyczną prowadzącą szkolenie w ramach przygotowania do wykonywania zadań poza granicami państwa?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 18.1. Bardzo dobrze
- 18.2. Dobrze
- 18.3. Dostatecznie
- 18.4. Negatywnie
- 18.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

19. Jak ocenia Pan(i) instruktorów prowadzących szkolenie w ramach przygotowania do wykonywania zadań poza granicami państwa?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 19.1. Bardzo dobrze
- 19.2. Dobrze
- 19.3. Dostatecznie
- 19.4. Negatywnie
- 19.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

20. Jakie było, Pana(i) zdaniem, zaangażowanie szkolonych w realizację zajęć prowadzonych w ramach przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 20.1. Bardzo duże
- 20.2. Duże
- 20.3. Małe
- 20.4. W ogóle nie angażowali się
- 20.5. Nie mam zdania

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

21. Jak ocenia Pan(i) bazę dydaktyczną wykorzystywaną w procesie przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 21.1. Bardzo dobrze
- 21.2. Dobrze
- 21.3. Dostatecznie
- 21.4. Negatywnie
- 21.5. Nie mam zdania

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

.....

.....

22. Jakie środki i materiały dydaktyczne były najczęściej stosowane przez wykładowców w czasie szkolenia z zakresu kultury rejonu przyszłych działań?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 22.1. Komputer
- 22.2. Wideoprojektor
- 22.3. Rzutnik pisma
- 22.4. Rzutnik przeźroczy
- 22.5. Filmy dydaktyczne
- 22.6. Schematy i diagramy
- 22.7. Internet
- 22.8. Podręczniki i inne opracowania drukowane
- 22.9. Inne (jakie?)

.....

23. Z jakich pomocy dydaktycznych najchętniej korzystał Pan(i) podczas przyswajania sobie poszczególnych treści tematycznych dotyczących rejonu przyszłych działań?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 23.1. Komputerowe programy dydaktyczne
- 23.2. Podręczniki i skrypty
- 23.3. Tablice pogładowe i wykresy
- 23.4. Urządzenia symulacji komputerowej
- 23.5. Nagrania magnetyczne i cyfrowe
- 23.6. Filmy dydaktyczne
- 23.7. Modele
- 23.8. Inne (jakie?).....

.....

24. Jak ocenia Pan(i) organizację procesu szkolenia realizowanego w ramach przygotowania do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

24.1. Bardzo dobrze

24.2. Dobrze

24.3. Dostatecznie

24.4. Negatywnie

24.5. Nie mam zdania

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

.....

25. Jak Pan(i) ocenia poziom przygotowania polskiego społeczeństwa do przeciwstawiania się różnym zagrożeniom bezpieczeństwa?

(prosimy ocenić poziom przygotowania społeczeństwa przyjmując, że: 1 oznacza:

- Bardzo dobry; 2 - Dobry; 3 - Dostateczny; 4 - Niedostateczny; 5 – Trudno powiedzieć)

25.1.Terroryzm i bioterroryzm	
25.2.Przestępczość zorganizowana	
25.3.Kryzysy i konflikty lokalne	
25.4.Katastrofy technologiczne	
25.5.Masowe naruszenia praw człowieka	
25.6.Ubóstwo wielu grup społecznych	
25.7.Napięcia etniczne wewnątrz państw i na ich granicach	
25.8.Żywiłowe migracje na dużą skalę	
25.9.Brak ochrony środowiska naturalnego	
25.10.Wzrost nacjonalizmów i schyłek państwa narodowego	
25.11.Niepewność co do przyszłości wspólnego losu ludzkości	
25.12.Gromadzenie coraz to skuteczniejszej broni	
25.13.Wzrost nierówności społecznych i bezrobocie	
25.14.Huragany	
25.15.Powodzie	
25.16.Inne (jakie?).....	

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

.....

26. Które spośród środowisk edukacyjno-wychowawczych w największym stopniu, zdaniem Pana(i), wpływa na poziom przygotowania społeczeństwa do radzenia sobie w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa?

(prosimy ocenić wpływ na poziom przygotowania społeczeństwa przyjmując, że: 1 oznacza: - Bardzo duży; 2 - Duży; 3 - Niewielki; 4 - W ogóle nie ma wpływu; 5 - Trudno powiedzieć)

26.1.Rodzina	
26.2.Szkoła	
26.3.Środki masowego przekazu	
26.4.Wojsko	
26.5.Policja	
26.6.Kościół	
26.7.Organizacje społeczne	
26.8.Organizacje polityczne	
26.9.Instytucje samorządowe	
26.10.Instytucje rządowe	
26.11.Organizacje młodzieżowe	
26.12.Inne (jakie?).....	

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

27. Aktualnie w gimnazjum realizowana jest ścieżka edukacyjna: Edukacja obronna, a w liceach przedmiot nauczania: Przynależność obronna. Czy zdaniem Pana(i) uzasadnione jest wprowadzenie jednego przedmiotu nauczania: Edukacja dla bezpieczeństwa?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 27.1. Zdecydowanie tak
- 27.2. Tak
- 27.3. Raczej tak
- 27.4. Raczej nie
- 27.5. Nie
- 27.6. Trudno powiedzieć

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

28. Jaki, Pana(i) zdaniem, jest poziom prawdopodobieństwa wystąpienia niżej wymienionych zagrożeń bezpieczeństwa w Polsce?

(prosimy ocenić poziom prawdopodobieństwa przyjmując, że: 1 oznacza: - Bardzo prawdopodobne; 2 - Prawdopodobne; 3 - Raczej prawdopodobne; 4 - Raczej nieprawdopodobne; 5 - Nieprawdopodobne; 6 - Trudno powiedzieć)

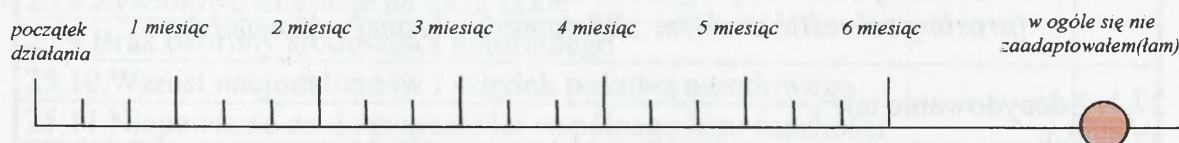
28.1. Terroryzm i bioterroryzm	
28.2. Przestępczość zorganizowana	
28.3. Kryzysy i konflikty lokalne	
28.4. Katastrofy technologiczne	
28.5. Masowe naruszenia praw człowieka	
28.6. Ubóstwo wielu grup społecznych	
28.7. Napięcia etniczne wewnątrz państw i na ich granicach	
28.8. Żywiolowe migracje na dużą skalę	
28.9. Brak ochrony środowiska naturalnego	
28.10. Wzrost nacjonalizmów i schyłek państwa narodowego	
28.11. Niepewność co do przyszłości wspólnego losu ludzkości	
28.12. Gromadzenie coraz to skuteczniejszej broni	
28.13. Wzrost nierówności społecznych i bezrobocie	
28.14. Huragany	
28.15. Powodzie	
28.16. Inne (jakie?).....	

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

29. Proszę określić po jakim czasie nastąpiła u Pana(i) adaptacja do środowiska odmiennego kulturowo.

(prosimy postawić znak „X” w wybranym miejscu na poniższej osi)



30. Jakie czynniki ułatwiły Panu(i) adaptację do warunków działania (środowiska odmiennego kulturowo)?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 30.1. Posiadana wiedza dotycząca zwyczajów i obyczajów mieszkańców rejonu działania
- 30.2. Posiadana wiedza dotycząca religii mieszkańców rejonu działania
- 30.3. Znajomość języka mieszkańców rejonu działania
- 30.4. Posiadane umiejętności praktyczne
- 30.5. Doświadczenie zdobyte podczas innych operacji
- 30.6. Doświadczenie zdobyte podczas ćwiczeń i szkoleń poligonowych itp.
- 30.7. Doświadczenie zdobyte poza służbą wojskową

- 30.8. Pomoc specjalistyczna np. psychologa
- 30.9. Treningi adaptacyjne
- 30.10. Pomoc kolegów
- 30.11. Inne (jakie?).....

31. Jakie czynniki utrudniły Panu(i) adaptację do warunków działania (środowiska odmiennego kulturowo)?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 31.1. Nieznajomość zwyczajów i obyczajów mieszkańców rejonu działań
- 31.2. Nieznajomość religii mieszkańców rejonu działań
- 31.3. Nieznajomość języka mieszkańców rejonu działań
- 31.4. Brak doświadczenia w realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo
- 31.5. Brak pomocy specjalistycznej np. psychologa
- 31.6. Brak wsparcia ze strony kolegów
- 31.7. Braki w wykszoleniu ogólnowojskowym
- 31.8. Braki w wykszoleniu specjalistycznym
- 31.9. Inne (jakie?).....

32. W jakim zakresie, podczas przygotowania Pana(i) do wykonywania zadań poza granicami państwa, omawiana była problematyka „szoku kulturowego”?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 32.1. Zjawisko „szoku kulturowego” zostało szeroko omówione, ze wskazaniem na techniki i sposoby radzenia sobie z nim
- 32.2. Zjawisko „szoku kulturowego” zostało omówione, bez wskazania na techniki i sposoby radzenia sobie z nim
- 32.3. Problematyka „szoku kulturowego” została przedstawiona jedynie w postaci krótkiej informacji
- 32.4. Nie poruszano takiej problematyki podczas przygotowania

33. Jakie symptomy „szoku kulturowego”, występujące podczas działania w środowisku odmiennym kulturowo, zauważył(a) Pan(i) u siebie?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 33.1. Niepewność dotycząca tego co należy robić
- 33.2. Niepokój
- 33.3. Frustracja
- 33.4. Radosne podniecenie
- 33.5. Nieprawidłowe zachowania społeczne

- 33.6. Nieumiejętność współpracy
- 33.7. Poczucie izolacji
- 33.8. Depresja

34. Które z poniższych symptomów „szoku kulturowego” występowały u Pana(i) po powrocie do kraju?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numery maksymalnie trzech wybranych odpowiedzi)

- 34.1. Niepewność dotycząca tego co należy robić
- 34.2. Niepokój
- 34.3. Frustracja
- 34.4. Radosne podniecenie
- 34.5. Nieprawidłowe zachowania społeczne
- 34.6. Nieumiejętność współpracy
- 34.7. Poczucie izolacji
- 34.8. Depresja

35. Na podstawie własnego doświadczenia proszę ocenić poziom znajomości języków obcych niezbędny do wykonywania zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

(prosimy o wstawienie znaku „X” w odpowiednie rubryki)

	Język angielski	Język mieszkańców rejonu działania	Inny język obcy
Brak znajomości			
Poziom podstawowy			
Poziom średniozaawansowany			
Poziom zaawansowany			
Poziom biegły			

36. Czy w czasie dotychczasowej służby (poza przygotowaniem do realizacji zadań w ramach operacji pokojowych i stabilizacyjnych) uczestniczył(a) Pan(i) w zajęciach i szkoleniach podwyższających Pana(i) kompetencje do działania w środowisku odmiennym kulturowo?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 36.1. Zdecydowanie tak

- 36.2. Raczej tak
 36.3. Raczej nie
 36.4. Zdecydowanie nie
 36.5. Trudno ocenić

37. Jakie formy przygotowania kadry Wojska Polskiego do wykonywania zadań poza granicami państwa uważa Pan(i) za najskuteczniejsze?

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 37.1. Jako kurs w specjalnym ośrodku szkolenia, tak jak obecnie
 37.2. Jako kurs w specjalnym ośrodku szkolenia, tak jak obecnie lecz w krótszym czasie
 37.3. Jako kurs w specjalnym ośrodku szkolenia, tak jak obecnie lecz w dłuższym czasie
 37.4. W jednostce, a następnie indywidualna weryfikacja przed odpowiednią komisją centralną
 37.5. W formie szkolenia zwartych pododdziałów przewidzianych do wykonywania zadań poza granicami państwa
 37.6. W formie indywidualnych kursów
 37.7. Inny (jaki?).....

Dlaczego? *(prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)*

.....

38. Które z poniższych elementów organizacji procesu przygotowania żołnierzy zawodowych do działania w środowisku odmiennym kulturowo należałoby Pana(i) zdaniem zmienić?

(prosimy ocenić konieczność zmiany przyjmując, że: 1 oznacza:

Zdecydowanie tak, 2 - Raczej tak, 3 - Raczej nie, 4 - Zdecydowanie nie, 5 - Trudno powiedzieć)

38.1. Programy nauczania		38.9. Warunki socjalno-bytowe	
38.2. Organizacja zajęć		38.10. Ilość czasu na samokształcenie	
38.3. Efektywność wykorzystania czasu na zajęciach		38.11. Poziom nauczania przedmiotów specjalistycznych	
38.4. Poziom nauczania przedmiotów ogólnowojskowych		38.12. Poziom nauczania przedmiotów prawa międzynarodowego	
38.5. Stosowane metody i formy nauczania		38.13. Stosowane środki dydaktyczne	
38.6. Kwalifikacje pedagogiczne wykładowców		38.14. Poziom nauczania języków obcych	

38.7.Kwalifikacje specjalistyczne słuchaczy		38.15.Korzystanie z Internetu	
38.8.Czas i efektywność konsultacji		38.16.Inne (jakie?)	

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

.....

39. Co Pana(i) zdaniem należy do głównych mankamentów systemu przygotowania kadry do działania w środowisku odmiennym kulturowo?
(prosimy postawić znak „X” przy wybranej odpowiedzi)

39.1.Niewłaściwy dobór treści kształcenia	
39.2.Nieodpowiedni czas i termin realizacji przygotowań kolejnej zmiany	
39.3.Niewłaściwe wyposażenie bazy dydaktycznej	
39.4.Nieodpowiedni dobór składu grup szkoleniowych	
39.5.Niewłaściwie sprecyzowane cele kształcenia	
39.6.Niewłaściwy dobór wykładowców	
39.7.Nikłe wykorzystywanie doświadczeń z poprzednich operacji	
39.8.Inne (jakie?).....	

Dlaczego? (prosimy o krótkie uzasadnienie odpowiedzi)

.....

.....

.....

40. Jakie zmiany w przygotowaniu żołnierzy zawodowych WP do działania w środowisku odmiennym kulturowo uważa Pan(i) za konieczne do wprowadzenia?

- 40.1. W zakresie organizacji przygotowania.....
-
- 40.2. W zakresie treści przygotowania.....
-
- 40.3. W zakresie metod nauczania.....
-
- 40.4. W zakresie metodyki kształcenia.....
-
- 40.5. W zakresie celów kształcenia.....
-
- 40.6. Inne (jakie?).....
-

4. Staż służby zawodowej.

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 4.1. do 5 lat
- 4.2. 6 – 10 lat
- 4.3. 11 – 15 lat
- 4.4. 16 – 20 lat
- 4.5. 21 – 25 lat
- 4.6. 26 – 30 lat
- 4.7. powyżej 30 lat

5. Wykształcenie.

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 5.1. Zawodowe
- 5.2. Średnie
- 5.3. Wyższe

6. Stanowisko służbowe zajmowane przez Pana(ia) obecnie.

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 6.1. Dowódcze
- 6.2. Sztabowe
- 6.3. Administracyjne
- 6.4. Logistyczne
- 6.5. Techniczne
- 6.6. Dydaktyczne
- 6.7. Wychowawcze
- 6.8. Inne (jakie?).....

7. Stanowisko służbowe zajmowane przez Pana(ia) podczas realizacji zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi)

- 7.1. Dowódcze
- 7.2. Sztabowe
- 7.3. Administracyjne
- 7.4. Logistyczne
- 7.5. Techniczne
- 7.6. Dydaktyczne
- 7.7. Wychowawcze
- 7.8. Inne (jakie?).....

8. Rejon działań poza granicami państwa oraz liczba operacji, w których Pan(i) uczestniczył(a).

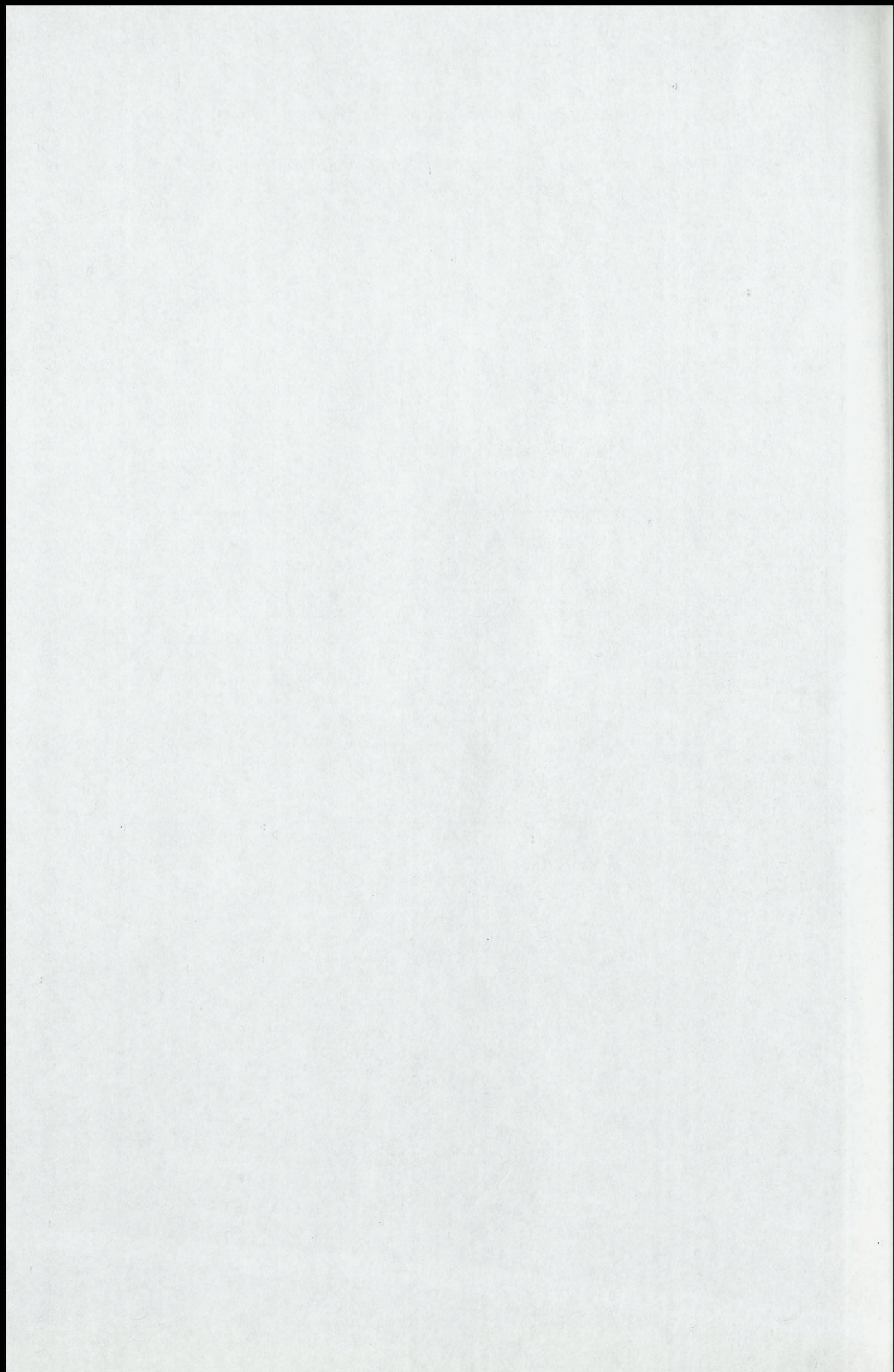
(prosimy zakreślić znakiem „X” numer wybranej odpowiedzi i wpisać liczbę operacji w pole „[]”)

- 8.1. Irak []
 8.2. Afganistan []
 8.3. Bałkany []
 8.4. Syria []
 8.5. Liban []
 8.6. Inny (jaki?) []

9. Pana(i) poziom znajomości języków obcych.

(prosimy o wstawienie znaku „X” w odpowiednie rubryki)

Język	Poziom znajomości			
	podstawowy	średnio-zawansowany	zaawansowany	biegły
9.1. Angielski				
9.2. Francuski				
9.3. Niemiecki				
9.4. Rosyjski				
9.5. Inny (jaki?)				
9.6. Rejonu działania (np. arabski – jaki?)				

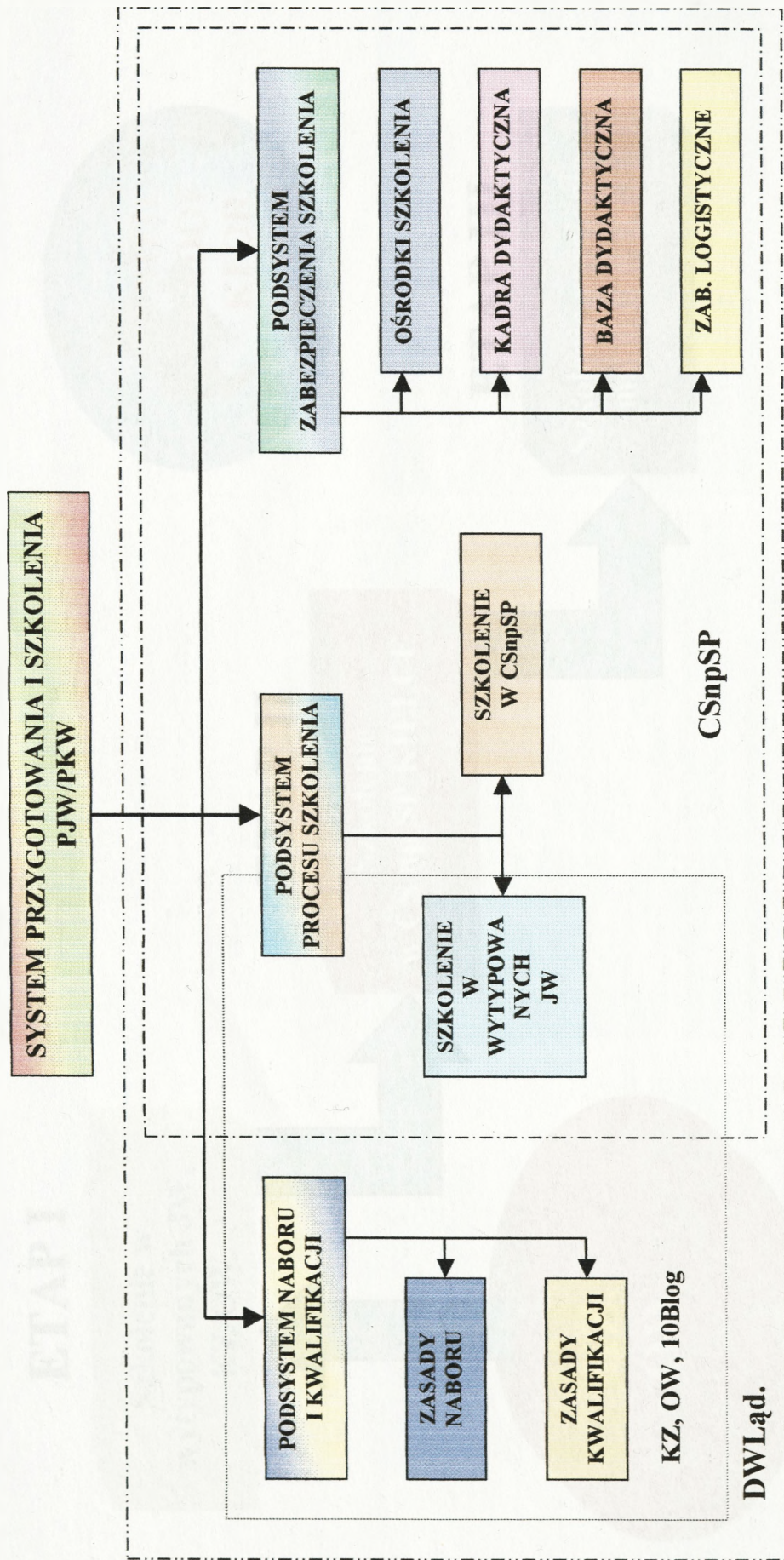


HARMONOGRAM REALIZOWANYCH PRZEDSIĘWZIĘĆ PRZED PRZYGOTOWANIEM ROTACJI

Lp.	Terminy (dni do rotacji)	Przedsięwzięcia do realizacji	Uwagi
1.	180	Rozpoczęcie procesu przygotowania do kwalifikacji	6 mies.
2.	180 - 160	Przygotowanie przez kontyngenty planu przesunięć do rotacji	
3.	160 - 150	Przesłanie planu rotacji przez SG WP do DWLąd	
4.	150	Koniec rozpatrywanie wniosków do kwalifikacji Przesłanie do DWLąd kandydatury (po dwóch oficerów) na stanowiska dowódcy, zastępcy dowódcy oraz szefa sztabu PKW/PJW	
5.	150 - 140	Przesłanie list kandydatów do DWLąd i WSI	
6.	130	Odprawa koordynacyjna przed kwalifikacjami	
7.	120	Kwalifikacje	4 mies.
8.	120 - 70 100 - 86 do 90 86 - 70	Uzupelnienie nie obsadzonych STE po kwalifikacji <i>Badania lekarskie - 14 dni</i> <i>Przeprowadzenie kwalifikacji pracowników cywilnych</i> <i>Uzupelnienie wykruszeń po badaniach lekarskich</i>	
9.	70	Obsada SG WP	Ok.2,5 mies.
10.	70 - 20	<i>Losowe przypadki zmian w obsadzie etatowej</i>	
11.	60 - 50	Rozpoczęcie szkolenia kierowniczej kadry kontyngentu w m. Kielce	
12.	60 / 50 - 45 45	Przygotowanie „CLARIS” Wysłanie „CLARIS”	
13.	40 - 30	Rozpoczęcie szkolenia pozostałej kadry kontyngentu w m. Kielce	
14.	30	Wydanie decyzji MON	1 mies.
15.	30 - 20	Zapoznanie z decyzją MON	
16.	20 - 10	Rozpatrzenie ewentualnych odwołań	
17.	Od 10	Wyplata należności finansowej dla wyjeżdżających	
18.	0	ROTACJA	

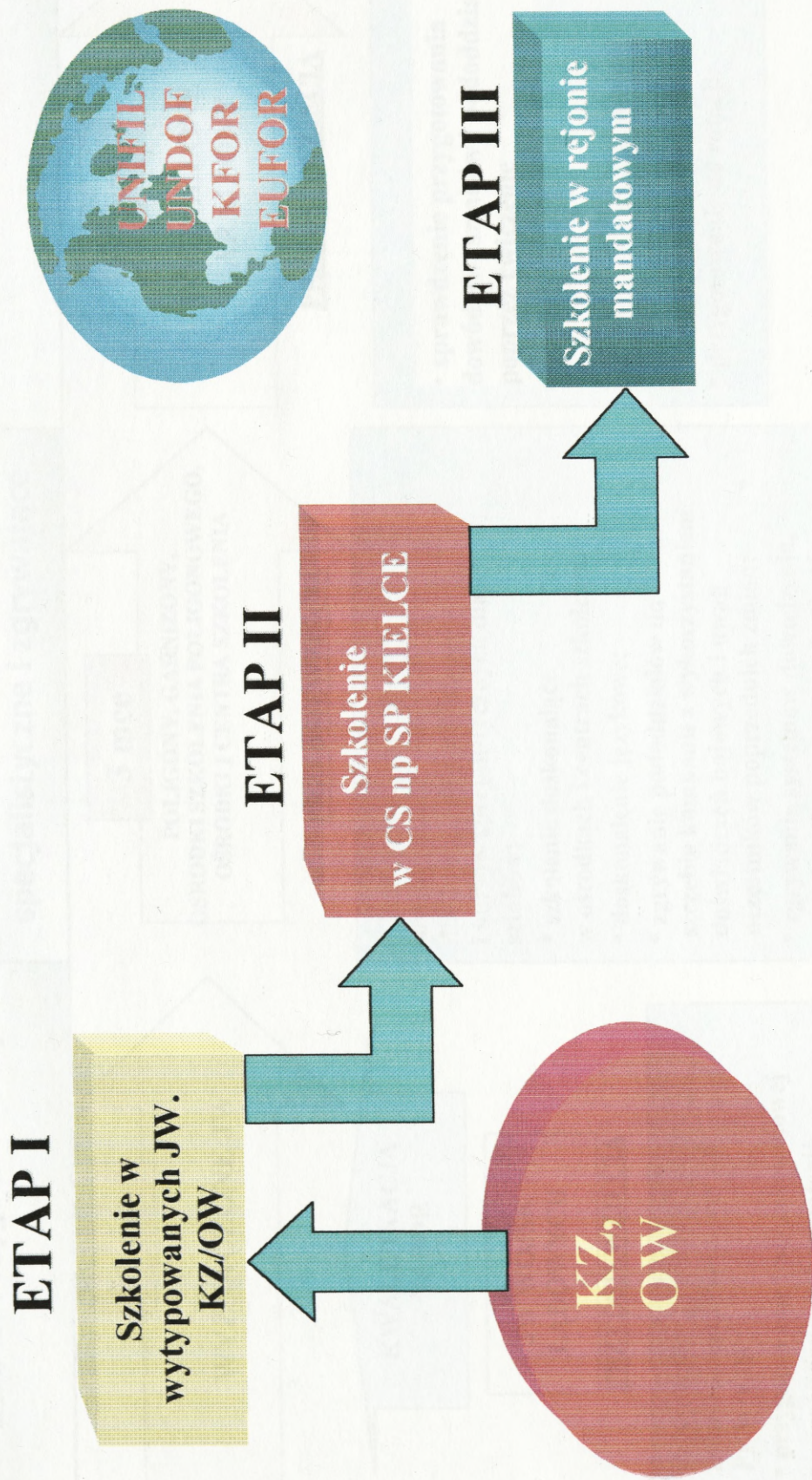
Źródło: Wytoczne Szefa Zarządu Zasobów Osobowych Wojsk Lądowych Dowództwa Wojsk Lądowych do planowania, organizacji oraz przygotowania stanów osobowych do służby w Polskich Jednostkach Wojskowych/Polstkich Kontyngentach Wojskowych poza granicami państwa, Warszawa 2005.

**SYSTEM PRZYGOTOWANIA I SZKOLENIA PODODZIAŁÓW WOJSK LĄDOWYCH
NA POTRZEBY OPERACJI POKOJOWYCH**



Źródło: S. Fitowski, Rola Dowódczwa Wojsk Lądowych w przygotowaniu narodowego kontyngentu dla operacji pokojowych pod auspicjami NATO /praca studyjna/, Warszawa 2003.

ETAPY PRZYGOTOWANIA PODDZIAŁÓW WOJSK LĄDOWYCH NA POTRZEBY OPERACJI POKOJOWYCH



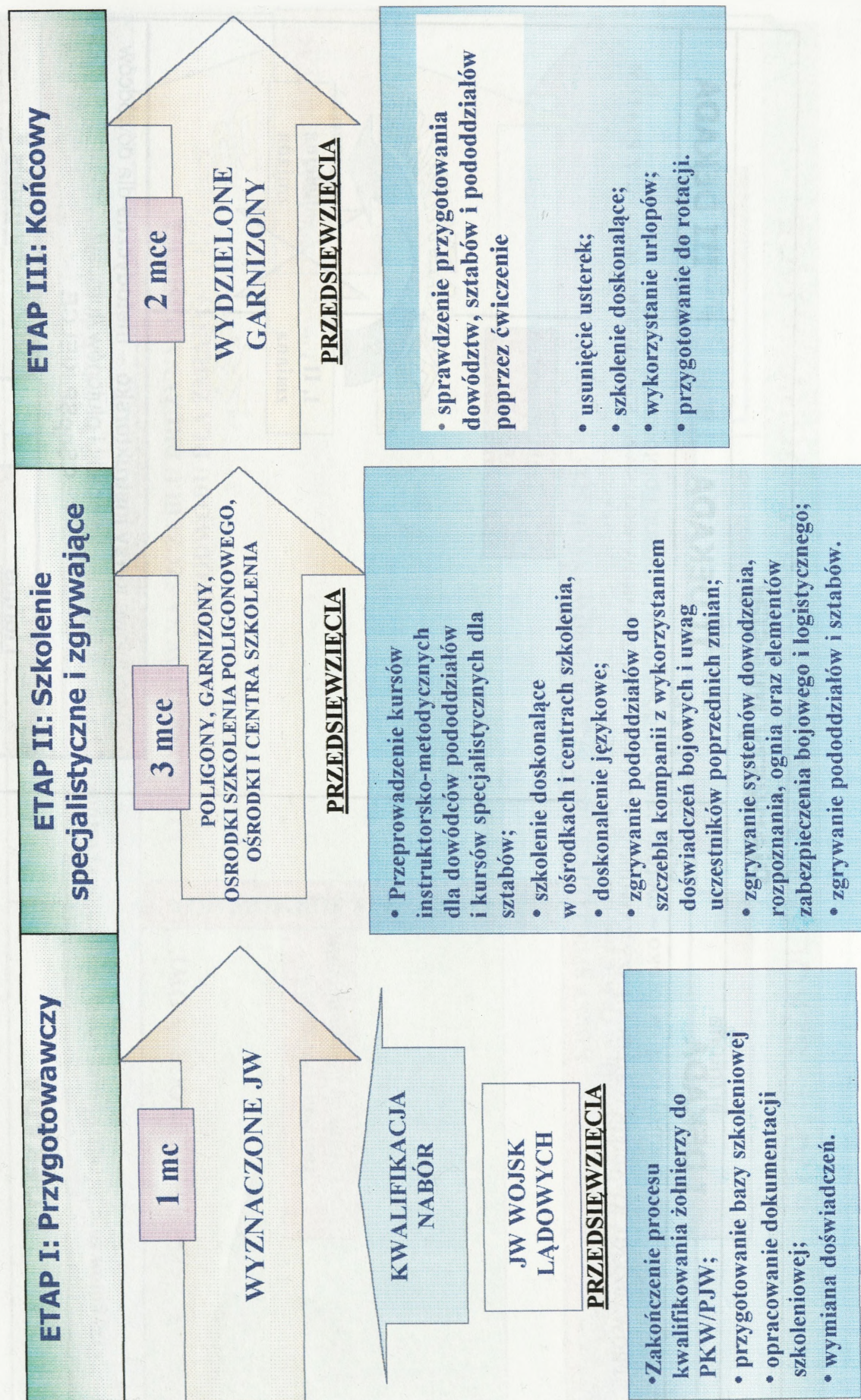
Źródło: Prezentacja multimedialna Zarządu Operacji Lądowych Dowództwa Wojsk Lądowych.

Рис. 4. Структура инновационного цикла: от идеи к реализации



ИДЕЯ БИЗНЕС-ПЛАНА ИСЛЕДОВАНИЕ РЫНКА РЕАЛИЗАЦИЯ

SYSTEM PRZYGOTOWANIA PKW/PJW DO WYKONYWANIA ZADAŃ W IRAKU



ETAP III: Końcowy

2 mce

WYDZIELONE
GARNIZONY

PRZEDSIĘWZIĘCIA

- sprawdzenie przygotowania dowódców, sztabów i pododdziałów poprzez ćwiczenie
- usunięcie usterek;
- szkolenie doskonalące;
- wykorzystanie urlopów;
- przygotowanie do rotacji.

ETAP II: Szkolenie specjalistyczne i zgrzywające

3 mce

POLIGONY, GARNIZONY,
OSRODKI SZKOLENIA POLIGONOWEGO,
OSRODKI I CENTRA SZKOLENIA

PRZEDSIĘWZIĘCIA

- Przeprowadzenie kursów instruktorsko-metodycznych dla dowódców pododdziałów i kursów specjalistycznych dla sztabów;
- szkolenie doskonalące w ośrodkach i centrach szkolenia, doskonalenie językowe;
- zgrzywanie pododdziałów do szczebla kompanii z wykorzystaniem doświadczeń bojowych i uwag uczestników poprzednich zmian;
- zgrzywanie systemów dowodzenia, rozpoznania, ognia oraz elementów zabezpieczenia bojowego i logistycznego;
- zgrzywanie pododdziałów i sztabów.

ETAP I: Przygotowawczy

1 mc

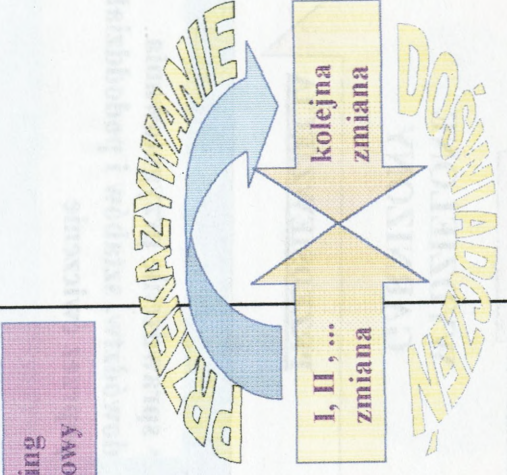
WYZNACZONE JW

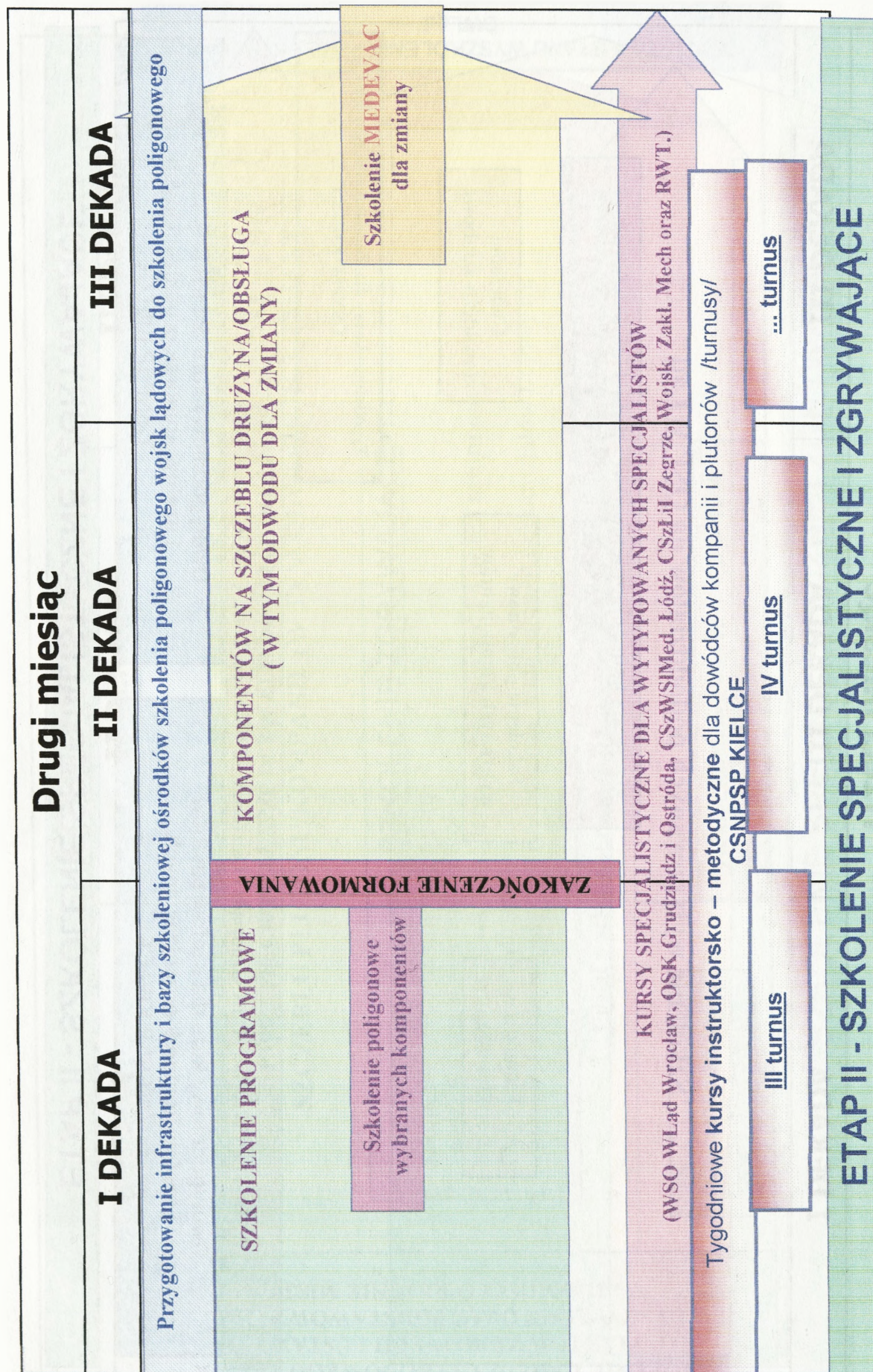
KWALIFIKACJA
NABÓR

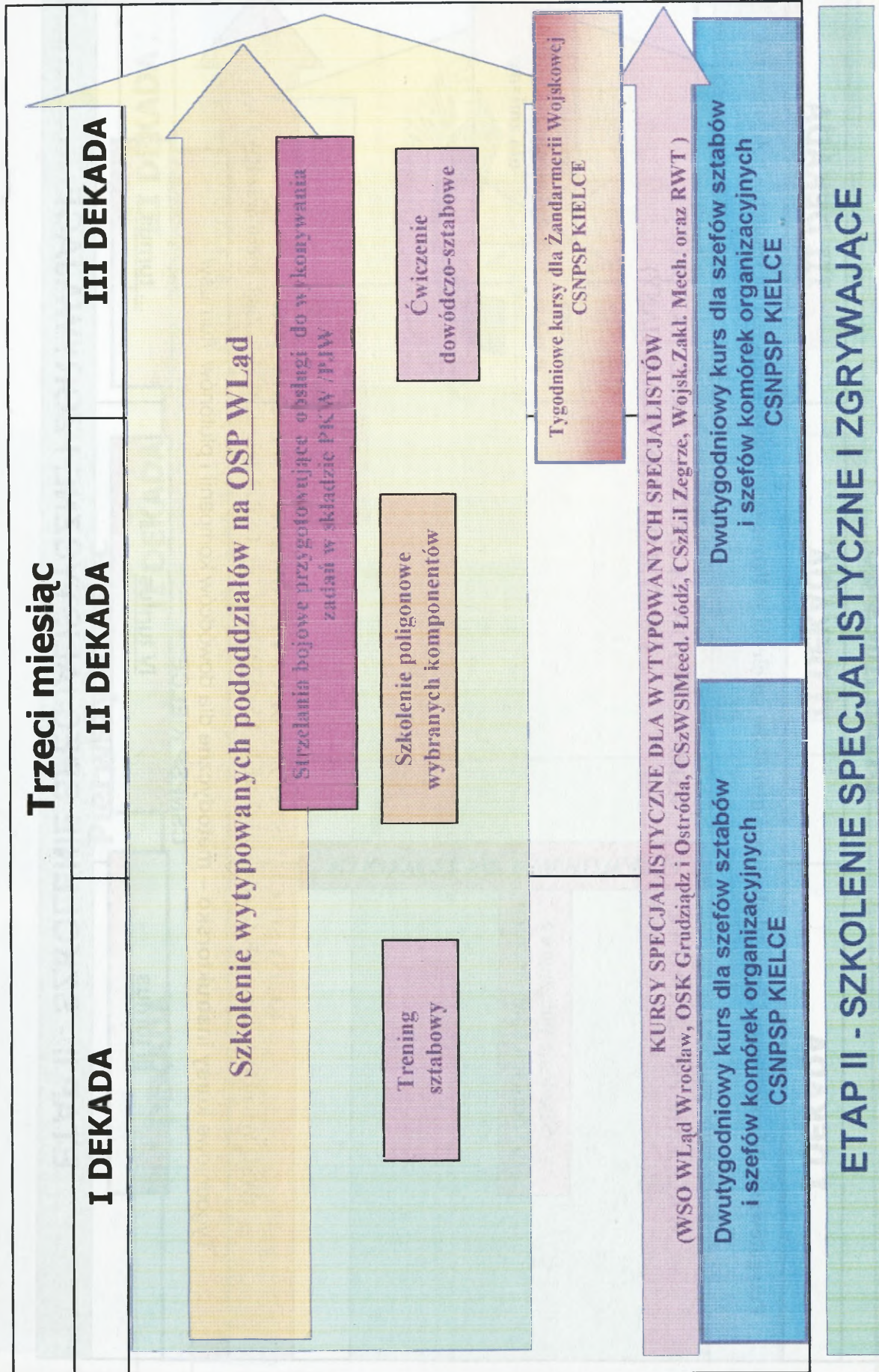
JW WOJSK
LĄDOWYCH

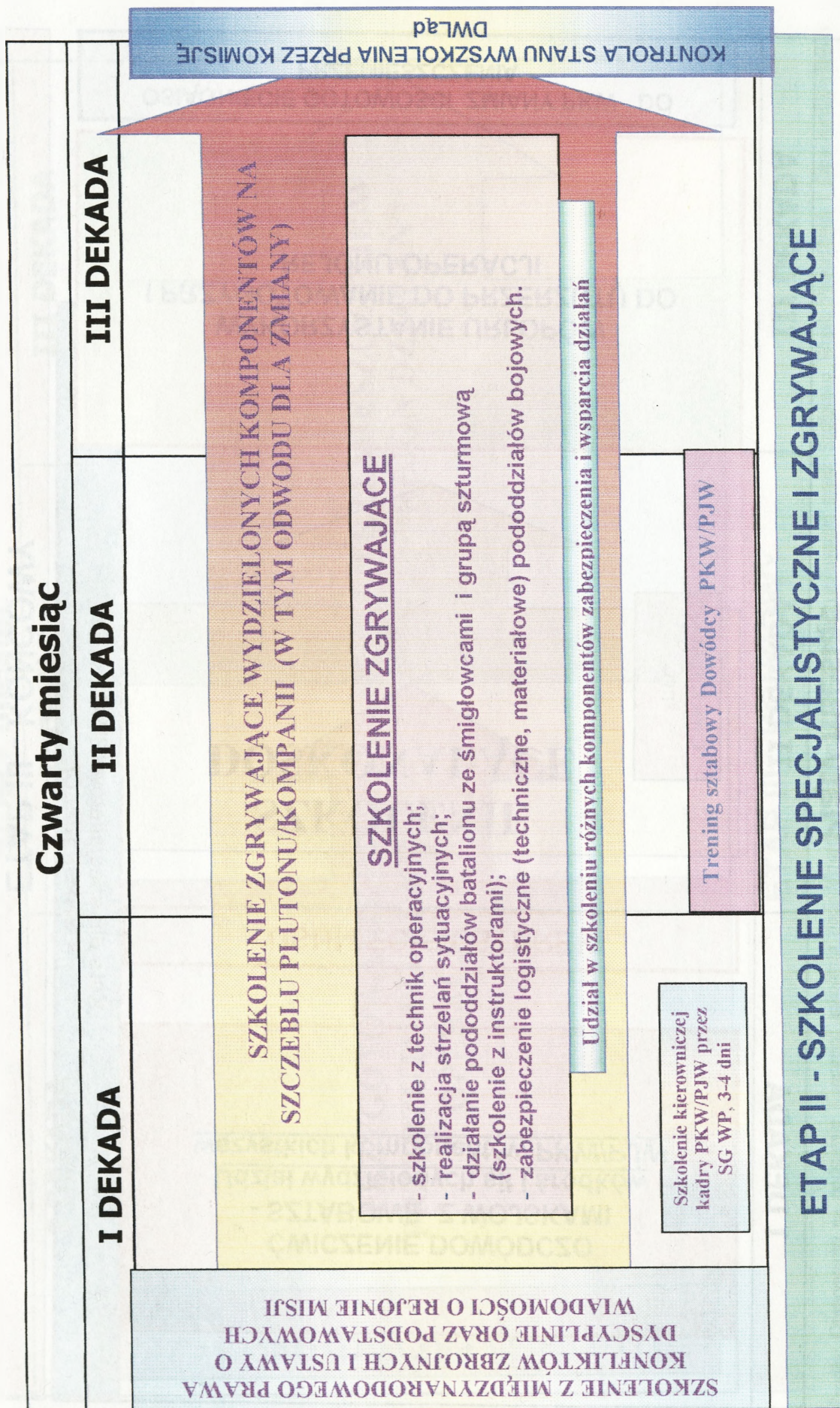
PRZEDSIĘWZIĘCIA

- Zakończenie procesu kwalifikowania żołnierzy do PKW/PJW;
- przygotowanie bazy szkoleniowej
- opracowanie dokumentacji szkoleniowej;
- wymiana doświadczeń.

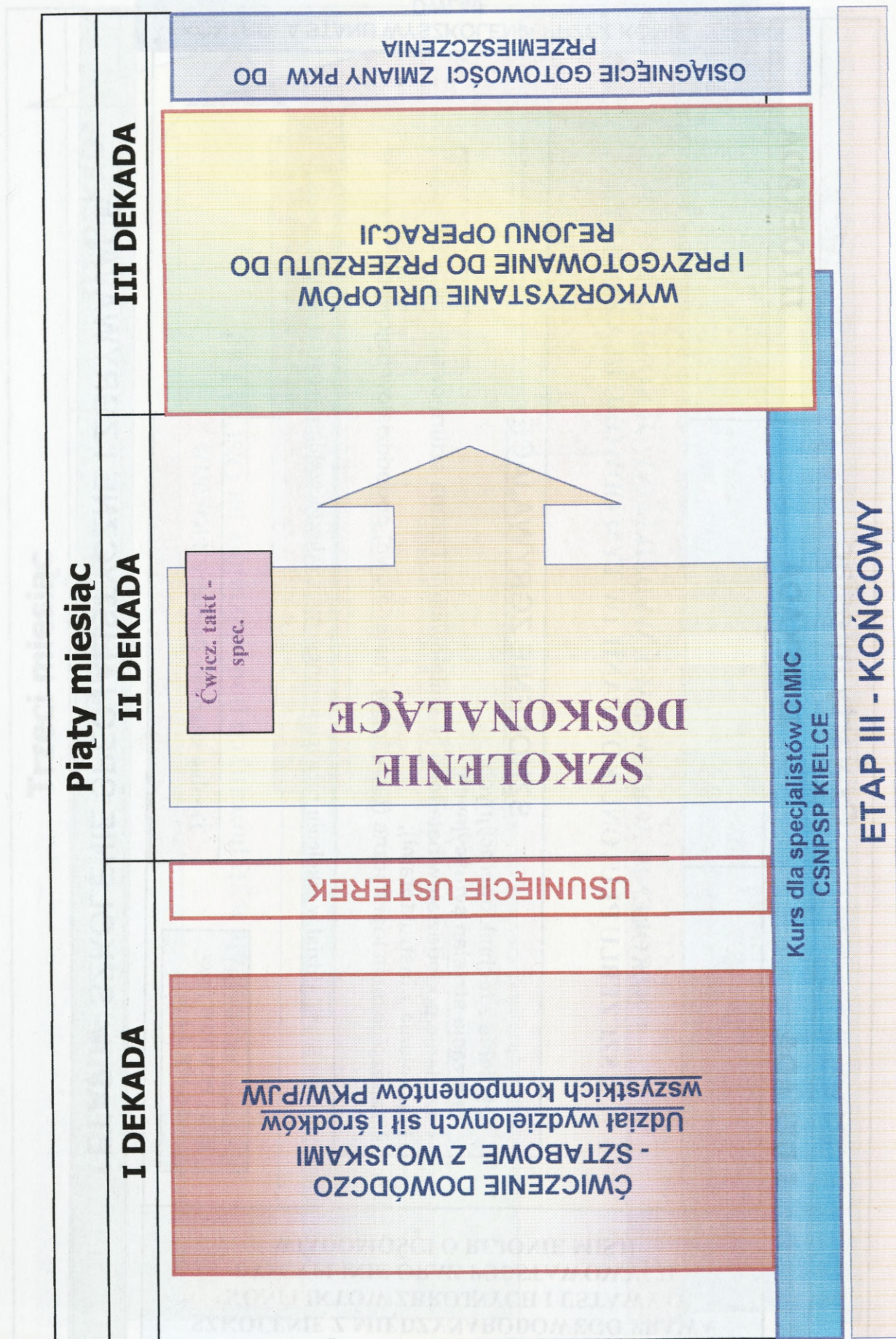
Pierwszy miesiąc	II DEKADA	III DEKADA
<p>I DEKADA</p> <p>PROWADZENIE KWALIFIKACJI ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH ORAZ PRACOWNIKÓW WOJSKA NA STANOWISKA ZGODNIE Z ETATEM</p> 	<p>II DEKADA</p> <p>Trening sztabowy</p>	<p>III DEKADA</p> <p>Tygodniowe kursy instruktorsko – metodyczne dla dowódców kompanii i plutonów /turnusy/ CSnSP KIELCE</p> <p>I turnus</p> <p>II turnus</p>
<p>ETAP I - PRZYGOTOWAWCZY</p>		

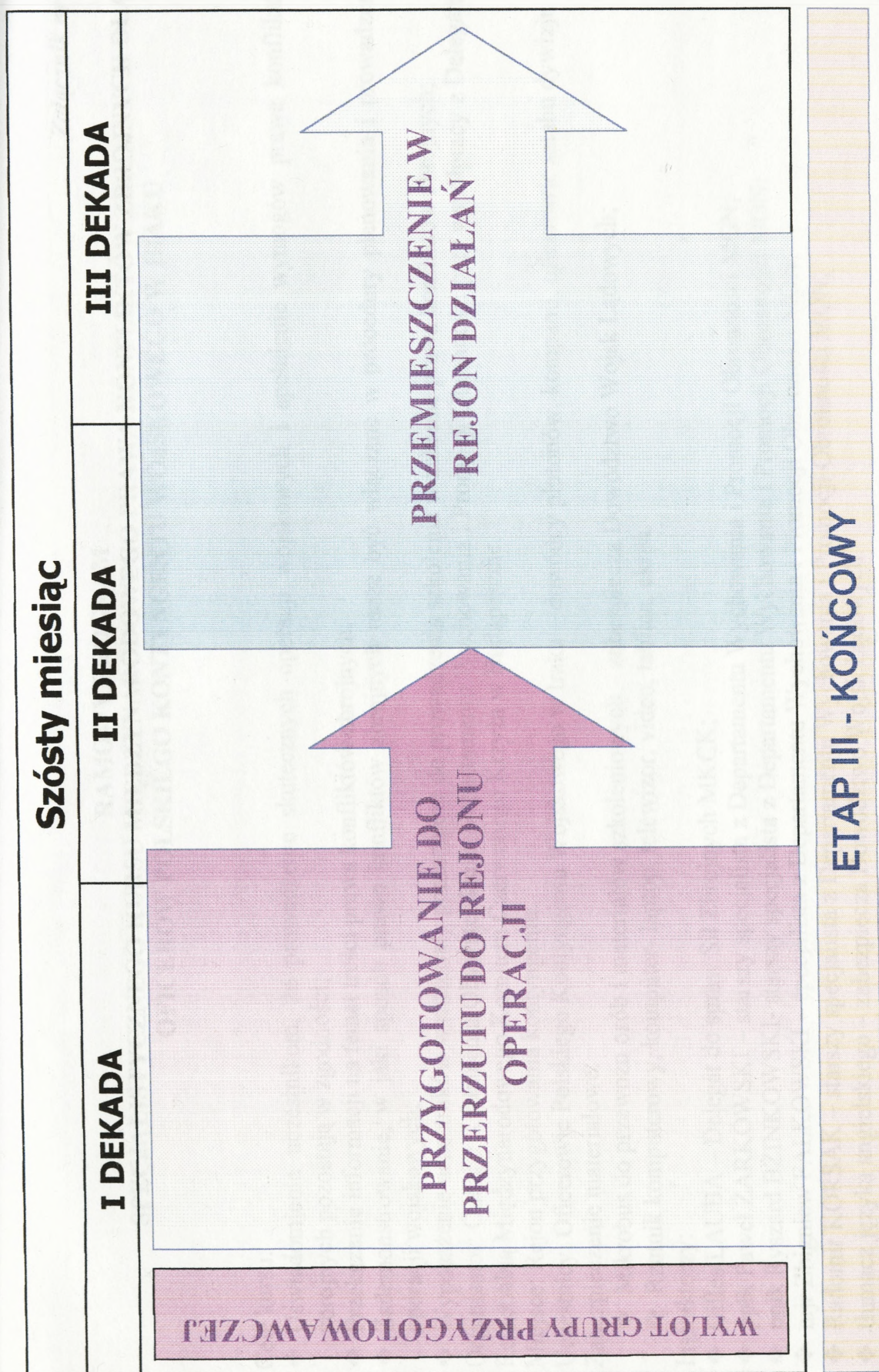






KONTROLA STANU WYSZKOLENIA PRZEZ KOMISJĘ
DWL ąq





Źródło: Opracowano na podstawie Koncepcji szkolenia pododdziałów V zmiany PKW Irak, przygotowanej przez Szefostwo Wojsk Pancernych i Zmechanizowanych Dowództwa Wojsk Lądowych, Warszawa 2005.

Donopisna Zbirka Istorijazh Arhivna 3002

Својо: Објавувано на догајатос Чучубах збојење бесјасноје Платуо-мјеснаб. Годинуамај баша збојење Мојој јануаријој и Јануаријомајојој

I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA
I DEKADA	II DEKADA	III DEKADA

**RAMOWY PROGRAM
SPECJALISTYCZNEGO KURSU MIĘDZYNARODOWEGO PRAWA KONFLIKTÓW ZBROJNYCH DLA
OFICERÓW POLSKIEGO KONTYNGENTU WOJSKOWEGO W IRAKU**

1. Cele kursu:
 - ❖ Uświadomienie uczestnikom, że prowadzenie skutecznych operacji wojskowych i spełnienie wymogów prawa konfliktów zbrojnych pozostają w zgodności;
 - ❖ Przekazanie informacji na temat treści prawa konfliktów zbrojnych;
 - ❖ Zademonstrowanie, w jaki sposób prawo konfliktów zbrojnych może być włączone w procedury planowania i prowadzenia operacji wojskowych;
 - ❖ Wyposażenie uczestników w materiały pomocnicze do prowadzenia szkolenia w zakresie prawa konfliktów zbrojnych;
2. Organizator: Oddział Kształcenia Obywatelskiego Departamentu Wychowania i Promocji Obronności przy współpracy z Delegaturą Regionalną Międzynarodowego Komitetu Czerwonego Krzyża w Budapeszcie.
3. Miejsce: Rejon przygotowania kontyngentu.
4. Uczestnicy: Oficerowie Polskiego Kontyngentu Wojskowego w Iraku – dowódcy plutonów, kompanii, oficerowie sztabu dywizji.
5. Zabezpieczenie materiałów:
 - ❖ Mikrobus do przewozu osób i materiałów szkoleniowych – zabezpiecza Dowództwo Wojsk Lądowych;
 - ❖ Rzutnik komputerowy, komputer- laptop, telewizor, video, tablica, ekran.
6. Instruktorzy:
 - ❖ Gilles LAUBA – Delegat do spraw Sił Zbrojnych MKCK;
 - ❖ ppłk Paweł ŻARKOWSKI – starszy specjalista z Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON;
 - ❖ ppłk Ryszard BZINKOWSKI- starszy specjalista z Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON;
 - ❖ mjr Zbigniew FALKOWSKI – specjalista z Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON;
 - ❖ Radomir KORSAK – starszy specjalista z Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON;
 - ❖ tłumacz języka angielskiego – zabezpiecza Dowództwo Wojsk Lądowych.

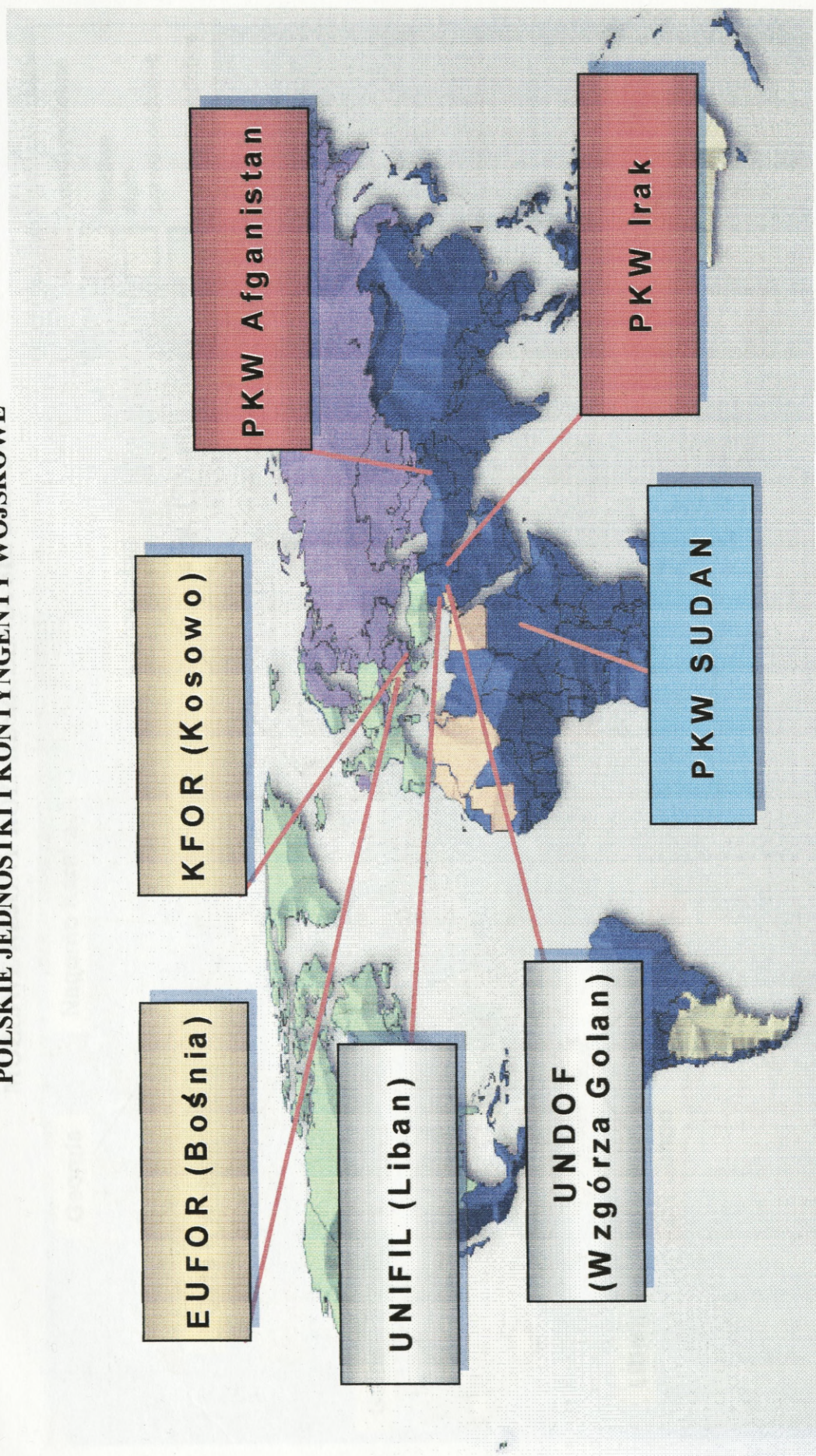
I – PROGRAM KURSU

CZAS	TEMAT	UWAGI
DZIEŃ I		
8.15 – 8.30	OTWARCIE KURSU, WPROWADZENIE DO MIĘDZYNARODOWEGO PRAWA KONFLIKTÓW ZBROJNYCH.	kpt. Gilles LAUBA
8.30 – 9.30	OCHRONA DÓBR KULTURY W CZASIE DZIAŁAŃ WOJENNYCH I STABILIZACYJNYCH	ppłk P. ŻARKOWSKI ppłk R. BZINKOWSKI
9.30 – 10.00	PROJEKCJA FILMU PT „WALCZĄC ZGODNIE Z ZASADAMI” – OMÓWIENIE PRAKTYCZNYCH WNIOSKÓW WYNIKAJĄCYCH Z OBEJRZANEGO MATERIAŁU	mjr Z. FALKOWSKI
10.00 – 10.45	ROLA I ZADANIA MIĘDZYNARODOWEGO KOMITETU CZERWONEGO KRZYŻA PODCZAS DZIAŁAŃ WOJENNYCH I MISJI HUMANITARNEJ	kpt. Gilles LAUBA
10.45 – 11.15	PRZERWA	
11.15 – 12.00	KOMBATANCI, OSOBY I OBIEKTY OBJĘTE OCHRONĄ, ZNAKI OCHRONNE	ppłk P. ŻARKOWSKI
12.00 – 13.00	ZAKAZY I OGRANICZENIA DOTYCZĄCE STOSOWANIA NIEKTÓRYCH RODZAJÓW UZBROJENIA	ppłk P. ŻARKOWSKI
13.00 – 14.00	PRZERWA OBIADOWA	
14.00 – 14.30	PROJEKCJA FILMU – WALKA A PRAWO WOJENNE (WERSJA ANGIELSKA)- OMÓWIENIE PRAKTYCZNYCH WNIOSKÓW WYNIKAJĄCYCH Z OBEJRZANEGO MATERIAŁU	mjr Z. FALKOWSKI
14.30 – 15.30	ODPOWIEDZIALNOŚĆ DOWÓDCÓW W TRAKCIE REALIZACJI MISJI STABILIZACYJNEJ	mjr Z. FALKOWSKI
15.30 – 15.40	PRZERWA	
15.40 – 16.40	ROLA I ZADANIA CIMIC W CZASIE WYKONYWANIA ZADAŃ STABILIZACYJNYCH	kpt. Gilles LAUBA
16.40 – 17.15	PREZENTACJA MATERIAŁU SZKOLENIOWEGO UMIESZCZONEGO NA CD PT "OCHRONA DÓBR KULTURY W CZASIE KONFLIKTU ZBROJNEGO"	ppłk R. BZINKOWSKI
17.15 – 18.15	PUBLIC RELATIONS I ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH	R. KORSAK
18.15 – 18.30	PYTANIA I ODPOWIEDZI, PODSUMOWANIE SZKOLENIA	kpt. Gilles LAUBA ppłk P. ŻARKOWSKI mjr Z. FALKOWSKI

WYDZIAŁ WYCHOWANIA I WYKONAWCZYCH DZIAŁAŃ

DZIEŃ II			
8.15 - 9.00	KONCEPCJA OPERACJI STABILIZACYJNEJ A WZGLĘDY HUMANITARNE	kpt. Gilles LAUBA	Uczestniczą w szkoleniu oficerowie dowództwa i sztabu dywizji
9.00 - 9.30	PROJEKCJA FILMU - WALCZĄC ZGODNIE Z ZASADAMI - OMÓWIENIE PRAKTYCZNYCH WNIOSKÓW WYNIKAJĄCYCH Z OBEJRZANEGO MATERIAŁU	mjr Z. FALKOWSKI	
9.30 - 10.15	KOMBATANCI, OSOBY I OBIEKTY OBJĘTE OCHRONĄ, ZNAKI OCHRONNE	ppłk P. ŻARKOWSKI	
10.00 - 10.45	PRZERWA		
10.45 - 11.30	ROLA I ZADANIA MIĘDZYNARODOWEGO KOMITETU CZERWONEGO KRZYŻA PODCZAS DZIAŁAŃ WOJENNYCH I MISJI HUMANITARNEJ. DOŚWIADCZENIA I WNIOSKI MKCK Z DZIAŁAŃ WOJENNYCH W IRAKU.	kpt. Gilles LAUBA	
11.30 - 11.50	PROJEKCJA FILMU - WALKĄ A PRAWO WOJENNE (WERSJA ANGIELSKA)- OMÓWIENIE PRAKTYCZNYCH WNIOSKÓW WYNIKAJĄCYCH Z OBEJRZANEGO MATERIAŁU	mjr Z. FALKOWSKI	
11.50 - 12.35	ROLA I ZADANIA CIMIC W CZASIE WYKONYWANIA ZADAŃ STABILIZACYJNYCH	kpt. Gilles LAUBA	
12.35 - 13.20	PUBLIC RELATIONS I ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH	R. KORSAK	
13.20 - 14.20	PRZERWA OBIADOWA		
14.20 - 15.05	PUBLIC RELATIONS I ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH- CD	R. KORSAK	
15.05 - 15.50	OCHRONA DÓBR KULTURY W CZASIE DZIAŁAŃ WOJENNYCH I STABILIZACYJNYCH	ppłk R. BZINKOWSKI	
15.50 - 16.15	PYTANIA I ODPOWIEDZI, PODSUMOWANIE SZKOLENIA	kpt. Gilles LAUBA ppłk P. ŻARKOWSKI	

POLSKIE JEDNOSTKI I KONTYNGENTY WOJSKOWE



Źródło: Prezentacja multimedialna Zarządu Operacji Lądowych Dowództwa Wojsk Lądowych.

MAPA ROZMIESZCZENIA ISLAMU



Internet: <http://www.lib.utexas.edu/maps> (adres na dzień 03.02.2005).

