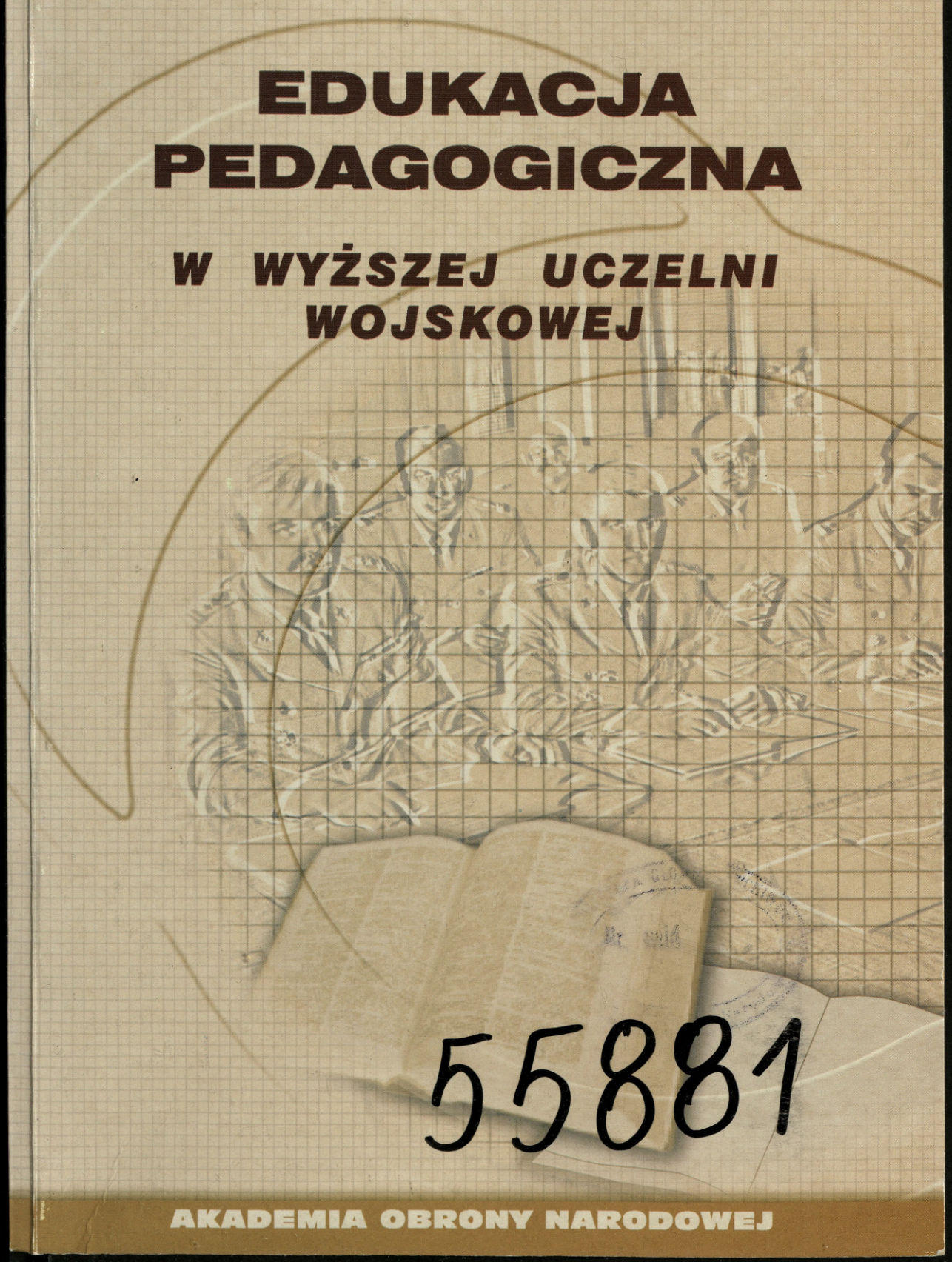
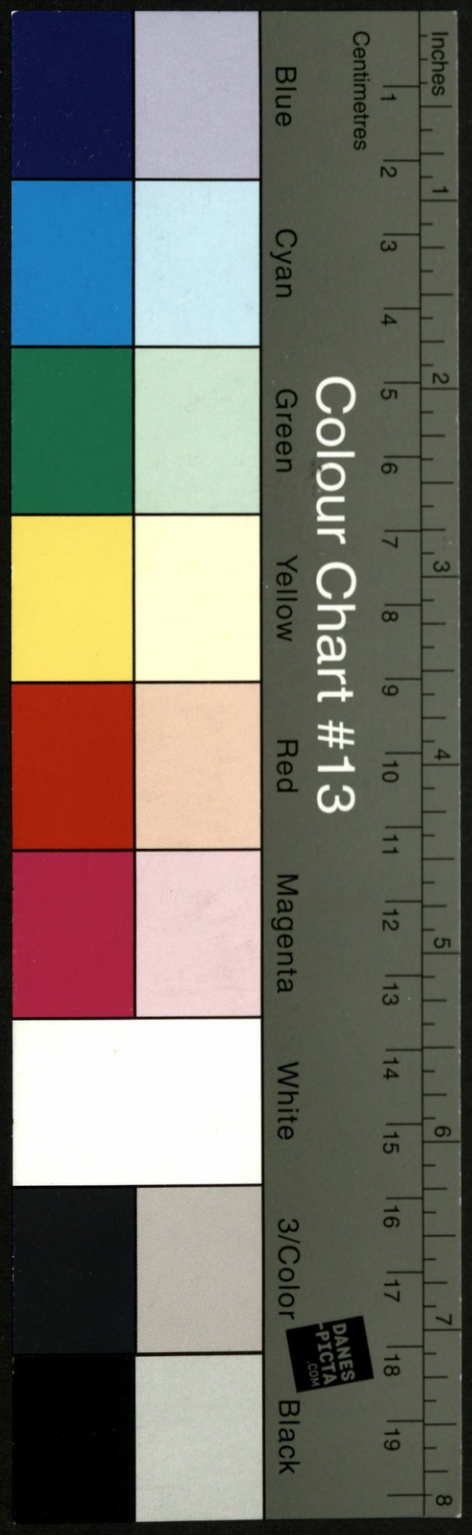
# EDUKACJA PEDAGOGICZNA

## W WYŻSZEJ UCZELNI WOJSKOWEJ



55881

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**
**INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH**

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 55881
Akademii Obrony Narodowej

AON 5515/03

# EDUKACJA PEDAGOGICZNA W WYŻSZEJ UCZELNI WOJSKOWEJ

Redakcja naukowa:

**Jerzy Bieńkowski**
**Ryszard Stępień**

WARSZAWA 2003

Projekt okładki
Ewa Wiśniewska

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Renata Czerwińska

Skład, druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel. 681-40-55, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 394/2003

# SPIS TREŚCI

**Wstęp** (*Ryszard Stępień*) ..... 7

**1. Miejsce i rola pedagogiki w edukacji wojskowej** (*Ryszard Stępień*) ..... 11
1.1. Pedagogika jako nauka o wychowaniu. Przedmiot, struktura rzeczowa, działy, obszary i subdyscypliny ..... 12
1.2. Ważniejsze orientacje we współczesnej pedagogice ..... 17
1.3. Rola pedagogiki w procesie edukacji oficerów ..... 21
1.3.1. Humanistyczne aspekty kształcenia oficerów ..... 22
1.3.2. Oficer jako refleksyjny praktyk ..... 23

**2. Kształcenie kadr oficerskich WP w świetle współczesnych paradygmatów edukacyjnych** (*Jerzy Groskrejc*) ..... 26
2.1. Progresywne zasady kształcenia i wychowania wojskowego w świetle nowych paradygmatów edukacyjnych ..... 26
2.2. Kierunki przeobrażeń strukturalno-organizacyjnych oraz programowych w wyższym szkolnictwie wojskowym ..... 30
2.3. Pożądane przemiany w kształceniu i doskonaleniu profesjonalnym kadry oficerskiej WP ..... 36

**3. Edukacja kadr oficerskich wojsk lądowych w siłach zbrojnych wybranych państw NATO** (*Andrzej Raczkowski*) ..... 42
3.1. System kształcenia oficerów w armii Stanów Zjednoczonych ..... 42
3.2. Ogólne założenia systemu edukacyjnego Bundeswehry ..... 58

**4. Prakseologiczne aspekty pedagogiki wojskowej** (*Zenon Nowakowski*) ..... 65
4.1. Prakseologia jako teoria sprawnego działania ..... 65
4.2. Związki prakseologii z pedagogiką ..... 68
4.3. Uwarunkowania i wyznaczniki efektywnej działalności dydaktyczno-wychowawczej ..... 69

**5. Dobór podwładnych do celów i zadań realizowanych w praktyce dowódczej. Wymagania społeczno-zawodowe i osobowościowe** (*Zenon Nowakowski*) ..... 72
5.1. Opis i analiza stanowisk służbowych ..... 73
5.2. Służbowe profile osobowo-zawodowe i społeczne ..... 76
5.3. Główne kryteria doboru podwładnych do realizowanych celów i zadań służbowych ..... 80

**6. Metodyka pracy pedagogicznej dowódcy** (*Jerzy Groskrejc*) ..... 83
6.1. Kompetencje pedagogiczne oficera – dowódcy ..... 83
6.2. Formy, metody i zasady wychowania wojskowego ..... 87
6.3. Warsztat pedagogiczny oficera ..... 91

**7. Społeczne i podmiotowe wyznaczniki skutecznego kierowania zespołami ludzkimi w wojsku** (*Jerzy Groskrejc*) ..... 92
7.1. Zarządzanie personelem wojskowym w kontekście głównych wskazań teorii zasobów ludzkich ..... 92

7.2. Realizacja społeczno-zawodowych potrzeb podwładnych w działalności służbowej dowódcy ... 94
7.3. Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania efektywnego kierowania zespołami ludzkimi w wojsku ... 99

**8. Autorytet dowódcy i jego znaczenie w dowodzeniu** (*Stefan Ślusarczyk*) ... 103
8.1. Istota autorytetu w ujęciu pedagogicznym ... 103
8.2. Kryteria oceny autorytetu dowódcy ... 105
8.3. Autorytet osobowo-zawodowy dowódcy i jego znaczenie w dowodzeniu ... 107

**9. Stymulowanie przez dowódcę aktywności społeczno-zawodowej podwładnych** (*Jerzy Groskrejc*) ... 110
9.1. Znaczenie celów bliższych i dalszych w stymulowaniu aktywności oficera ... 110
9.2. Fazy życia i zadania rozwojowe oficera jako człowieka dorosłego ... 112
9.3. Potrzeby podwładnych a reguły wzmacniania aktywności zawodowej ... 115
9.4. Kwalifikacje podwładnych jako warunek ich dalszego rozwoju ... 117

**10. Pedagogiczne kryteria kontroli i oceny podwładnych** (*Jerzy Groskrejc*) ... 120
10.1. Kontrola i ocena wśród podstawowych funkcji procesu zarządzania i dowodzenia ... 120
10.2. Pedagogiczne oraz społeczno-zawodowe prawidłowości kontroli i oceny. Typowe błędy oceniania ... 124
10.3. Cele, kryteria, techniki i metody oceniania podwładnych ... 126
10.4. Przedmiot ocen w opiniowaniu służbowym żołnierzy zawodowych ... 129

**11. Public relations w kontaktach wojska ze społeczeństwem** (*Jerzy Bieńkowski*) ... 131
11.1. Przedmiot i zadania public relations w siłach zbrojnych ... 131
11.2. Istota aktywnego kreowania wizerunku wojska w społeczeństwie ... 132
11.3. Charakterystyka wybranych form obecności w mediach ... 134

**12. Autoprezentacja w pracy zawodowej oficera – dowódcy** (*Jerzy Bieńkowski*) ... 139
12.1. Spostrzeganie społeczne i jego znaczenie w komunikowaniu się ludzi ... 139
12.2. Tworzenie wizerunku zawodowego ... 141
12.3. Komunikacja niewerbalna a władza ... 144
12.4. Autoprezentacja a manipulacja ... 145

**13. Organizacja pracy umysłowej w procesie samokształcenia** (*Jerzy Groskrejc*) ... 148
13.1. Myślenie i jego rodzaje. Etapy i fazy rozwiązywania problemów ... 148
13.2. Praca umysłowa, jej składniki, rodzaje i organizacja ... 151
13.3. Metody pracy umysłowej w procesie samokształcenia ... 153

**14. Autoedukacja kadr dowódczych w świetle założeń kształcenia ustawicznego** (*Stefan Ślusarczyk*) ... 157
14.1. Charakterystyka założeń edukacji ustawicznej ... 157
14.2. Miejsce i rola multimediów w edukacji ustawicznej ... 159
14.3. Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki ... 161

**15. Kształtowanie kompetencji społeczno-zawodowych dowódcy** (*Jerzy Groskrejc*) ... 164
15.1. Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficerów w świetle bieżących i perspektywicznych potrzeb sił zbrojnych RP ... 164
15.2. Nowe role i funkcje ogólnozawodowe oficerskiej kadry dowódczej ... 168

15.3. Kompetencje profesjonalne oficera – dowódcy i ich główne składowe ..... 170
15.3.1. Menedżersko-przywódczy profil kwalifikacji dowódczych ..... 171
15.3.2. Pedagogiczny zakres przygotowania zawodowego oficerów ..... 175

**16. Sztuka rozmowy i dyskusji** (*Jerzy Bieńkowski*) ..... 177
16.1. Rozmowa i jej konteksty ..... 177
16.2. Oddziaływanie na rozmówcę ..... 179
16.3. Pozyskiwanie aprobaty w dyskusji ..... 181

**17. Współpraca dowódcy ze środowiskiem społecznym garnizonu** (*Jerzy Groskrejc*) ..... 183
17.1. Istota wychowania jako zjawiska społecznego ..... 183
17.2. Wychowawcze funkcjonowanie środowiska ..... 186
17.3. Dowódca jako ogniwo łączące jednostkę wojskową z jej otoczeniem bliższym i dalszym ..... 188
17.4. Współpraca dowódcy z mediami informacyjnymi, władzami lokalnymi, szkołami oraz kościołami i związkami wyznaniowymi w kreowaniu sytuacji wychowawczych ..... 190

**18. Społeczne i wychowawcze aspekty dyscypliny wojskowej** (*Andrzej Raczkowski*) ..... 194
18.1. Istota oraz podstawowe czynniki procesu kształtowania dyscypliny wojskowej ..... 194
18.2. Kształtowanie dyscypliny wojskowej ..... 196
18.3. Kara i nagroda jako metody kształtowania dyscypliny ..... 200

**Bibliografia** ..... 205

# WSTĘP

Pedagogika XXI wieku coraz wyraźniej kształtuje się i rozwija, jako dyscyplina humanistyczna doświadczająca zarówno teorii, jak i praktyki wychowania oraz rozumiejącego myślenia o nim. Obok stale obecnego dyskursu wokół tożsamości pedagogiki, uwidacznia się krąg refleksji poświęconych inspiracjom kulturowym i szeroko rozumianej wielokulturowości.

Pedagogika coraz częściej eksponuje znaczenie komunikacji językowej w edukacji i potrzebę nowego usytuowania nauczyciela w polskiej szkole. Tradycyjne pojmowanie roli pedagoga wydaje się już niewystarczające.

Globalny świat, w którym mnożą się wielorakie zagrożenia, wyzwania i szanse upatruje w edukacji głównego źródła pozytywnych zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Można zatem sądzić, że pedagogika, jako teoretyczna refleksja nad edukacją i wychowaniem powinna być szczególnie dynamicznie rozwijana.

W edukacji kadr wojskowych pedagogika spełnia bardzo ważną rolę, ponieważ przygotowuje przyszłych dowódców i wychowawców do realizacji różnych celów i zadań edukacyjnych w siłach zbrojnych. Efektywność kształcenia pedagogicznego w wojskowej uczelni wyższej jest uwarunkowana wieloma czynnikami, wśród których można wymienić:

– trafnie sformułowane cele edukacji i starannie dobrane odzwierciedlające aktualny stan rozwoju pedagogiki, treści programowe;

– realizacja wykładów, ćwiczeń i seminariów z wykorzystaniem metod aktywizujących studentów oraz najnowszych środków multimedialnych;

– kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich, a szczególnie pogłębiona znajomość wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i filozoficznej oraz umiejętności dialogowego, twórczego i refleksyjnego dyskutowania o pedagogice;

– prowadzenie badań efektywności kształcenia i systematyczne poznawanie edukacyjnych oczekiwań studentów oraz potrzeb praktycznych wynikających z analizy skuteczności działania pedagogicznego absolwentów uczelni;

– opracowywanie podręczników, skryptów i innych materiałów dydaktycznych umożliwiających studentom poznawanie możliwie wielostronnej wiedzy z zakresu współczesnej pedagogiki zawartych w wielu, często rozproszonych i trudnych do wyszukania źródeł wiedzy.

Niniejszy podręcznik jest ściśle skorelowany z programem kształcenia studentów Akademii Obrony Narodowej na uzupełniających studiach magisterskich i stanowi poszerzone oraz uaktualnione ujęcie opracowania pt. „*Problemy współczesnej pedagogiki*" wydanego w 1999 r.[1] Warto nadmienić, że jednym z trudniej-

[1] Zob. *Problemy współczesnej pedagogiki*, pod red. nauk. R. Stępnia, Warszawa 1999.

szych problemów poznawczych, empirycznych i edukacyjnych, z którym muszą uporać się wojskowi nauczyciele akademiccy wykładający pedagogikę, jest racjonalne połączenie gruntownego poznania współczesnego dorobku pedagogiki z potrzebami kształcenia i doskonalenia pedagogicznego kadr w uczelniach wojskowych. Specyfika służby wojskowej i potrzeba perfekcyjnego przygotowania oficerów do efektywnego funkcjonowania w czasie pokoju, wojny i działań innych niż wojna, nakłada na pedagogów wojskowych obowiązek stałego prowadzenia badań pedagogicznych i wykorzystywania ich wyników w działalności edukacyjnej[1].

Niniejsza publikacja jest syntezą wyników badań i wniosków z analizy kształcenia pedagogicznego kadr oficerskich Wojska Polskiego. Odzwierciedla ona także bogate doświadczenie pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Instytutu Nauk Humanistycznych AON.

*Rozdział 1* autorstwa Ryszarda Stępnia jest próbą określenia swoistej obecności i przydatności pedagogiki w edukacji wojskowej. Szczególną uwagę zwraca się tu na aparaturę pojęciową i interpretację pedagogiki, jako refleksji o edukacji. Przedstawiona została także humanistyczna funkcja pedagogiki.

W *rozdziale 2* Jerzy Groskrejc omawia istotę kształcenia kadr oficerskich w świetle współczesnych paradygmatów edukacyjnych. Oprócz analizy przeobrażeń organizacyjnych wyższego szkolnictwa wojskowego Autor określa także pożądane przemiany kształcenia i doskonalenia kadr oficerskich.

Kolejny *3 rozdział*, przygotowany przez Andrzeja Raczkowskiego zawiera podstawowe informacje na temat kształcenia oficerów w armiach wybranych państw NATO (USA, Niemcy, Wielka Brytania i Francja). Przedstawione zostały także kwestie naboru do uczelni wojskowych i zróżnicowanie etapów kształcenia, a także niektóre zagadnienia edukacji humanistycznej.

Autorem *rozdziału 4* jest Zenon Nowakowski. Przedstawia on prakseologiczne aspekty pedagogiki wojskowej, poprzedzając je systematycznym ujęciem prakseologii, jako teorii sprawnego działania. Szczególnie podkreślone zostały związki i zależności między funkcjonowaniem armii, jako zorganizowanego zespołu zadaniowego i prakseologią oraz jakością przygotowania dowódców pod względem prakseologicznym.

W *rozdziale 5* Zenon Nowakowski pisze o osobowościowych i społeczno-zawodowych wymaganiach w doborze podwładnych do realizacji celów i zadań w służbie wojskowej. Myśl główna rozważań sprowadza się do przekonania, że sprawne wykonawstwo zadań jest wypadkową (pochodną) poprawnie dokonanych

---

[1] Zob. m.in. R. Stępień, J. Bednarek, *Stan i kierunki badań i umiejętności dowódczych i wychowawczych studentów AON*. (Sprawozdanie z badań), Warszawa 1994; *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*. Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r., Warszawa 1994; J. Bednarek, J. Bieńkowski, R. Stępień, *Proces kształcenia wojskowego*, Warszawa 1994. *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej*. Materiały z sympozjum naukowego, 11–12 kwietnia 1996 r., Warszawa 1996; R. Stępień, *Model wychowania wojskowego w Siłach Zbrojnych RP*, Warszawa 1996; J. Groskrejc, J. Bieńkowski, A. Raczkowski, *Model wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w wyższej szkole wojskowej*, Warszawa 2001; *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, Materiały z konferencji 28–29 listopada 2000 r., Warszawa 2002.

opisów stanowisk służbowych z uwzględnieniem osobowo-zawodowych i społecznych profilów.

*Rozdział 6* napisany przez Jerzego Groskrejca zawiera wybrane kwestie kompetencji pedagogicznych dowódcy i sugestie metodyczne określające przebieg procesu wychowania wojskowego.

W *rozdziale 7* autorstwa Jerzego Groskrejca przedstawione są społeczne i podmiotowe wyznaczniki skutecznego kierowania zespołami ludzkimi w wojsku. Podstawą rozważań jest teoria zasobów ludzkich, rozumiana także, jako teoria ludzkich możliwości.

*Rozdział 8* opracowany przez Stefana Ślusarczyka obejmuje zagadnienia autorytetu dowódcy. W warunkach służby wojskowej bardzo istotne jest rozróżnianie autorytetu formalnego i autorytetu nieformalnego. Autor podkreśla także znaczenie stopnia dojrzałości emocjonalnej dowódcy, umożliwiającej zachowanie równowagi psychicznej.

*Rozdziały 9 i 10* przygotowane przez Jerzego Groskrejca dotyczą stymulowania aktywności społeczno-zawodowej podwładnych i pedagogicznych kryteriów kontroli i oceny ich funkcjonowania. Głównym przedmiotem rozważań jest problematyka celów działalności zawodowej i stymulowania aktywności oraz samodzielności w wykonywaniu obowiązków. W kwestii kontroli i oceny natomiast najważniejsze wydaje się przekonanie, iż każda działalność człowieka powinna być kontrolowana i oceniana. Przebieg kontroli i proces oceniania mają służyć podwyższaniu jakości procesów edukacyjnych lub jakości funkcjonowania zespołów ludzkich.

*Rozdziały 11 i 12* napisane przez Jerzego Bieńkowskiego zawierają bardzo aktualne ujęcie zagadnień *public relations* w kontaktach wojska ze społeczeństwem oraz problemy autoprezentacji w pracy zawodowej oficera. Bardzo istotne jest określenie przedmiotu i zadań *public relations* w siłach zbrojnych. W części praktycznej natomiast zwracają uwagę propozycje wybranych form kontaktów z prasą. Dość szczegółowo omówione zostały kwestie znaczenia spostrzegania społecznego w komunikowaniu się ludzi oraz tworzenia zawodowego wizerunku oficera, jako swoistej deklaracji, że wysłane na zewnątrz informacje odpowiadają jego umiejętnościom, zdolnościom i wartościom.

W *rozdziale 13* autorstwa Jerzego Groskrejca jest ukazana organizacja procesu samokształcenia. Autor omawia istotę myślenia, jego rodzaje i etapy rozwiązywania problemów. W dalszej części rozdziału charakteryzuje pojęcie pracy umysłowej i jej główne składowe.

*Rozdział 14*, którego Autorem jest Stefan Ślusarczyk, traktuje o autoedukacji kadr sprawujących funkcje kierownicze, dowódcze, pedagogiczne itp. Myśl przewodnia przedstawionych rozważań koncentruje się na idei kształcenia permanentnego.

W *rozdziale 15* Jerzy Groskrejc omówił proces kształtowania społeczno-zawodowych kompetencji dowódcy. W strukturze treści zostały ujęte zarówno kwalifikacje społeczno-zawodowe oficerów, jak i ich nowe role ogólnozawodowe oraz kompetencje profesjonalne.

*Rozdział 16* zatytułowany *Sztuka rozmowy i dyskusji*, autorstwa Jerzego Bieńkowskiego, stanowi ważne ujęcie różnych sposobów komunikowania się ludzi. W warunkach wojska, wszelkie formy kontaktu interpersonalnego są warunkowane wiedzą zastaną i kontekstową, a problem pozyskiwania aprobaty, ma bezpośredni związek z przywództwem.

*Rozdział 17*, napisany przez Jerzego Groskrejca, jest poświęcony współpracy dowódcy ze środowiskiem społecznym garnizonu. Treść rozdziału obejmuje analizę wychowania, jako zjawiska społecznego, wychowawcze funkcjonowanie środowiska i cele oraz zadania współpracy dowódcy z różnymi instytucjami wychowawczymi i środkami masowego przekazu.

Ostatni *18 rozdział*, opracowany przez Andrzeja Raczkowskiego, dotyczy społecznych i wychowawczych aspektów dyscypliny wojskowej. Omówione w nim zostały podstawowe czynniki kształtowania dyscypliny, formy, metody i środki pracy wychowawczej oraz funkcje kar i nagród w procesie wychowania.

Współczesny kształt edukacji kadr w wyższych uczelniach wojskowych łączy w sobie przygotowanie oficerów do aktywnego i nowoczesnego prowadzenia działań wojennych, z szeroko rozumianym kształceniem pracownika wiedzy, który bez przeszkód, posiadając motywy i umiejętności niezbędne w pracy samokształceniowej, potrafi znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie.

Nie ulega wątpliwości, że ujęte w niniejszej książce rozważania na temat edukacji pedagogicznej kadr oficerskich mają dość szczupłe ramy ograniczane potrzebami dydaktycznymi. Jednak uważna analiza treści poszczególnych rozdziałów skłania do wyrażenia opinii, iż poznawanie pedagogiki ogólnej, a zwłaszcza jej powiązań z życiem wartościowym, opartym na prawdzie, jest dla współczesnego oficera czymś niezbywalnym, szczególnie w poszukiwaniu i stosowaniu nowych strategii edukacyjnych.

# 1. MIEJSCE I ROLA PEDAGOGIKI W EDUKACJI WOJSKOWEJ

Pojęcie edukacji wojskowej jest współcześnie wyjątkowo trudne do jednoznacznego określenia. Wynika to z kilku powodów, wśród których najważniejszy sprowadza się do coraz to szerszego zakresu treściowego podstawowych zawodowych kompetencji oficerów, chorążych, podoficerów i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. W odróżnieniu od okresu II Rzeczypospolitej, kiedy to dość powszechnie stosowane były takie terminy, jak: wychowanie żołnierzy, wychowanie wojska, wyszkolenie i wychowanie wojska, szkolenie żołnierzy, szkolenie i doskonalenie kadry zawodowej[1], współcześnie używa się takich pojęć, jak: kształcenie oficerów, chorążych i podoficerów, edukacja oficerska lub edukacja w wyższych szkołach wojskowych. Świadczy to o uwzględnianiu przez pedagogów wojskowych stale rosnących wymagań stawianych głównie żołnierzom zawodowym, tak w warstwie przygotowania zawodowego i specjalistycznego, jak i ogólnego, kulturowego, humanistycznego, prawnego, politycznego itp.

Nietrudno także zauważyć, że takie pojęcia, jak szkolenie, kształcenie i wychowanie w wojsku szczególnie, gdy odnoszą się ono do przygotowania kadry zawodowej są zastępowane terminem edukacja[2]. W ten sposób wojsko, jako instytucja społeczna i wychowawcza, w której więzi formalne przeważają nad więzią personalną, a struktura hierarchiczna w szczególny sposób określa system uwarstwienia środowiska społecznego, zaczyna otwierać się na przygotowanie dowódców do przełamywania ciągle trwałych i głębokich różnic między na przykład oficerami a szeregowymi. To właśnie w Polsce od wielu lat podkreślana jest myśl, iż najważniejszym składnikiem sił zbrojnych jest człowiek, jego godność osobista i poczucie wspólnoty. Stąd potrzeba szerszego wykorzystania w edukacji wojskowej, tego dorobku współczesnej pedagogiki, który w największym stopniu ukazuje możliwości formowania w wojsku wydajnej wspólnoty żołnierskiej, głównie poprzez kierowanie przywódcze.

Problem ten dotyczy pedagogicznych strategii wykorzystywanych w dowodzeniu i wychowaniu, stylów kierowania podwładnymi, komunikowania się z nimi, wykorzystywania ich kreatywności, stosowania wyróżnień i kar, oraz sprawnego realizowania zadań.

Tak więc, pedagogika, jako nauka o wychowaniu, czyli oddziaływaniu na czyjąś osobowość w celu jej formowania, zmieniania i kształtowania, zajmująca

---

[1] Zob. m.in. S. Sosabowski, *Wychowanie żołnierza obywatela*, Warszawa 1931; *Wychowanie wojskowe* (praca zbiorowa), Warszawa 1923; M. Porwit, *Duch żołnierski (organizacja wychowania żołnierza)*, Warszawa 1935; M. Porwit, *Nauka o powinnościach żołnierza*, Warszawa 1924; F. Kusiak, *Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1992; W. Stachiewicz, *Wierności dochować żołnierskiej*, Warszawa 1998.

[2] Zob. *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, pod red. nauk. Ryszarda Stępnia, Warszawa 2002.

się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, spełnia bardzo ważną rolę zarówno w kształceniu dowódców, jak i w szkoleniu oraz wychowaniu żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. W odróżnieniu jednak od pedagogiki opiekuńczej na przykład, czy pedagogiki pracy, pedagogika w środowisku wojskowym ma za zadanie, wykorzystując dorobek pedagogiki ogólnej, jako filozofii edukacji, konstruować ogólne teorie i koncepcje oraz poglądy umożliwiające skuteczne realizowanie edukacji w wojsku, a także stwarzać warunki do inspirowania nowych modeli w dydaktyce i wychowaniu[1].

## 1.1. Pedagogika jako nauka o wychowaniu. Przedmiot, struktura rzeczowa, działy, obszary i subdyscypliny

Pedagogika (z gr. *paidagogikė*), to dziedzina, a zarazem dyscyplina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych. Przedmiotem badań pedagogiki jest wychowanie, rozumiane najczęściej jako działalność w toku której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka[2]. Głównym zadaniem pedagogiki jest projektowanie działalności wychowawczej, poznawanie jej efektów i inicjowanie nowych, adekwatnych do stale zmieniających się warunków społecznych i koncepcji (teorii) pedagogicznych.

Współczesna pedagogika odnosi się zarówno do wychowania dzieci, jak i młodzieży oraz dorosłych. Stąd też w Polsce istnieje wiele instytucji zajmujących się pedagogiką przedszkolną, pedagogiką szkoły, pedagogiką zawodową, czy też pedagogiką uniwersytecką i dorosłych.

W okresie II Rzeczypospolitej wśród najbardziej znanych kierunków myśli pedagogicznej wymienia się **pedagogikę naturalistyczną**, zorientowaną na wychowanie zgodne z naturą, **socjologizm pedagogiczny**, traktujący wychowanie niemal wyłącznie jako zjawisko społeczne i **pedagogikę kultury**, której podstawę stanowi aktywne uczestniczenie jednostki ludzkiej w wartościach kulturowych.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu, twierdzi Stefan Kunowski, „wymaga najpierw podejścia metodologicznego, które wyjaśnia co to za nauka, jaki jest jej charakter naukowy"[3]. Zgodnie z ogólną metodologią nauki uważa się, że wszelka nauka jest społecznie zorganizowaną działalnością poznawczą ludzi, zorientowaną na formułowanie i rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Pedagogika jest rozumiana także, jako teoria zjawisk edukacyjnych. Teoria natomiast, to „wszelki zespół założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, abstrakcyjnych pojęć oraz ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej, mający dostarczać wyjaśnienia dostępnej wiedzy opisowej na jej temat oraz ukie-

---

[1] Zob. *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, pod red. A. Bogaja, Warszawa–Kielce 2001, *Problemy współczesnej pedagogiki*, pod red. R. Stępnia, Warszawa 1999.

[2] Zob. K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 6.

[3] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 25.

runkowywać dalsze badania"[1]. W teorii wyróżnia się orientacje teoretyczno-metodologiczne, model pojęciowy i wiedzę empiryczną.

W ten sposób możliwe staje się logiczne powiązanie założeń określających: charakter rzeczywistości społecznej, szanse i granice poznania społęcznego, sposoby badania społeczeństwa, wizję i strukturę świata społecznego oraz twierdzenia o zależnościach pomiędzy zmiennymi cechami obserwowanych zjawisk i procesów.

Nawiązując do wcześniej sformułowanej tezy, iż szeroko rozumiana pedagogika jest nauką o wychowaniu, jako swoistej działalności praktycznej, można jednocześnie stwierdzić, że jest ona teorią poszukująca istoty zjawisk i faktów występujących w wychowaniu. W tym ujęciu pedagogika zajmuje się bardzo rozległymi obszarami edukacji, wśród których można wyróżnić wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka[2].

Podstawowa trudność w ukazaniu istniejących związków i zależności pomiędzy tymi trzema składnikami pedagogiki polega na tym, iż w pedagogice polskiej, szczególnie w okresie transformacji, pojawiło się bardzo wiele nurtów i orientacji często zapożyczonych z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Wyraźnie zarysowała się nowa filozofia edukacji odzwierciedlająca sens demokratycznego ładu społecznego i zmiany w teleologii oświatowej. Szczególnie istotna wydaje się zmiana doktryny oświatowej, polegająca głównie na podważeniu doktryny adaptacyjnej, przystosowującej dzieci i młodzież „do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych, ekonomicznych"[3]. W jej miejsce wprowadza się doktrynę edukacji krytyczno-kreatywnej, opartej na samodzielności, aktywności i podmiotowości uczniów, sprzyjającej ich wielostronnemu rozwojowi.

Próba interpretacji pedagogiki, jako refleksji o edukacji, wymaga przyjęcia pewnych założeń wstępnych umożliwiających najpierw odniesienie się do zakresu treściowego współczesnej pedagogiki, a potem określenie jej związków i zależności z edukacją.

Mówienie o pedagogice w ogóle, może prowadzić do niezamierzonego pomijania pewnych jej dziedzin lub do nadmiernego eksponowania tylko niektórych nurtów teoretycznych i metodologicznych. Tym bardziej, że w przekonaniu wielu pedagogów nie ma dziś jednej pedagogiki systematycznej, bowiem stale tworzone są i rozwijane różne jej odmiany[4].

---

[1] P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, (w:) J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 12.

[2] Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

[3] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, s. 15.

[4] Zob. m.in.: J. Gnitecki, *Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogiki*, (w:) *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red. nauk. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995; R. Schulz, *Pedagogika ogólna w Polsce, status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*, „Rocznik Pedagogiczny" 1995, nr 18; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999; A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.

Dla potrzeb tej części opracowania możemy przyjąć, iż w obrębie pedagogiki funkcjonuje wiele odrębnych nauk pedagogicznych (subdyscyplin), wśród których najważniejsze to: **pedagogika ogólna, historia wychowania, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika porównawcza, pedagogika szkoły wyższej**[1].

W najnowszej literaturze pedagogicznej prezentowane są różne próby uporządkowania dyscyplin pedagogicznych. Kryteria podziału, hierarchie i aspekty takich klasyfikacji są różne i prowadzą w efekcie do odmiennych ujęć, często tych samych subdyscyplin pedagogiki.

A oto najbardziej znane i akceptowane propozycje klasyfikacji nauk pedagogicznych.

**Pierwsza** przedstawia ujęcie opracowane przez Polską Akademię Nauk w 1973 r., z modyfikacjami dokonanymi przez prof. Zygmunta Wiatrowskiego oraz prof. Mariana Nowaka. Obejmuje ona następujące działy i dyscypliny pedagogiczne:

*I. Podstawowe dyscypliny pedagogiczne (z następującymi naukami)*:

1. Pedagogika ogólna,
2. Historia oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych,
3. Teoria wychowania (moralno-społecznego, estetycznego, społecznego, patriotycznego, religijnego, fizycznego),
4. Dydaktyka (i technologia kształcenia).

*II. Szczegółowe dyscypliny pedagogiczne (wyznaczone linią rozwoju człowieka)*:

1. Pedagogika rodziny,
2. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,
3. Pedagogika szkolna (w tym szkoły ogólnokształcącej oraz szkoły zawodowej),
4. Pedagogika szkoły wyższej,
5. Pedagogika dorosłych (andragogika)[2],
6. Pedagogika specjalna (w tym rewalidacyjna, resocjalizacyjna i rehabilitacyjna itd.),
7. Teoria kształcenia równoległego (edukacja równoległa),
8. Teoria kształcenia ustawicznego (edukacja permanentna),
9. Pedagogika ludzi starych (gerontogogika).

*III. Dyscypliny pedagogiczne odpowiadające głównym obszarom działalności człowieka*:

1. Pedagogika społeczna,
2. Pedagogika kultury,
3. Pedagogika pracy,
4. Pedagogika zdrowia,
5. Teoria wychowania technicznego,

---

[1] Zob. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.

[2] L. Turos w pracy zatytułowanej „Andragogika ogólna" z 1999 r. uzasadnia pogląd, iż pojęcie „pedagogika dorosłych" jest archaiczne i powinno być zastąpione terminem „andragogika". Autor proponuje również, by wśród andragogik szczegółowych znalazła się andragogika wojskowa.

6. Teoria wychowania obronnego,
7. Pedagogika czasu wolnego i rekreacji.

*IV. Dyscypliny pomocnicze i z pogranicza*:

1. Pedagogika porównawcza,
2. Pedeutologia,
3. Polityka oświatowa,
4. Ekonomika oświaty,
5. Organizacja oświaty i wychowania,
6. Filozofia wychowania,
7. Psychologia wychowania,
8. Psychologia wychowania,
9. Socjologia wychowania,
10. Biologia wychowania,
11. Informatyka i cybernetyka edukacyjna.

Jak twierdzi M. Nowak *zaproponowany model uporządkowania dyscyplin pedagogicznych charakteryzuje się jasnym kryterium podziału i jest wartościową próbą ujęcia wielorakich aspektów i dyscyplin pedagogicznych, umieszczając je w hierarchicznej zależności*[1]. Zainteresowani pedagogiką wojskową z pewnością zauważą, że w dziale III, obejmującym dyscypliny pedagogiczne odpowiadające głównym obszarom działalności człowieka wymienia się **teorię wychowania obronnego**. Być może chodzi o pedagogikę obronnności, skoro jest pedagogika pracy i pedagogika kultury.

**Druga** propozycja, przygotowana przez prof. Teresę Hejnicką-Bezwińską zawiera nieco inne kryteria wyróżniania dyscyplin pedagogicznych[2].

*I. Według kryterium metodologicznego (stopnia ogólności)*:

1. Pedagogika ogólna w znaczeniu tradycyjnym,
2. Pedagogiki szczegółowe.

*II. Według celów czynności wychowawczych*:

1. Dydaktyka (powodowanie zmian w sferze intelektualnej),
2. Teoria(e) wychowania (powodowanie zmian w sferze emocjonalno-wolicjonalnej).

*III. Według kryterium wieku*:

1. Pedagogika przedszkolna,
2. Pedagogika młodszego wieku szkolnego,
3. Pedagogika szkolna,
4. Pedagogika dorosłych – andragogika.

*IV. Według kryterium rodzaju działalności*:

1. Pedagogika obronna,
2. Pedagogika rekreacji,
3. Pedagogika działalności kulturalnej,

---

[1] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 112.

[2] T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej. (Geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 249–250.

4. Pedagogika sportu,
5. Pedagogika opiekuńcza,
6. Pedagogika pracy,
7. Pedagogika czasu wolnego i inne.

*V. Według rodzajów defektów rozwojowych i dewiacji*:

1. Pedagogika resocjalizacyjna,
2. Pedagogika rewalidacyjna,
3. Pedagogika penitencjarna,
4. Oligofrenopedagogika,
5. Surdopedagogika i inne.

*VI. Według podejmowanych problemów badawczych*:

1. Politologia oświaty,
2. Pedagogika społeczna,
3. Pedagogika kształcenia zawodowego,
4. Pedagogika specjalna,
5. Pedagogika porównawcza,
6. Pedagogika systemów oświatowych,
7. Pedeutologia i inne.

W przedstawionych układzie dyscyplin pedagogicznych, Autorka wymienia **pedagogikę obronną**, co może mieć bezpośredni związek z realizowanym w Akademii Pedagogicznej im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy nauczycielskim kierunkiem studiów **wychowanie obronne**.

**Trzecia klasyfikacja** nauk pedagogicznych, której autorem jest Stefan Kunowski, oparta jest na następujących działach pedagogiki:

„1° – pedagogika praktyczna lub empiryczna, obserwująca, zbierająca i badająca całość doświadczenia wychowawczego rodziców, nauczycieli, wychowawców wszelkiego rodzaju, mających do czynienia z dziećmi, młodzieżą i człowiekiem dorosłym, opracowująca także doświadczenie dydaktyczne i metodyczne przy wszelkim nauczaniu i uczeniu się;

2° – pedagogika opisowa lub eksperymentalna jako dział naukowo uogólniający doświadczenie i badający eksperymentalnie prawa rządzące przebiegiem zjawisk biologicznych, psychologicznych, socjologicznych lub kulturowych, uwikłanych i związanych z wychowaniem;

3° – pedagogika normatywna, która na podstawie filozofii człowieka (antropologia filozoficzna), aksjologii i teorii kultury bada naturę człowieka, wytwory jego kultury i na tym tle ustala wartości, cele, ideały i normy, którymi powinno się kierować wychowanie;

4° – pedagogika teoretyczna, czyli ogólna, która jako dział najwyższy, obejmujący całość badanego przedmiotu, dąży w oparciu o materiał empiryczny, eksperymentalny i normatywny, dostarczany przez wcześniejsze działy pedagogicznych badań, do stworzenia jednolitej teorii wszechstronnego rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, teorii odtwarzającej obiektywnie całą rzeczywistość wychowawczą. Należy dodać, że działy w pedagogice nie są poziomymi zgrupowaniami

różnych zjawisk, jak np. w fizyce, w której występują obok siebie takie działy, jak mechanika, optyka, termodynamika itd., lecz mają budowę pionową, która od najszerszej podstawy doświadczenia praktycznego wychowawców idzie w górę poprzez uogólnienia zjawisk wychowawczych i wartości, aż do najogólniejszych pojęć ujmujących proces rozwojowy człowieka do jego pełni według ideału „nowego człowieka". Obok tych działów występuje w pedagogice współczesnej także budowa pozioma, jakby pawilonowa, w której tradycyjnie rozróżnia się pedagogikę ogólną, zawodową, specjalną (tu znów występuje np. tyflopedagogika niewidomych, *gr. typhlos* = ślepy – lub surdopedagogika głuchych itd.), czyli działy zróżnicowane zależnie od przedmiotów wychowania i dziedzin, jak wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne itp. W działach pionowych główną rolę odgrywają sposoby uzyskiwania praw lub ich stosowania, a więc metody dochodzenia do prawdy o działaniach, zjawiskach, wartościach lub pojęciach wychowania. Ta skomplikowana budowa pedagogiki jako nauki wymaga omówienia jej strony metodologicznej, która zależy od przedmiotu badania i jego miejsca wśród innych nauk"[1].

Poglądy Stefana Kunowskiego zachowują aktualność, bowiem współcześni pedagodzy z uporem powtarzają tezę o tworzeniu się wielu jakości pedagogiki, wielu jej rodzajów i multijęzykowości[2]. Jednym z problemów staje się rozumienie przedmiotu pedagogiki, którym w jednym przypadku jest wychowanie, a w innym edukacja. Dla pedagogów wojskowych z pewnością jest to zagadnienie wymagające szerszych analiz.

## 1.2. Ważniejsze orientacje we współczesnej pedagogice

Poszukiwanie konkretnych orientacji we współczesnej pedagogice nie jest zabiegiem łatwym. Wynika to z przedstawionych już powodów, wśród których najważniejszy wiąże się z gwałtowną zmianą formacyjną jaka zaistniała w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, powodując mnóstwo pytań o pedagogikę w ogóle, o jej tożsamość i język. Podczas pierwszego zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1993 r. podjęto problem ewolucji tożsamości pedagogiki, wskazując zarazem na procesy nasilenia się wielu zjawisk o sprzecznych, a nawet przeciwstawnych tendencjach (np. globalizacja, a zarazem fragmentaryzacja). Zbigniew Kwieciński podkreślał, iż pedagogika polska jest dzieckiem czasu i systemu, bowiem przez ostatnie około 60 lat przystosowała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowywania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich dla zadań oświato-

[1] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki,* Warszawa 1993, s. 38–39.

[2] Zob. R. Leppert, *Pedagogika: od nauki o wychowaniu ku wiedzy o edukacji*, (w:) *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki...*, wyd. cyt., s. 165 i nast.

wych i wychowawczych określanych poza nią, z zewnątrz"[1]. Pojawiło się zatem pytanie o kondycję intelektualną pedagogów, a także o sposób uprawiania pedagogiki.

Z pewnością kwestią najważniejszą stało się możliwie pilne powiązanie refleksji teoretycznej z jej praktyczną użytecznością w wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia. Dlatego też ma rację Stanisław Palka twierdząc, że pedagogika może być zorientowana teoretycznie bądź praktycznie. „Kryterium podziału stanowi intencja badawcza pedagogów – osób uprawiających pedagogikę w sposób naukowy"[2].

W refleksji nad orientacjami we współczesnej pedagogice nie chodzi jednak wyłącznie o taki, dychotomiczny podział. Stefan Wołoszyn, udzielając odpowiedzi na pytanie: „Jaką pedagogikę uprawiamy?" wraca w swej refleksji do twórczości Jana Fryderyka Herberta, który twierdzi, że pedagogikę można i trzeba uczynić dyscypliną naukową, opartą o filozofię praktyczną (etykę) i psychologię. W istocie, od pierwszej połowy XX wieku rozwija się „pedagogika naukowa", w obrębie której funkcjonują różne kierunki i orientacje[3].

Do najważniejszych S. Wołoszyn zalicza:

- **pedagogikę i psychopedagogikę rozwoju wszechstronnego wychowania.** Pedagogika ta, wsparta na naukach psychologicznych wpływa na pojawienie się różnych innowacji dydaktycznych i kształtowanie się pajdocentrycznej teorii i metodyki wychowania i edukacji w jej efekcie rozwinęła się także pedagogika opiekuńcza;
- **pedagogika psychoterapeutyczna.** Rozwinęła się pod wpływem psychologii głębi (psychoanalizy, neopsychoanalizy, psychologii indywidualnej, psychologii humanistycznej i innych prądów). Jest wykorzystywana w różnych formach pomocy udzielanej dzieciom i młodzieży w trudnych sytuacjach życiowych;
- **pedagogika socjologiczna i pedagogika społeczna**, wspierające się na naukowym rozwoju socjologii i stanowiące teorię i metodykę oddziaływań różnych środowisk wychowawczych;
- **pedagogika aksjologiczna**, odzwierciedla Herbartowskie przekonanie, że „pedagogika naukowa" musi się opierać – obok psychologii i innych nauk – na etyce (filozofii praktycznej). Jak twierdzi S. Wołoszyn, podstawowym pojęciem aksjologicznym pedagogiki jest kategoria „powinności"[4]. Sposoby jej pojmowania mogą być różne, ale dla pedagogów bardzo interesujące jest przywoływanie terminu „obowiązek", bowiem odnosi on powinność do podmiotów działających;
- **pedagogika kultury** niekiedy nazywana też personalizmem humanistycznym, a dziś również edukacją kulturalną czy edukacją poprzez kulturę i dla kultury.

---

[1] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, (w:) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. nauk. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 15.

[2] Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 20 i następne.

[3] S. Wołoszyn, *Jaką pedagogikę uprawiamy?* (materiał upowszechniony podczas IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie we wrześniu 2001 r.).

[4] Zob. S. Wołoszyn, *Kategoria „powinności" jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?* (w:) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. nauk. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 11–14.

Ten nurt pedagogiki zawiera się w „przeżywaniu" i „rozumieniu" wartości humanistycznych;

• **pedagogika humanistyczna**, znajduje swój wyraz w takich szczegółowych dyscyplinach pedagogicznych, jak pedeutologia (nauka o nauczycielu), edukacja ustawiczna (permanentna, nieustająca) i teoria wychowania fizycznego, jako pedagogika zdrowotna;

• **pedagogika humanistyczna** nazywana też pedagogiką duchową, ma zadanie wychowywać człowieka w duchu tolerancji, godności każdego człowieka (także tego „innego"), w duchu obywatelstwa europejskiego i planetarnego („międzyludzkiej wspólnoty").

Przedstawione orientacje i nurty we współczesnej pedagogice, zarysowane przez prof. Stefana Wołoszyna, podczas IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, nasuwają przypuszczenie, że pedagogika nie jest wyłącznie nauką o prowadzeniu dzieci. Staje się ona wielką pedagogiką totalną, będącą „zintegrowanym systemem wpływów i oddziaływań płynących z całościowo pojmowanej rzeczywistości społecznej i wyrażanej w biografii jednostek. Oznacza to również globalizację celu formowania całej osobowości, a nie tylko jednostronnie intelektualnej koncepcji kształcenia, nauczania"[1].

Zmiany, jakie dokonały się w różnych częściach pedagogiki są z pewnością konsekwencją przemian kulturowych i cywilizacyjnych. Jako teoria naukowa, pedagogika – zdaniem R. Schulza – zawiera następujące składowe:

• **Filozofię wychowania**, a w niej:

– ontologię wychowania (rozpatrującą i definiującą, w kategoriach, naturę zjawisk edukacyjnych – na tle ogólniejszych zjawisk bio-socjo-kulturowych);

– aksjologię wychowania (teorię wartości edukacyjnych; teorię ideałów wychowawczych) oraz

– epistemologię poznania pedagogicznego (w szczególności naukowego poznania zjawisk edukacyjnych).

• **Model teoretyczny**, tj. pojęciowy, koncepcyjny, symboliczny, znakowy obraz edukacji (jako całości lub wybranego kręgu zjawisk edukacyjnych). Model teoretyczny to zarówno język („system pojęć, słownik, gramatyka") oraz symboliczny obraz rzeczywistości („test"), budowany za pomocą tego języka. Jest to teoria zjawisk edukacyjnych w węższym znaczeniu tego słowa.

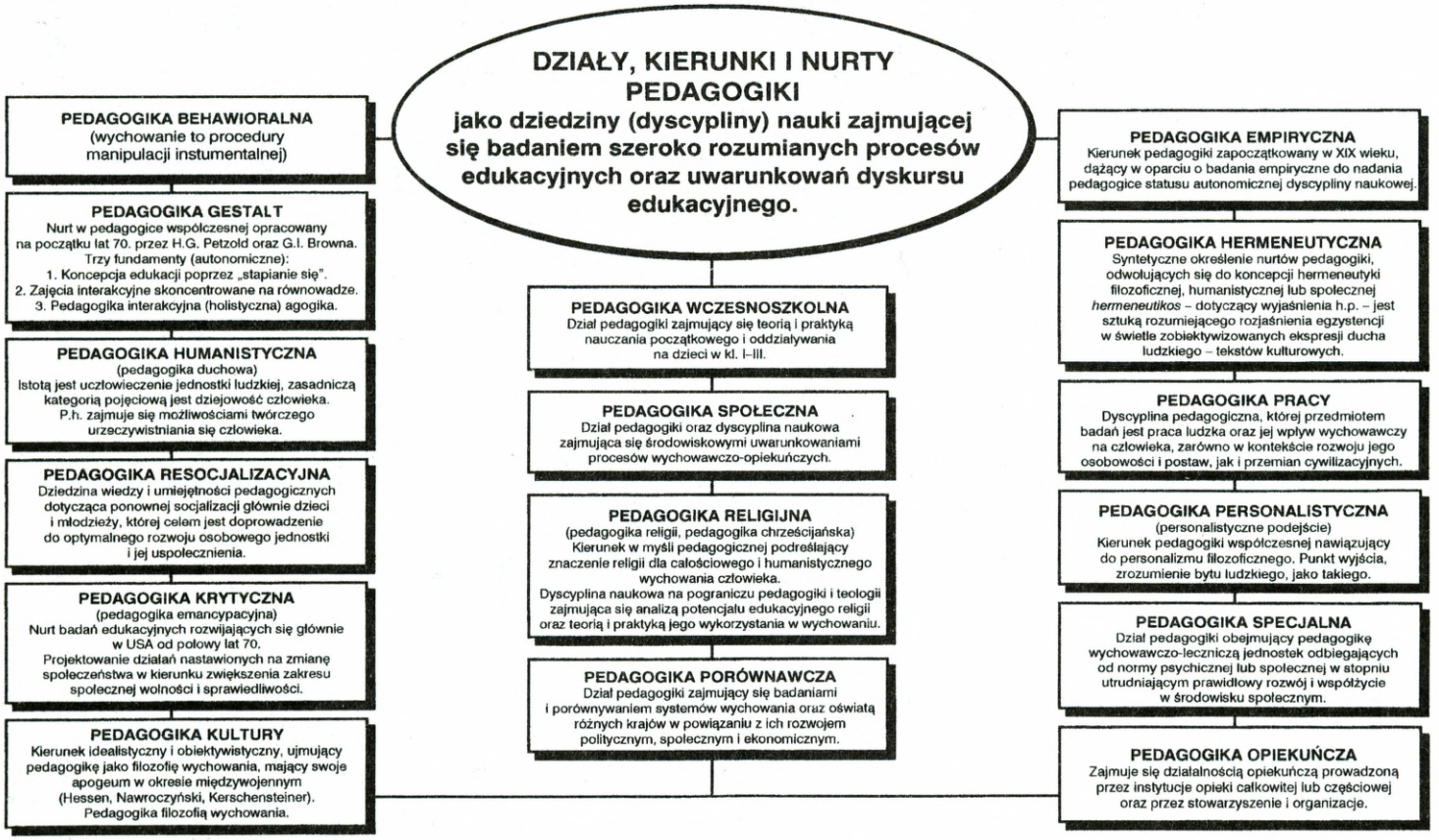
• **Empiryczna wiedza o wychowaniu**, tj. „zbiór powiązanych cechami obserwowanych zjawisk czy procesów"[2].

W edukacji kadr oficerskich, w pedagogice wojskowej niezbędne staje się podkreślenie znaczenia ontologii wychowania, aksjologii wychowania i epistemologii poznania pedagogicznego. Współczesny oficer, jak nigdy wcześniej, powinien postrzegać edukację, jako proces pedagogiczny umożliwiający nie tylko

---

[1] K. Duraj-Nowakowa, *Samookreślenie pedagogów i pedagogiki*, (w:) *Rozwój pedagogiki ogólnej...*, wyd. cyt., s. 139.

[2] R. Schulz, *Pedagogika ogólna w Polsce...*, wyd. cyt., s. 28.




*(wg Leksykon PWN . Pedagogika, pod red. Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN)*

***Rys. 1.1. Działy, kierunki i nurty pedagogiczne***

całościowe ujmowanie świata i życia społecznego, ale również całożyciową szansę samorozwoju i samorealizacji.

Na zakończenie tej części rozważań prezentujemy wybrane działy, kierunki i nurty pedagogiki ujęte w „Leksykonie PWN. Pedagogika".

## 1.3. Rola pedagogiki w procesie edukacji oficerów

Kształcenie kadr oficerskich, to proces bardzo złożony, wielostronny i ulegający stałym modyfikacjom. Jest on z pewnością osadzony w nurcie edukacji humanistycznej, bowiem absolwent uczelni wojskowej ma niejako wpisany w swój zawód stały, bezpośredni kontakt z ludźmi, musi skutecznie komunikować się z nimi i wywierać na nich przywódczy wpływ[1].

Wiele składowych edukacji oficerów pozostaje w bezpośrednim związku z koncepcją kształcenia nauczycieli, która kwestionuje rozumienie praktyki sprowadzanej do prostego stosowania teorii[2]. Oficer, podobnie jak nauczyciel, musi być twórczy, bowiem funkcjonuje w złożonym, zmiennym i pełnym napięć świecie, a każda sytuacja dydaktyczna wymaga odmiennego podejścia pedagogicznego. W przygotowywaniu kadr oficerskich coraz wyraźniej zarysowuje się dążenie do rozwijania cech przywódczych, bez których współczesny dowódca pozostaje na etapie jednostronnej komunikacji z żołnierzami i autorytarnego wymuszania ich posłuszeństwa[3].

W ujęciu pedagogicznym kształcenie oficerów należałoby sytuować w modelu edukacji zawodowej, który ulega dynamicznym zmianom i w odróżnieniu od tradycyjnej koncepcji adaptacyjnej, jest zorientowany na ugruntowanie koncepcji krytyczno-kreatywnej odwołującej się do wartości uniwersalnych i eksponującej podmiotowość oraz autonomię studenta[4].

Pedagogika, jako nauka teoretyczno-praktyczna zajmująca się wychowaniem, kształceniem i samokształceniem człowieka, zwraca uwagę na potrzebę przygotowania dowódców do pracy z żołnierzami w różnych najczęściej bardzo złożonych warunkach. Można do nich zaliczyć – między innymi – nasilanie się zjawisk z kręgu patologii społecznej, takich jak narkomania, alkoholizm, tzw. fala itp. Równie istotne są kwestie związane z niską motywacją do służby wojskowej, traktowanej na ogół jako uciążliwy i zbędny obowiązek. Wiele niepokoju budzi

---

[1] Zob. m.in. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2002; J. Olędzki, *Komunikowanie w świecie*, Warszawa 2001; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.

[2] Zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, s. 144.

[3] Zob. L. Kanarski, *Od skutecznego dowodzenia do efektywnego przywództwa w wojsku*, (w:) *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, pod red. L. Kanarskiego i B. Rokickiego, Warszawa 2002, s. 41.

[4] Zob. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa, 1995, s. 17; W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 16.

fakt, że współcześni dowódcy zbyt często korzystają z posiadanych uprawnień formalnych, a rzadziej sięgają po idee i zasady przywództwa opartego na umiejętności budowania zespołu, tworzeniu więzi emocjonalnej z podwładnymi i racjonalnym komunikowaniu się z nimi[1].

Wymienione kwestie edukacji oficerów, a ściślej ich racjonalnego przygotowania do skutecznego sprawowania funkcji dowódczych, przywódczych, wychowawczych i organizacyjnych, są przedmiotem badań współczesnej pedagogiki, głównie wojskowej. Warto zatem rozwinąć niektóre zagadnienia, ukazując nie tylko ich pedagogiczny, ale i interdyscyplinarny wymiar.

### 1.3.1. Humanistyczne aspekty kształcenia oficerów

Przekonanie o rosnącym zapotrzebowaniu na wiedzę humanistyczną w edukacji wojskowej jest już dość mocno utrwalone. Wynika to głównie z postępujących przemian w myśleniu o roli sił zbrojnych, która polega nie tylko na skutecznym prowadzeniu wojny, ale również uczestniczeniu w operacjach innych niż wojna, działań w okresie kryzysów, misji pokojowych i innych operacji służących zapewnieniu pokoju.

Wzrost zainteresowania wiedzą humanistyczną wiąże się także z przechodzeniem wojska od struktur i instytucji biurokratycznych do rozwiązań opartych na sprawnej organizacji, w której dominującą rolę spełniają różne formy przewodzenia ludziom. Trudno bowiem wyobrazić sobie kierowanie małymi grupami zadaniowymi bez znajomości zagadnień pedagogiki, psychologii i socjologii.

Najbardziej syntetyczne, a jednocześnie zadaniowe ujęcie kształcenia humanistycznego sprowadza się do stworzenia przyszłej kadrze oficerskiej podstawy do zdobycia ogólnej kondycji intelektualnej, erudycji i samodzielności w poznawaniu oraz interpretowaniu świata. Zarówno z powodów funkcjonalnych, jak i strukturalnych, wiedza oraz umiejętności kształtowane w procesie nauczania i wychowania przez nauki humanistyczne powinny tworzyć teoretyczno-praktyczną bazę dla edukacji właściwej przedmiotowo naukom wojskowym.

Nauki humanistyczne, a zwłaszcza ich subdyscypliny zorientowane na problematykę wojskową, powinny w sposób możliwie trafny określać, które spośród znanych prawidłowości mają charakter względnie powszechny, a które specyficzny, wynikający z istoty i funkcji armii oraz charakteru walki zbrojnej i działań innych niż wojna.

Mówiąc o **aspektach funkcjonalnych**, mamy na myśli przede wszystkim to, że znajomość ogólnych zasad działania, planowania i organizowania czynności złożonych (co jest w obrębie kompetencji nauk humanistycznych), w stopniu istotnym ułatwia kształtowanie umiejętności oraz ich wykorzystanie w toku rozwiązy-

---

[1] Zob. L. Kanarski, B. Rokicki, *Przełożony i podwładni. Psychospołeczne aspekty relacji*, Warszawa 2002.

wania problemów poznawczych i praktycznych na gruncie teorii oraz praktyki wojskowej (problematyka będąca w obszarze kompetencji nauk wojskowych).

Z kolei analizując **względy strukturalne**, mamy na uwadze stosunki zakresowe występujące między tymi elementami, które w sposób uogólniony określamy w przedmiocie poznania poszczególnych nauk. Przesłanką główną dokonywanych analiz staje się określony sposób pojmowania zespołów ludzkich, których sprawność działania w walce zbrojnej ma być zapewniona nie tylko dzięki wiedzy z zakresu nauk wojskowych, ale także humanistycznych. Sprawne funkcjonowanie pododdziałów i grup zadaniowych wymaga racjonalnego powiązania aspektów pragmatycznych z etyczno-moralnymi.

To z tego właśnie powodu „humanistyka wojskowa" powinna być ukierunkowana na kształtowanie uniwersalnych wartości, na kulturowe wzbogacanie często zbyt oschłej wojskowej mentalności żołnierzy, ludzkie w swym charakterze udzielanie im pomocy w rozwiązywaniu różnorodnych i trudnych problemów wynikających z przebiegu służby wojskowej, na kształtowanie podmiotowości, indywidualności społecznej i poszerzanie kompetencji autobiograficznej.

### 1.3.2. Oficer jako refleksyjny praktyk

Postępujący rozwój społeczeństwa wiedzy nakłada na wszystkich ludzi obowiązek edukowania się przez całe życie. Jest to swoista odpowiedź na wyzwania szybko zmieniającego się świata, i może stanowić klucz do bram XXI wieku[1].

Edukacja ustawiczna (permanentna, nieustająca), umożliwia człowiekowi czynne i racjonalne dostosowanie się w z przeobrażeń życia zawodowego, a jednocześnie konstytuuje jego wiedzę, umiejętności, system wartości i zdolność formułowania ocen oraz podejmowania działań.

Podobnie jak w wielu zawodach, również w służbie wojskowej niezbędne jest ciągłe aktualizowanie i wzbogacanie posiadanej wiedzy i doskonalenie różnorodnych umiejętności.

Przekonanie o transformacji pracy i konieczności stosowania nowego podejścia do czynności zawodowych ulegających wyraźnej intelektualizacji, prowadzi do istotnej konstatacji, iż w przygotowaniu kadr kierowniczych i nauczycielskich szczególnego znaczenia nabierają takie czynniki, jak siła intelektu człowieka i oryginalność oraz twórczość jego myśli[2].

Przykładem nowego podejścia do rozumienia wyodrębnionych przez Johna Dewey'a działań rutynowych (*rutine action*) i refleksyjnych (*reflective action*), jest koncepcja *refleksyjnej praktyki* Donalda Schöna. Wydaje się, że nawet ogólne zarysowanie jej założeń może przyczynić się do wzbogacania dyskursu pedagogicznego w środowisku wojskowej szkoły wyższej.

---

[1] Zob. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przew. Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998, s. 17.

[2] Zob. H.Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, wyd. cyt., s. 142.

Jak twierdzi H. Kwiatkowska, koncepcja *refleksyjnego praktyka* kwestionuje *techniczną racjonalność* jako podstawę przygotowania zawodowego. Racjonalność ta zakłada, że jeśli istnieje jasność w sprawie celów, to problem ich realizacji staje się kwestią instrumentalną. Rzecz w tym, że możliwość precyzowania celów, osiąganie owej jasności, są różne dla różnych typów działań. I na tym etapie problem zaczyna się komplikować. Racjonalność techniczna nie dotyczy w równym stopniu wszystkich rodzajów działań. Okazuje się, że w typach pracy o relacjach międzypodmiotowych problem nie tkwi w instrumentalności, a więc w doborze odpowiednich środków dla realizacji powziętych celów, lecz w komunikacyjności. Tu czymś podstawowym, co nadaje sens każdemu działaniu, jest uprzednie porozumienie się partnerów współdziałania[1].

To co w koncepcji D. Schöna w sposób szczególny nawiązuje do edukacji kadr oficerskich, ma ścisły związek z dostrzeganą już niską przydatnością tzw. wiedzy wyspecjalizowanej, sposobiącej do standaryzowanych działań. Oficer z reguły nie powiela wyuczonych czynności w ich uniwersalnych układach, opartych na ściśle określonych ustaleniach danej dyscypliny wiedzy.

Nawet najlepiej opanowana teoria, ukierunkowana na rozwijanie podejścia normatywnego nie może być wystarczająca w kształceniu profesjonalnym, bowiem nie sposobi ona do otwartego i krytycznego myślenia zorientowanego na świadomą modyfikację realizowanych działań. D. Schön zwraca szczególną uwagę na pojęcie refleksji, będącej „procesem intelektualnym, polegającym na strukturyzacji, bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji"[2]. Rozróżnia też refleksję w działaniu (*reflection in action*) i refleksję nad działaniem (*reflection – on – action*).

Pierwszy rodzaj refleksji wyraża się głównie w krytycznym kwestionowaniu posiadanej wiedzy wykorzystywanej w toku działania, co może sprzyjać odchodzeniu od przyjętych (opanowanych) wzorów i sposobów rozumowania. Z kolei refleksja nad działaniem dokonuje się niejako *post factum*, zawiera w sobie niezbędny dystans czasowy i z tego powodu oparta jest na wyważonym intelektualnie i wielostronnym namyśle. W odróżnieniu od refleksji w działaniu, nie skutkuje ona natychmiast podejmowanymi zmianami.

Skutecznie działający praktyk na ogół nie potrafi przekazać wiedzy użytecznej w działaniu, jeśli jest ono oddalone w czasie. Dlatego też edukacja akademicka jawi się jako forma przekazu wiedzy uogólnionej, luźno powiązanej z konkretnym przypadkiem. Z kolei profesjonalny rozwój postępuje tym szybciej, im wyżej zaawansowany jest w nim udział praktyki. Oczywiście, praktyka jest tu pojmowana jako opanowywanie wiedzy proceduralnej i wzbogacanie wiedzy osobistej[3].

---

[1] Tamże, s. 144.

[2] Tamże, s. 146.

[3] Zob. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998; *Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. J. Trzebińskiego, Gdańsk 2002 .

Istotnym wzbogaceniem koncepcji „*refleksyjnej praktyki*" jest koncepcja „*action research*". Zakłada ona, że w profesjonalnym działaniu nie jest konieczna wiedza teoretyczna, a praktyka nie może być tylko prostym stosowaniem teorii.

W edukacji oficerów oznacza to, że teoria nie określa jednoznacznie układu czynności nauczania – uczenia się, a plan działań powstaje na ogół w toku ich trwania. W ten sposób nauczyciel akademicki i studenci ugruntowują swoje przekonanie o słuszności odchodzenia od działań rutynowych i podejmowania działań refleksyjnych, opartych na otwartości umysłu i odpowiedzialności.

Być może w ten sposób najtrafniej wypełnia się rola pedagogiki w kształceniu oficerów.

# 2. KSZTAŁCENIE KADR OFICERSKICH WP W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNYCH PARADYGMATÓW EDUKACYJNYCH

## 2.1. Progresywne zasady kształcenia i wychowania wojskowego w świetle nowych paradygmatów edukacyjnych

**Kształcenie i wychowanie** to podstawowe kategorie w naukach pedagogicznych. Pierwsza z nich związana jest z działem pedagogiki – dydaktyką, druga natomiast z teorią wychowania. Są to terminy tradycyjne, dokładnie rozpoznane i zdefiniowane. Dla potrzeb naukowych kształcenie i wychowanie są najczęściej rozdzielane chociażby dla podkreślenia odrębności przedmiotu badań w wymienionych subdyscyplinach pedagogiki. W przeszłości kształcenie, czyli nauczanie i uczenie się rozumiane było jako ogół procesów i działań, których celem było kształtowanie dyspozycji w sferze intelektualno-sprawnościowej (wiedza, umiejętności, nawyki). Wychowanie natomiast oznaczało wszelkie oddziaływania mające na celu wszechstronny rozwój osobowości człowieka (znaczenie szersze) bądź oddziaływanie świadome, celowe i zorganizowane na sferę emocjonalno-wolicjonalną wychowanka (wartości, postawy, potrzeby, motywacje, poglądy), przez osoby posiadające kwalifikacje pedagogiczne (znaczenie węższe).

Zaprezentowany podział zawsze wzbudzał kontrowersje i rozliczne spory. Wielu pedagogów współczesnych stoi na stanowisku, że proces kształcenia nie może być oderwany od procesu wychowania, że kształcenie i wychowanie stanowią nierozerwalną jedność. Zwolennicy tego poglądu uważają, że dobra dydaktyka zapewnia dobre wychowanie.

Dla uniknięcia dalszych sporów w kwestii kształcenia i wychowania, coraz częściej używa się pojęcia **edukacja**, które jest syntezą kształcenia, wychowania i szeroko rozumianej oświaty. Przegląd najnowszej literatury pedagogicznej przekonuje, że tendencja do posługiwania się terminem edukacja wyraźnie wzrasta. Wystarczy wymienić kilka tytułów: *O nowy kształt edukacji*; *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*; *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*; *Edukacja nauczycieli* itd.[1]

Wysoka dynamika przemian we współczesnym świecie, postępująca globalizacja, współistnienie wielu systemów wartości oraz rozwój społeczeństwa demokratycznego i informacyjnego to główne przyczyny, które spowodowały w edukacji zmianę doktryny adaptacyjno-odtwórczej na doktrynę krytyczno-kreatywną. Pierwsza doktryna, obowiązująca w Polsce powojennej przez blisko pięćdziesiąt lat, zakładała, że najważniejszym celem edukacji jest przystosowanie człowieka do istniejących warunków społeczno-kulturowych. Z doktryny tej wynikał paradygmat instrumentalizmu, według którego najważniejszy był przekaz (transfer) wiedzy i kształ-

[1] Por. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji*, Warszawa 2001, s. 10–14.

towanie umiejętności. Wszystkie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze opierały się na bezpośrednim, strukturalnym lub symbolicznym przymusie, czyli modelu autorytarnym. W takim ujęciu edukacja polegała na ingerencji psychofizycznej opartej na indoktrynacji ideologicznej, przedmiotowości i behawioralnej koncepcji człowieka.

W omawianej doktrynie paradygmat celów edukacji przyjmował hierarchiczny układ: najważniejsze są wiadomości i umiejętności, a dalej – rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu i na końcu – przygotowanie do samorozwoju.

Doktryna krytyczno-kreatywna głosi, że edukacja nie może być ukierunkowana jedynie na przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności, które są człowiekowi potrzebne do życia i aby umiał je **odtwarzać w zastanej rzeczywistości**. Edukacja powinna zapewniać i wspierać rozwój człowieka we wszystkich wymiarach, prowadzić do rozumienia świata i nagromadzonych w nim wartości oraz przygotować człowieka do swobodnego **myślenia i działania twórczego w zmieniającej się rzeczywistości**. Następuje tu zmiana paradygmatu celów edukacji, gdzie na plan pierwszy wysuwane są wartości, a wśród nich podmiotowość, autonomia, swoboda a nie przymus pedagogiczny, prawo do dokonywania wyborów, prawo do życia godnego i szczęśliwego. W doktrynie tej przyjmuje się następujący układ celów: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i umiejętności[1].

Przemiany społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że wykształcenie jest najważniejszym zasobem kapitału społecznego, zapewniającemu każdemu człowiekowi godziwą egzystencję. Człowiek wykształcony lepiej i łatwiej potrafi sobie radzić w sytuacjach traumatycznych. Nagła, nieoczekiwana zmiana zmusza często do uczenia się na nowo, do zmiany kwalifikacji i kompetencji[2]. Zmiany strukturalne i organizacyjne w siłach zbrojnych powodują, że już teraz, a jeszcze bardziej w przyszłości oficer nie może traktować służby wojskowej jako jedynej, „całożyciowej" profesji. Zawodowa służba wojskowa nie będzie, jak dotychczas, trwała od ukończenia szkoły oficerskiej aż do emerytury, będzie miała charakter kadencyjny i kontraktowy. Z tego powodu kształcenie i wychowanie oficera w uczelniach wojskowych *musi dostarczać takiej wiedzy i takich umiejętności, które umożliwiłyby mu „spełnienie się" w innym zawodzie, na innym polu społecznego działania*[3]. Wynika stąd kolejna cecha edukacji wojskowej, którą możemy nazwać dwuzawodowość czy nawet wielozawodowość. Oznacza to, że ważniejsze od wąskiej specjalizacji staje się wykształcenie ogólne, bardziej uniwersalne i zróżnicowane. Edukacja współczesna powin-

---

[1] Por. T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny", Warszawa 1995, t. 18.

[2] Szczegóły dotyczące tego problemu w: P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.

[3] Z wystąpienia Komendanta – Rektora AON na konferencji naukowej zorganizowanej przez INH AON w dniach 28–29 listopada 2000 r. nt. *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych.* Materiały z konferencji pod tym samym tytułem opublikowane pod red. R. Stępnia, Warszawa 2002, s. 11.

na być zatem elastyczna, dwu lub wielokierunkowa i nadmiarowa; nastawiona na przyszłość, na innowacyjność, na aktywność i na postępowość (progresywność)[1]. Taka właśnie edukacja zapewni absolwentom uczelni wojskowych wysokie kwalifikacje i potrzebne kompetencje umożliwiające aktywność zawodową na konkurencyjnym rynku pracy i osiąganie sukcesów nie tylko w wojsku, ale również w innych sektorach cywilnych.

Profesjonalne przygotowanie do wykonywania zawodu oficera jest procesem złożonym, ustawicznym i długofalowym. Żadna uczelnia nie przygotowuje gotowego profesjonalisty. Ukończenie studiów i otrzymanie dyplomu, to jedynie „przepustka" wprowadzająca do zawodu. Osiągnięcie profesjonalizmu wymaga praktyki i doświadczenia oraz ciągłego dokształcania i doskonalenia w ramach wykonywanej pracy, a także poprzez różnego typu kursy, szkolenia i studia podyplomowe lub doktoranckie[2].

Powszechna jest opinia, że kształcenie i wychowanie wojskowe powinno być nowoczesne. Nowoczesne, to znaczy wielowymiarowe czyli uwzględniające aktualne tendencje, paradygmaty i zasady oraz obejmujące takie kategorie, jak naukowość, funkcjonalność, otwartość i humanizm.

Wymiar naukowy wyraża się w kulturze absolwenta, czyli umiejętności myślenia i działania w kategoriach naukowych, znajomości postępowania badawczego i w przygotowaniu metodologicznym.

Wymiar funkcjonalny przejawia się w umiejętności posługiwania się wiedzą w sposób twórczy, pozwalający na rozwiązywanie problemów w określonej dziedzinie w sposób naukowy.

Profesjonalizm, to posiadanie kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i praktycznych, to wysoka kultura myślenia, języka i zachowania, to znajomość metod zapewniających skuteczność działania.

Profesjonalizm zawodu oficera nie może być oderwany od przygotowania humanistycznego. Formowanie osobowości oficera oraz jego umiejętności interpersonalnych (współdziałania, komunikowania się) opartych na zasadzie dialogu i podmiotowości, to bardzo ważne zadanie edukacyjne. Współczesny i przyszły oficer musi być otwarty na zachodzące zmiany, na postęp wiedzy, na innych ludzi, na kulturę rodzimą, europejską i światową, powinien uciekać od stereotypów, marazmu i stagnacji oraz być aktywnym uczestnikiem samokształcenia i samowychowania (samoedukacji).

W świetle kanonów doktryny krytyczno-kreatywnej i wynikających z niej paradygmatów edukacyjnych, kształcenie i wychowanie wojskowe wymaga przestrzegania progresywnych zasad, do których zaliczamy:

• ***zasadę podmiotowości*** – warunkującą partnerskie stosunki pomiędzy uczestnikami procesu edukacji, oparte na dialogu pedagogicznym oraz wzajemnym po-

---

[1] J. Groskrejc, *Rola i zadania edukacji w świetle przemian społeczno-kulturowych*, (w:) J. Groskrejc (red.), *Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficera – dowódcy w świetle przemian edukacyjnych wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 2000, s. 12.

[2] Por. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Toruń 2000, s. 148.

szanowaniu i zrozumieniu. Podmiotowość oznacza, że człowiek jest kimś a nie czymś, że ma swoją tożsamość, która go wyróżnia od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego[1]. Zasada ta polega na tym, że uczeń (student) jest współtwórcą zdarzeń, że staje się sprawcą a nie tylko odbiorcą informacji. Inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, dokonuje wyboru, określa prawdopodobieństwo i wartość konsekwencji wybranego działania, przyjmuje konsekwencje za ryzykowne czyny, niepowodzenia, klęski[2];

- ***zasadę intelektualizacji*** – akcentującą potrzebę rozwoju dyspozycji umysłowych czyli umiejętności racjonalnego i logicznego myślenia, gromadzenia, selekcjonowania i przetwarzania wiedzy oraz rozwiązywania teoretycznych i praktycznych problemów;
- ***zasadę aktywizacji*** – wyrażaną poprzez pozytywne motywowanie do uczestnictwa w procesie edukacji i szczególnie przydatną w kształtowaniu zainteresowań i aspiracji, a także w rozbudzaniu zdolności twórczych uczniów (studentów);
- ***zasadę prospektywności i pragmatyczności*** – uwzględniającą aktualne i przyszłe potrzeby życia społeczno-ekonomicznego oraz ukierunkowaną na zdobywanie sprawności społeczno-zawodowych nie tylko w oparciu o wiedzę deklaratywną typu ***wiem że***, ale przede wszystkim o wiedzę operacyjną (pragmatyczną) typu ***wiem jak***;
- ***zasadę ustawiczności*** – wskazującą na konieczność ciągłego samokształcenia i doskonalenia się;
- ***zasadę indywidualizacji*** – nakazującą zróżnicowane i indywidualne podejście do uczniów (studentów) ze względu na ich psychofizyczne możliwości, uzdolnienia, talenty, zainteresowania, wrażliwość emocjonalną itp. Zasada ta zaprzecza dyrektywie praktycznej ***każdemu to samo***, a opowiada się za wskazaniem ***każdemu to co dla niego najistotniejsze***;
- ***zasadę moralnej autonomii i odpowiedzialności*** – zorientowaną na przekaz wartości, kształtowanie u uczniów i studentów poczucia własnej wartości, a także odpowiedzialności za wszelkie działania i podejmowane decyzje.

Przedstawioną listę zasad nie można uznać za ostateczną i wyczerpującą, trudno także ustalić ich hierarchię. Wszystkie zasady są jednakowo ważne, wzajemnie się przeplatają i uzupełniają, mają zatem charakter komplementarny. Przestrzeganie powyższych zasad w praktyce dydaktyczno-wychowawczej zapewnia nowoczesność kształcenia i wychowania wojskowego, wpływa bezspornie na osiągane rezultaty wyznaczane przez potrzeby sił zbrojnych i społeczne.

---

[1] T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii, emocji i motywacji*, Wrocław 1985, s. 72.

[2] Por. J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 248.

## 2.2. Kierunki przeobrażeń strukturalno-organizacyjnych oraz programowych w wyższym szkolnictwie wojskowym

Reforma szkolnictwa wojskowego jest logiczną konsekwencją przemian w rodzimych siłach zbrojnych oraz wynikających z nich wymagań kadrowych, organizacyjnych, a przede wszystkim finansowych. Dotychczasowy system szkolnictwa wojskowego był anachroniczny, zbyt rozbudowany i nie odpowiadał aktualnym potrzebom sił zbrojnych, posiadał wiele wad, do których należy zaliczyć[1]:

– zbyt dużą liczbę placówek edukacyjnych (cztery akademie, cztery WSO, dziesięć centrów szkolenia specjalistycznego),

– zbyt duże zatrudnienie (ok. 20 tys. etatów),

– nieracjonalny stosunek pracowników uczelni do liczby kształconych (3:1),

– zbyt wysokie średnioroczne koszty kształcenia jednego studenta (ok. 56 tys. zł, a w uczelniach cywilnych ok. 7 tys. zł),

– zbyt wysokie obciążenie budżetu MON (w 2000 r. – 4,5%),

– brak pełnej akceptowalności dyplomów absolwentów na „cywilnym" rynku pracy (z wyjątkiem WAT i WAM),

– brak pełnego spełnienia wymagań akredytacyjnych (dotyczy wszystkich WSO).

W tej sytuacji następuje sukcesywna redukcja szkół wojskowych i zmniejszenie liczebności kadry naukowo-dydaktycznej. W ciągu kilku ostatnich lat trwają poszukiwania strategicznego i optymalnego modelu szkolnictwa wojskowego, powstały różnorodne koncepcje organizacyjne. Strukturę szkolnictwa wojskowego przed zmianami i po ich wprowadzeniu obrazują rys. 2.1 i 2.2.

Zmiany strukturalno-programowe szkolnictwa wojskowego muszą iść w kierunku kreowania atrakcyjnej i racjonalnej oferty edukacyjnej. Oferta ta powinna uwzględniać z jednej strony specyfikę kształcenia na kierunkach typowo wojskowych, z drugiej zaś kształcenie uniwersalne obejmujące wiedzę ogólną, wspólną dla kierunków studiów w uczelniach cywilnych. Zgodnie z tą ideą AON w 2001 r. uruchomiła studia magisterskie na kierunkach:

– bezpieczeństwo narodowe jako kierunek o charakterze wojskowo-politycznym,

– zarządzanie i dowodzenie jako kierunek typu dowódczo-menedżerskiego,

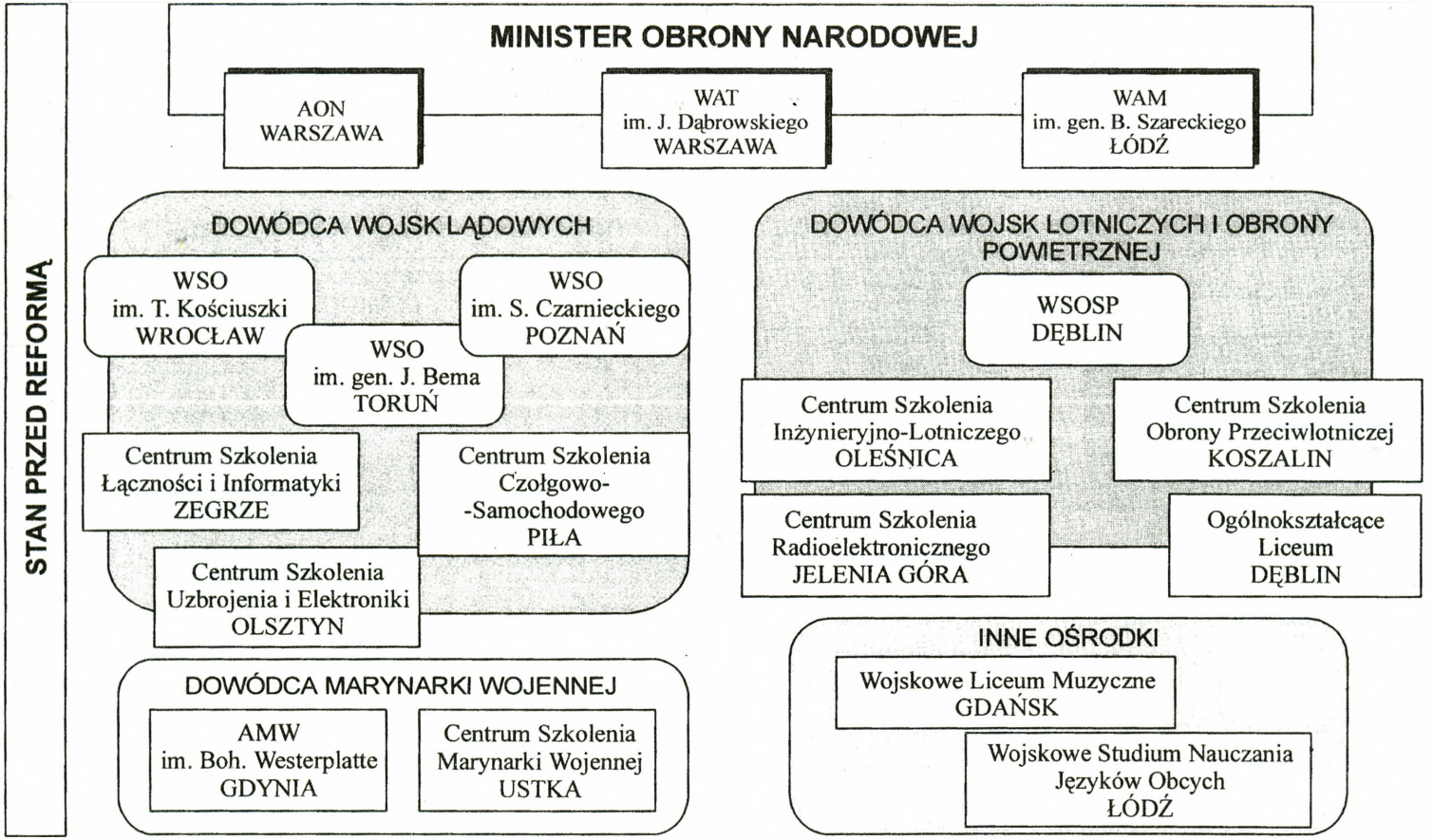
– lotnictwo,

– logistyka, jako kierunek typu wojskowo-ekonomicznego.

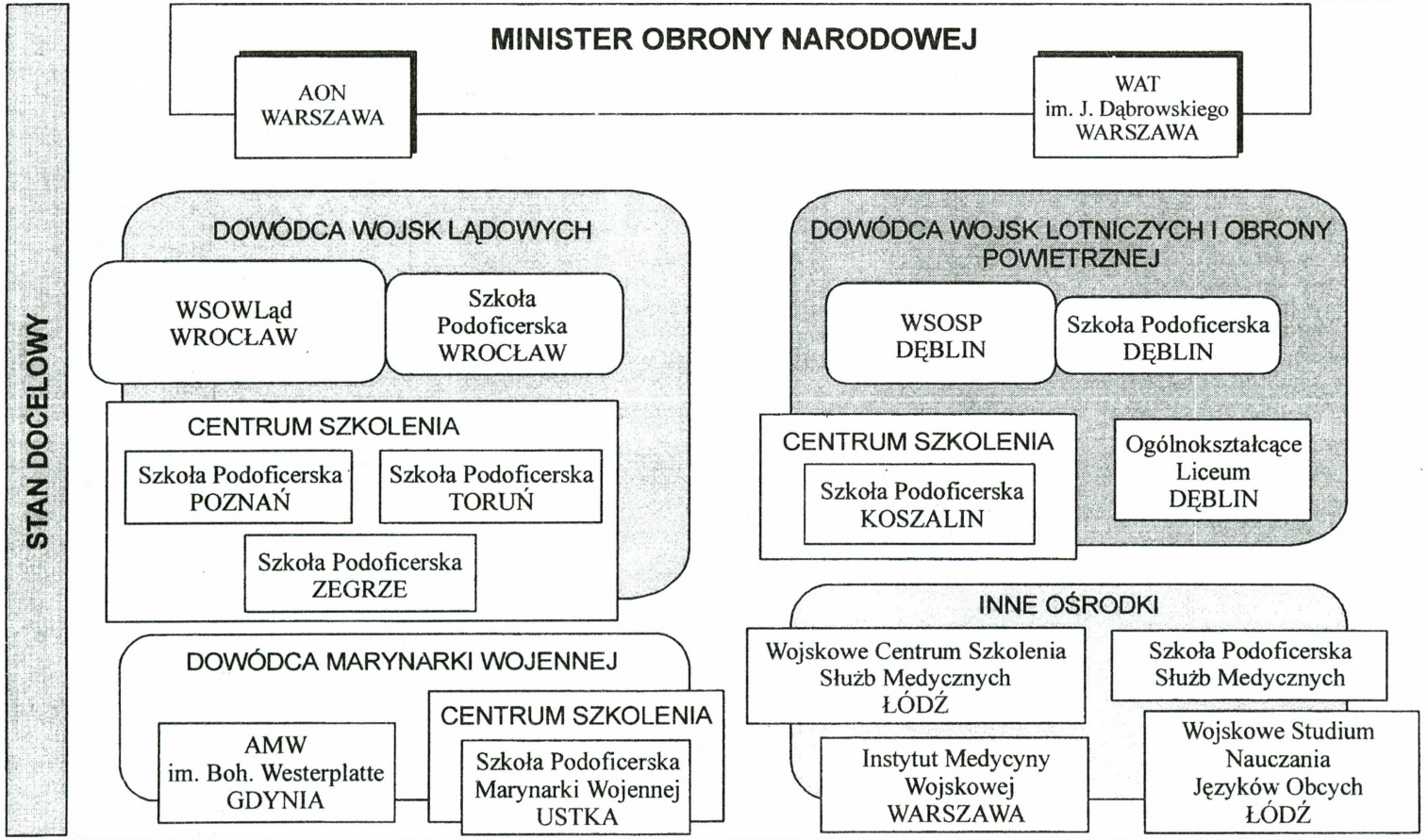
Wymienione kierunki studiów zachowują wprawdzie specyfikę wojskową, ale także wykazują dużą spójność z naukami cywilnymi. Istnieje zatem pilna potrzeba włączenia szkolnictwa wojskowego do „prawa o szkolnictwie wyższym". Mimo wielu usilnych starań dokumentu tego dotychczas nie ustanowiono. Niemniej jednak nastąpiła istotna zmiana jakościowa: absolwenci AON zamiast tytułu „oficer dyplomowany" otrzymują tytuł zawodowy „magister".

---

[1] Zob. P. Sienkiewicz, *Dylematy edukacyjne społeczeństwa informacyjnego*, (w:) R. Stępień (red.), *Edukacja...*, wyd. cyt., s. 58.




*Rys. 2.1. Struktura szkolnictwa wojskowego przed reorganizacją*




*Rys. 2.2. Struktura szkolnictwa wojskowego po reorganizacji*

Reforma wyższego szkolnictwa wojskowego nie ogranicza się do zmian strukturalnych, obejmuje także zmiany programowe czyli modernizację celów i treści kształcenia. W uczelniach wojskowych empiryczny model kształcenia jest zróżnicowany.

W wyższych szkołach oficerskich zbudowany jest w oparciu o trzy rodzaje kształcenia: ogólne, kierunkowe i specjalistyczne oraz odpowiadające im trzy działy przedmiotowe. W **dziale ogólnym** występują przedmioty humanistyczne, takie jak: historia, ekonomia, socjologia, pedagogika, prawo, języki obce (głównie angielski) oraz przedmioty ogólnokształcące m.in.: matematyka, fizyka, mechanika i informatyka. **Dział kierunkowy** obejmuje **przedmioty ogólnowojskowe** – regulaminy, kultura fizyczna, **przedmioty ogólnodowódcze** – topografia wojskowa, teoria dowodzenia pododdziałami, prawo wojenne, administracja wojskowa oraz **przedmioty ogólnozawodowe** – podstawy organizacji i zarządzania, inżynieria systemów, ochrona środowiska. W kształceniu ogólnym i kierunkowym przewidziane są przedmioty fakultatywne, np. historia filozofii, filozofia bezpieczeństwa, zautomatyzowane systemy dowodzenia, metody i techniki organizatorskie, ekonomika obrony. **Dział specjalistyczny** obejmuje przedmioty techniczno-specjalne, techniczno-wojskowe oraz przedmioty związane z taktyką wojskową.

Odmienna jest struktura programu w Akademii Obrony Narodowej. Program kształcenia na studiach magisterskich obejmuje pięć bloków przedmiotowych: ogólnokształcący, ogólnowojskowy, specjalistyczny, humanistyczny, języki obce i inne przedmioty.

Analiza programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych przekonuje, że są one interdyscyplinarne i zorientowane na wszechstronny rozwój osobowości studentów, że są coraz bardziej spójne z wymaganiami natowskimi, że przygotowują do sprawnego kierowania zasobami ludzkimi w okresie pokoju, kryzysu i wojny. Ustawiczna nowelizacja programów jest jednak konieczna ze względu na zmieniającą się rzeczywistość, na niezwykle dynamiczny przyrost wiedzy i na zmieniające się funkcje i zadania sił zbrojnych. Dużą wagę przywiązuje się do nauczania języków obcych, a szczególnie języka angielskiego. Przyjmuje się, że kandydaci do uczelni wojskowych powinni mieć opanowany język angielski na poziomie 1 (wg programu STANAG 6001, słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie); absolwenci AW i WSO oraz kandydaci na studia doktoranckie – na poziomie 2; natomiast absolwenci AON – na poziomie 3.

Dość powszechne jest dzisiaj określenie, że współczesny oficer, absolwent uczelni wojskowej, to erudyta zaliczany do elity intelektualnej. Dlatego *wnioskuje się, aby programy studiów oraz zamierzenia pozaprogramowe uczelni wojskowych pełniej nasycać treściami dotyczącymi kultury, literatury, sztuki, retoryki i najnowszych osiągnięć techniki*[1].

Z szeroko zakrojonej dyskusji na temat przyszłości kształcenia i wychowania wojskowego wyłaniają się dylematy i antynomie, chociażby takie, jak: kształcić

---

[1] R. Stępień, *Humanistyczne aspekty kształcenia w wojskowych szkołach wyższych*, (w:) *Edukacja w wyższych...*, wyd. cyt., s. 77.

ogólnie czy zawodowo? Kształcić teoretycznie, czy praktycznie? Jakie powinny być proporcje między kształceniem ogólnym a kształceniem zawodowym? Jest sprawą powszechnie znaną, że pracodawcy wojskowi (dowódcy pułków, brygad, dywizji) oczekują od absolwentów szkół wojskowych przede wszystkim dobrego przygotowania specjalistycznego, zapewniającego profesjonalne wykonywanie zadań na zajmowanym stanowisku służbowym. Takie podejście można uznać za słuszne na pierwsze dwa–trzy lata służby zawodowej, jednak w dalszej perspektywie rozwoju kariery oficera bardziej przydatne wydaje się wykształcenie ogólne. Z tego powodu postuluje się aby kształcenie oficerów miało charakter ogólnozawodowy.

Interesującą koncepcję programu kształcenia w uczelni wojskowej przedstawia B. Szulc, który porządkuje treści kształcenia ujmując je w pięć obszarów problemowych (rys. 2.3)[1]. Według tego autora na kształcenie ogólne należy przeznaczyć 51%, a na kształcenie zawodowe 49% ogólnego czasu przeznaczonego na studia. W kształceniu zawodowym 25% czasu należy poświęcić na zajęcia teoretyczne, a na zajęcia praktyczne 24%. Wyraża także pogląd, że im wyższy poziom kształcenia, tym większy obszar zajmuje kształcenie wszechstronne[2].

Odmienne stanowisko przyjmuje S. Koziej, który uważa, że... *proces kształcenia dowódcy nigdy się nie kończy. Niechże więc w szkole uczy się jednego – teorii, w jednostkach zaś i na kursach przyjdzie czas na praktykę, na zdobywanie kolejnych tajników sztuki dowodzenia*[3]. Z myśli tej wyłania się konieczność edukacji ustawicznej, ponieważ zdobycie dyplomu nie jest równoznaczne z profesjonalnym przygotowaniem do sprawowania funkcji dowódczych. Dlatego też każdy przyszły dowódca, od szczebla plutonu wzwyż, będzie zobligowany do ukończenia studiów drugiego stopnia (wojskowych lub cywilnych), a przed objęciem pierwszego i kolejnego stanowiska będzie musiał ukończyć kurs specjalistyczny.

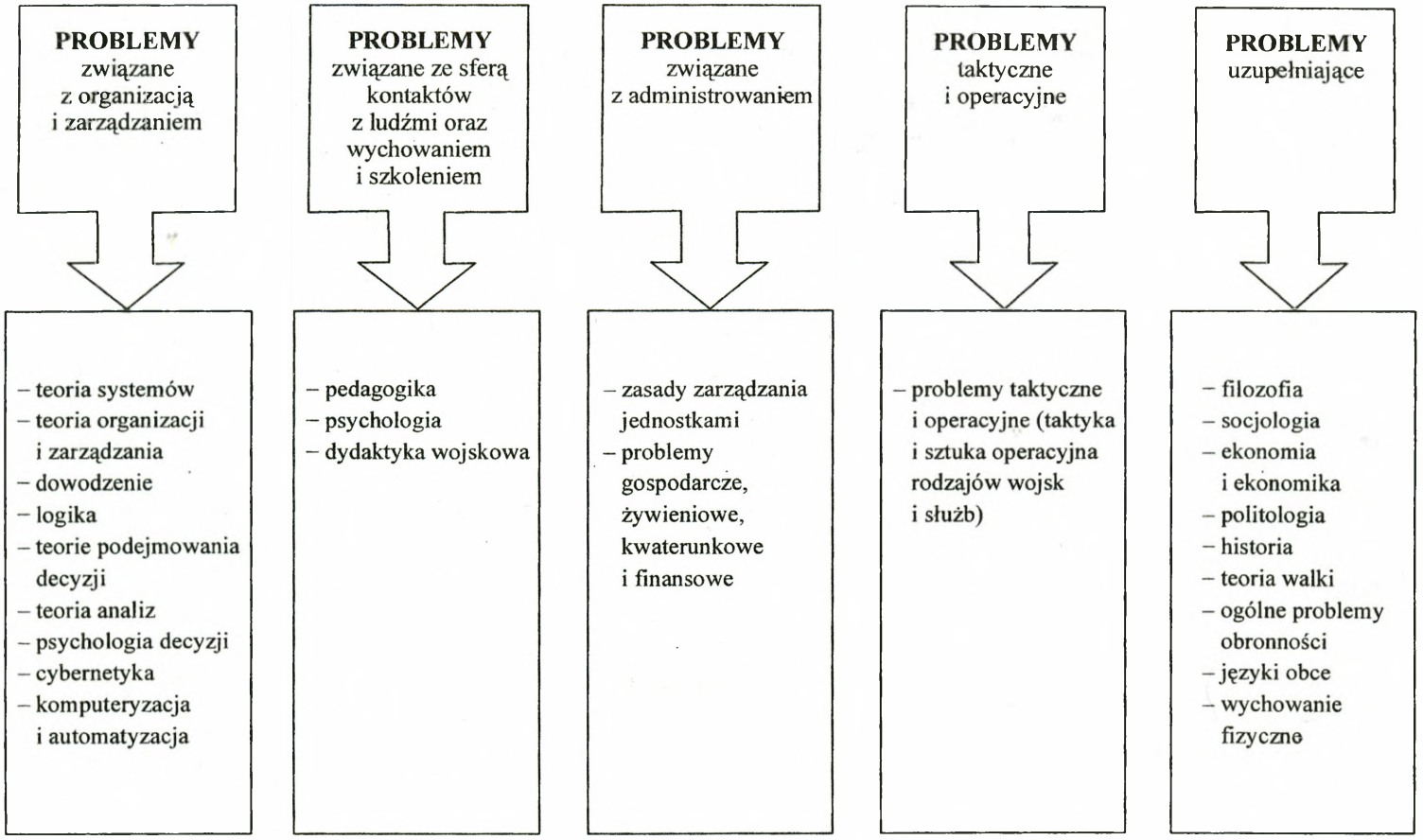
Przeprowadzane reformy wyższego szkolnictwa wojskowego nie mogą ograniczać się tylko do likwidacji szkół i masowego zwalniania doświadczonych i ofiarnych nauczycieli akademickich. Przemiany strukturalne i programowe muszą być dostosowane do aktualnych, a przede wszystkim do przyszłych potrzeb i wymagań sił zbrojnych. Istnieje pilna potrzeba racjonalnego modelu szkolnictwa wojskowego, zbudowanego na podstawie konkretnych potrzeb, wymagań i ograniczeń sprecyzowanych przez kierownictwo MON, Sztab Generalny WP i dowództwa poszczególnych rodzajów sił zbrojnych. Należy jednoznacznie określić ile i jakich uczelni potrzeba w naszym wojsku, jakie mają być kierunki studiów, ilu absolwentów i o jakiej specjalności ma być wypromowanych w ciągu roku, czy następnych pięciu lat. Ważną sprawą jest ustalenie jakich specjalistów należy pozyskiwać do wojska spośród absolwentów uczelni cywilnych, a jakich należy kształcić wyłącznie w uczelniach wojskowych. Należy się także zastanowić co zrobić, aby

---

[1] Zob. B. Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian*, Warszawa 1995, s. 68.

[2] Tamże, s. 71–80.

[3] S. Koziej, *Teoria sztuki wojennej*, Warszawa 1993, s. 48.




*Rys. 2.3. Proponowany układ treści według płaszczyzn problemowych (wg B. Szulca)*

nie dopuścić do zjawiska *nadprodukcji* oficerów i jakie stanowiska będą zajmować w wojsku oficerowie – kobiety? Za niepokojące zjawisko należy uznać odchodzenie do cywila, np. niektórych absolwentów WAT[1]. Odrębny problem stanowi nabór, kształcenie i doskonalenie wojskowych nauczycieli akademickich. Pojawia się też pytanie jakich przedmiotów mają nauczać nauczyciele w mundurach, a jakich osoby cywilne?

Przedstawiony syndrom problemów nie wpływa korzystnie na rozwój szkolnictwa wojskowego. Pozostaje nadzieja, że dzięki przemyślanym decyzjom przeprowadzane reformy zakończą się powodzeniem.

## 2.3. Pożądane przemiany w kształceniu i doskonaleniu profesjonalnym kadry oficerskiej WP

Przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze jakie dokonują się w naszym kraju, spowodowały daleko idące zmiany w rodzimych siłach zbrojnych. Zmienia się nie tylko struktura organizacyjna i osobowa, ale także funkcje i zadania armii. W tej sytuacji konieczne wydaje się przewartościowanie poglądów na problem przygotowania kadr oficerskich. W ostatnich latach w dydaktyce ogólnej i dydaktyce szkoły wyższej pojawiły się nowe trendy i tendencje, propozycje i postulaty wskazujące na potrzebę modyfikacji kształcenia. Wśród wielu wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych istnieje powszechna zgoda, że edukacja dzisiejsza i w najbliższej przyszłości musi być dostosowana do zmieniającej się rzeczywistości, do potrzeb rynku pracy i zatrudnienia. Kształcenie w szkole wyższej nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy i nauczania przedmiotów, ale musi być zorientowane na kształtowanie kompetencji studentów, na przekaz uniwersalnych wartości, na samodzielność i odpowiedzialność studentów[2]. Funkcja rekonstrukcyjno-adaptacyjna edukacji będzie ustępować miejsca funkcji emancypacyjno-kreatywnej, preferującą samokreację i samorozwój studenta, akcentującą studiowanie zamiast uczenia się oraz respektującą podmiotowość i prawo wyboru wiedzy przedmiotowej w bogatej ofercie dydaktycznej[3]. Należy również podkreślić, że szkoła wyższa w kształceniu ogólnym i specjalistycznym powinna uwzględniać tzw. nadmiarowość, która zapewnia absolwentom mobilność zawodową, czyli możliwość zmiany zawodu i szybkie przystosowanie się do nowych warunków pracy i profesjonalne pełnienie funkcji na nowym stanowisku.

---

[1] Zob. *Dramat czy cwaniactwo?* „Życie" z 29 sierpnia 2000 r.

[2] Zob. m.in. J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, Warszawa 1998; K. Denek i F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; T. Lewowicki i T. Zając (red.), *O przemianach w edukacji*, Rzeszów 1998.

[3] Por. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji: funkcje, kompetencje, koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001, s. 13.

Przedstawione wyżej kierunki przemian w dydaktyce szkoły wyższej, przekładają się w całej rozciągłości na dydaktykę wyższej szkoły wojskowej. Toczy się ożywiona dyskusja na temat struktury szkolnictwa wojskowego, na temat jakości i racjonalizacji kształcenia kadr oficerskich. Świadczy o tym wiele konferencji i sympozjów naukowych, wyraźny wzrost rozpraw i publikacji naukowych poświęconych badaniom aktualnego stanu i perspektywom edukacji w wyższych szkołach wojskowych[1]. Cytowane w przypisach publikacje ukazują szerokie spektrum problemów oraz różnorodne wizje i modele kształcenia oficerów. Proponowane są różne koncepcje modernizacji celów, treści, metod i środków edukacji w wyższych szkołach wojskowych. Godzi się zauważyć, że wszystkie postulaty i propozycje pozostają w zgodzie z dydaktyką innowacyjną i z aktualnymi paradygmatami w naukach o edukacji.

Ustawiczne usprawnianie procesu edukacji w wyższej szkole wojskowej, to wielkie wyzwanie badawcze dla wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych wojskowych i cywilnych. W nowych, stale zmieniających się uwarunkowaniach cywilizacyjnych pilna staje się potrzeba interdyscyplinarnych badań systemu dydaktycznego, ponieważ *za główne zadanie uczelni i szkół wojskowych uważamy wykształcenie dowódców o cechach przywódców, organizatorów, menedżerów i specjalistów wojskowych, o wyraźnie uformowanych cechach osobowych, dysponujących niezbędną wiedzą o systemach i procesach dowodzenia, zgodnie z procedurami NATO, znających bojowe i moralno-psychologiczne aspekty dowodzenia pododdziałami, przy tym będącymi sprawnymi fizycznie, wykazujących się znajomością języków obcych na poziomie niezbędnym do funkcjonowania w wojskowych strukturach międzynarodowych*[2]. Taki jest model przyszłego oficera, dziś jeszcze utopijny i „życzeniowy", ale jutro możliwy a nawet konieczny. Należy jeszcze dodać, *iż złożoność sytuacji i problemów, w obliczu których może znaleźć się oficer wymusza posiadanie przez niego* ***umiejętności twórczego myślenia, krytycznego postrzegania i zdecydowanego działania*** (podkr. J.G.)[3].

Powyższe rozważania i przytoczone dyrektywy upoważniają do konstatacji, że praktyka edukacyjna w uczelniach wojskowych wymaga zmian w taksonomii celów i dopasowania do nich treści kształcenia. Logiczną konsekwencją przemian

---

[1] Zob. m.in. J. Groskrejc (red.), *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych szkołach wojskowych*; tegoż autora: *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*; T. Jemioło (red.), *Kształcenie, szkolenie i doskonalenie kadr na potrzeby sił zbrojnych i systemu obronnego RP*; R. Stępień (red.), *Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej* oraz *Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*; B. Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian.* Zob. także materiały z konferencji naukowych pod red. R. Stępnia: *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian*; *Kształcenie w wyższej szkole wojskowej – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata?*

[2] *Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalnych z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO.* Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 1999.

[3] *Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego.* Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 2001.

celów i treści jest poszukiwanie nowoczesnych metod kształcenia, które właśnie pozwalają na większą aktywność studentów, na ich samodzielność, na kształtowanie wspomnianych umiejętności twórczego myślenia i krytycznego postrzegania rzeczywistości, na formowanie kompetencji studentów do samodzielnego studiowania i podejmowania odpowiedzialnych decyzji. O efektywności kształcenia decydują czynniki subiektywne, organizacyjne, techniczne i wynikowe.

W dydaktyce współczesnej dominują uznane społecznie tendencje wskazujące na konieczność przemian w teorii i praktyce kształcenia. Nowoczesna edukacja, która ma sprostać wymaganiom XXI wieku, opiera się na czterech filarach[1]:

1. **Uczyć się, aby wiedzieć** – chodzi tu nie tylko o przyswajanie wiedzy deklaratywnej typu *wiem że* ale przede wszystkim o wiedzę operacyjną typu *wiem jak*.

2. **Uczyć się, aby działać** – ta kategoria pozostaje w ścisłym związku z pierwszym filarem. Edukacja powinna zapewnić nabycie umiejętności. Działanie wymaga określonych kompetencji, czyli umiejętności wyższego rzędu, np. komunikacyjnych, przywódczych, współdziałania, samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów, posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną.

3. **Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi** – ta odmiana edukacji dotyczy walki z przemocą i bezprawiem, promuje solidarność i tolerancję, uczy jak usuwać napięcia i rozwiązywać konflikty interpersonalne.

4. **Uczyć się, aby być** – fundamentalną zasadą edukacji jest wszechstronny rozwój człowieka. Poprzez edukację człowiek rozwija wszystkie elementy swojego bytu: ciało, umysł, inteligencję, wrażliwość, estetykę, osobistą odpowiedzialność i duchowość. Dzięki edukacji człowiek potrafi myśleć samodzielnie i krytycznie. Edukacja prowadzi w konsekwencji do autonomii i podmiotowości człowieka w podejmowaniu niezależnych sądów, decyzji i działań w różnych sytuacjach o dużej dynamice zmienności. Edukacja rozwija wyobraźnię i kreatywność, pozwala na ujawnianie oraz rozwijanie talentów i zainteresowań.

W nowoczesnej edukacji (zgodnie z paradygmatami współczesnej pedagogiki i dydaktyki) należy odchodzić od encyklopedycznego nauczania, szczegółowych programów konstruowanych według dyscyplin akademickich. Należy położyć nacisk na przygotowanie absolwentów do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształcenia oraz osiągania sprawności i skuteczności[2].

W świetle powyższego dochodzimy do konstatacji, że edukacja nie może ograniczać się do przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy (kształcenie odtwórcze). Działalność dydaktyczno-wychowawcza powinna być skoncentrowana na rozwijaniu i eksponowaniu kreatywnego potencjału jednostki, na kształtowaniu umiejętności logicznego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów (kształcenie twórcze). Realizowany przez wiele lat model edukacji adaptacyjnej jest dziś wypierany przez model edukacji krytyczno-kreatywnej. Przystosowanie człowieka do zastanej rzeczywistości przestaje być nadrzędnym celem edukacji. Edukacja

---

[1] J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*; Raport dla UNESCO, Warszawa 1998, s. 85–98.

[2] Zob. K. Denek i F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001, s. 21.

współczesna powinna zapewnić wykształcenie człowieka zdolnego do rozwiązywania problemów w sposób twórczy oraz umiejącego żyć, myśleć i działać w zmieniającej się rzeczywistości[1]. Wysoka dynamika zmian we współczesnym świecie (często są to zmiany zaskakujące i nieprzewidywalne) powoduje, że wyuczone i odtwarzane algorytmy, stereotypy, schematy, standardy itp. stają się zawodne.

W nowych trendach i tendencjach dotyczących przemian w edukacji dostrzegamy zmiany nie tylko w obrębie celów i treści ale również w zakresie metodyki kształcenia. Obok fundamentalnych pytań dydaktycznych: *kogo mamy wykształcić, po co kształcimy, czego mamy nauczyć?* równie ważne jest pytanie *w jaki sposób mamy kształcić?* W perspektywicznym rozwoju edukacji wyraźnie nasila się tendencja wskazująca na potrzebę szerokiego stosowania **metod poszukujących** (problemowych). Preferowane są metody dochodzenia do wiedzy, aktywizujące uczniów i studentów. Wzrasta znaczenie tych metod, ponieważ powodują one znacznie większą skuteczność dydaktyczno-wychowawczą niż **metody podające** (asymilacji wiedzy). Powyższą tezę potwierdzają badania naukowe i praktyka dydaktyczna na różnych poziomach edukacji. Stosowanie metod poszukujących w zajęciach dydaktycznych daje szerokie możliwości aktywizowania uczniów (studentów), rozwoju ich umiejętności intelektualnych, samodzielnego zdobywania wiadomości, kształtowania umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Poprzez metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, wprowadzamy uczniów (studentów) w świat badań naukowych. Uczestnicy edukacji zdobywają kompetencje metodologiczne, rozwijają zdolności i zainteresowania poznawcze.

O potrzebie wdrażania i upowszechniania metod poszukujących (problemowych, heurystycznych, aktywizujących) w praktyce edukacyjnej nie trzeba dziś nikogo przekonywać. Metody te determinują nowoczesność kształcenia, ze wszech miar przystają do aktualnych paradygmatów kształcenia: podmiotowości, nauczania dialogowego, wielostronnej komunikacji, intelektualizacji i wdrażania do ustawicznego samokształcenia.

Podstawową funkcją każdej uczelni jest uprawianie nauki czyli tworzenie, przechowywanie, aktualizowanie i przekazywanie wiedzy. Z funkcji tej wynikają główne zadania dotyczące prowadzenia badań naukowych i działalności dydaktyczno-wychowawczej. Należy zwrócić uwagę na ścisłe związki między badaniami i zajęciami dydaktycznymi. Z prowadzeniem badań – pisze K. Denek, musi iść w parze dydaktyka uniwersytecka prowadzona na najwyższym poziomie merytorycznym i metodycznym, oparta na najnowszych zdobyczach nauk o edukacji[2]. Naukowo-badawcza funkcja uczelni realizowana jest poprzez badania podstawowe, uzupełniane badaniami stosowanymi i wdrożeniowymi. Wraz ze zmianami społecznymi oraz nowymi wymaganiami rynku pracy i zatrudnienia, wzrasta zapotrzebowanie na badania dotyczące ogólnego i specjalistycznego kształcenia kadr

[1] J. Groskrejc, *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*, Warszawa 2000, s. 60.

[2] K. Denek, *Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1999, nr 13/14, s. 10.

zarówno w zawodach tradycyjnych, jak i tych, które pojawiły się w ostatnich latach. Przewartościowaniu ulegają także poglądy związane z przygotowaniem pracowników naukowo-dydaktycznych (nauczycieli akademickich).

Nowa rzeczywistość społeczna i gospodarcza (demokracja, pluralizm, społeczeństwo informacyjne, wolny rynek, globalizacja, wielokulturowość itd.) implikuje konieczność głębokich przemian w edukacji i naukach o niej. Wśród wielu przedstawicieli nauk pedagogicznych toczą się dyskusje i spory o aktualny i przyszły kształt edukacji. Pojawiają się nowe paradygmaty, trendy i tendencje skupione wokół ważnych i odwiecznych problemów dotyczących kształcenia i wychowania człowieka. Potwierdza to choćby kilka niżej wymienionych prac znanych autorów: T. Aleksander, *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*; C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji, przemiany i perspektywy*; W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*; J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*; K. Denek i F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*; K. Denek, *O nowy kształt edukacji* oraz *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, T. Lewowicki, A. Zając, *O przemianach w edukacji*; R. Stępień (red.), *Kształtowanie umiejętności dowódczych i sztabowych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych* oraz *Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*; B. Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – paradygmaty – kierunki przemian*; T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych.*

Przegląd powyższych opracowań upoważnia do konstatacji, że edukacja w szkołach wyższych, a także na niższych poziomach musi być nastawiona na przyszłość, nowoczesność, ustawiczność, pragmatyzm i profesjonalizm oraz musi być osadzona na mocnych podstawach humanistycznych i aksjologicznych. Najważniejszym i nadrzędnym zadaniem edukacji w uczelniach jest nabywanie przez studentów kompetencji, czyli umiejętności złożonych wyższego rzędu. Nabywanie kompetencji powinno być zintegrowane z przekazywaniem wartości uniwersalnych. Kompetencje studentów powinny umożliwiać im samodzielność i przygotować ich do zmieniającej się rzeczywistości, do swobodnego poruszania się na konkurencyjnym rynku pracy, do wielowymiarowej i mobilnej aktywności zawodowej, gwarantującej godziwe życie. W najbliższej przyszłości edukacja w szkole wyższej będzie bardziej polegać na studiowaniu niż na przekazywaniu gotowej wiedzy, jej przyswajaniu i sprawdzaniu. Większy nacisk kładzie się obecnie na samodzielne pozyskiwanie wiedzy z różnych źródeł, umiejętności jej selekcjonowania, rozumienia, przetwarzania i stosowania w różnych sytuacjach życiowych. **Studiowanie** należy do kluczowych kompetencji studenta i obejmuje: rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowanie procesu uczenia się i przyjmowania odpowiedzialności za własne wykształcenie, wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy. Kolejne, równie ważne kompetencje, jakie student winien posiadać to: **myślenie** (dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk); **poszukiwanie** (uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów); **doskonalenie się** (ocena postaw

i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych, przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych, elastyczne reagowanie w obliczu zmiany, poszukiwanie nowych rozwiązań); **komunikowanie się** (skuteczne porozumiewanie się, korzystanie z nowych technologii); **współpraca** (negocjowanie i osiąganie porozumienia, podejmowanie decyzji grupowych, stosowanie procedur demokratycznych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów); **działanie** (organizowanie pracy własnej i innych, opanowanie technik i narzędzi pracy, racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu z pożytkiem dla zdrowia i własnego rozwoju)[1]. W wymienionych kompetencjach uwypuklona jest samodzielność i odpowiedzialność studiujących, umiejętność logicznego myślenia i rozwiązywania problemów, dochodzenia do prawdy poprzez refleksyjną krytykę i praktykę oraz poprzez ustawiczną samoedukację. Wszystko to bazuje na ogólnospołecznych, ponadczasowych wartościach i przestrzeganiu przyjętych powszechnie norm prawnych, społecznych i etycznych.

W świetle powyższych trendów i tendencji wyłania się nowy model edukacji w szkole wyższej. Zaprezentowane tu koncepcje wymagają innego spojrzenia na system dydaktyczno-wychowawczy. Konieczna jest modyfikacja celów i treści kształcenia. W praktyce edukacyjnej na plan pierwszy wysuwają się metody poszukujące i heurystyczne (samodzielnego dochodzenia do wiedzy), natomiast metody podające (asymilacji wiedzy) tracą na znaczeniu i wkrótce będą zajmować pozycje peryferyjne. Otwiera się zatem nowa perspektywa w badaniach pedagogicznych, a dokonujące się przemiany w dydaktyce szkoły wyższej inspirują do eksploracji rzeczowych i podmiotowych elementów systemu dydaktycznego i poszukiwania nowych rozwiązań, przystających do aktualnych paradygmatów, tak bardzo oczekiwanych i przydatnych w praktyce edukacyjnej.

[1] Zob. K. Denek, *Perspektywa reformy edukacyjnej*, (w:) K.Denek i F. Bereźnicki, *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001, s. 19.

# 3. EDUKACJA KADR OFICERSKICH WOJSK LĄDOWYCH W SIŁACH ZBROJNYCH WYBRANYCH PAŃSTW NATO

## 3.1. System kształcenia oficerów w armii Stanów Zjednoczonych

Zasady edukacji oficerów w SZ USA określa dokument wydany przez Szefa Połączonego Komitetu Szefów Sztabów z marca 1993 roku pt. „Polityka edukacyjna w Siłach Zbrojnych USA"[1]. Zgodnie z tym dokumentem za kształcenie oficerów w akademiach wojskowych (odpowiednik polskich wyższych szkół oficerskich) oraz kształcenie doskonalące w akademiach dowódczo-sztabowych i akademiach wojennych odpowiadają dowódcy rodzajów SZ.

Podstawowymi wymaganiami stawianymi przed akademickim szkolnictwem wojskowym jest wykształcenie u oficera indywidualnych umiejętności do podejmowania samodzielnych decyzji w oparciu o analizę posiadanej wiedzy w wymiarze wielopłaszczyznowym zgodnie z obowiązującymi wymaganiami na kolejnych stanowiskach dowódczych i sztabowych. Zadaniem uczelni wojskowych i ośrodków szkolenia jest dostarczenie oficerowi odpowiedniego zasobu wiedzy wojskowej, politycznej, ekonomicznej, socjologicznej i psychologicznej oraz wyrobienie umiejętności powiązania jej oddziaływania na bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne. Oznacza to, że w zależności od zajmowanego stanowiska oficerowie muszą być zdolni do planowania i prowadzenia operacji wojskowych w ramach rodzajów sił zbrojnych, planowania i prowadzenia operacji wyższego szczebla: połączonych i koalicyjnych, opracowywania koncepcji strategicznych, obejmowania najwyższych stanowisk dowódczych i rządowych. Istotną sprawą jest konieczność uwzględnienia w procesie kształcenia i dokształcania oficerów mocarstwowej roli Stanów Zjednoczonych, państwa, które dla utrzymania tej pozycji musi zagwarantować wysokie kwalifikacje kadry oficerskiej zdolnej do posługiwania się najnowocześniejszym sprzętem pola walki i gotowej do działania w warunkach najwyższej gotowości sił zbrojnych. Najnowsza technika wojskowa będąca na wyposażeniu sił zbrojnych wymaga największego zaangażowania i wyszkolenia wszystkich żołnierzy, a przede wszystkim kadry oficerskiej. Dlatego Ministerstwo Obrony USA stara się doskonalić system naboru kandydatów na oficerów i zapewnić im najlepsze warunki kształcenia, dostosowując bazę dydaktyczno-szkoleniową do bieżących potrzeb.

Ministerstwo Obrony kształci przyszłych oficerów w trzech akademiach wojskowych rodzajów SZ i na wydziałach wojskowych kilkuset wyższych uczelni cywilnych. Natomiast proces kształcenia i dokształcenia oficerów realizowany jest

[1] US General Accounting Office, *Military Education-Information on Service Academics and Schools*, Washington D.C. 1993.

w 32 ośrodkach szkolenia (w tym na akademiach sztabowych, wojennych i Narodowym Uniwersytecie Obrony)[1].

Na podstawie dokonanej analizy systemu kształcenia i dokształcania oficerów podzielono ten proces na pięć etapów (tabela 3.1)[2]:

- etap pierwszy tzw. **przedkwalifikacyjny** (precommissioning), stanowi czteroletni okres studiów w akademiach wojskowych rodzajów SZ (wyższych szkołach oficerskich) i uczelniach cywilnych realizujących program szkolenia oficerów rezerwy zakończony promocją na stopień wojskowy podporucznika i kwalifikacją do służby stałej.(odnosi się to do ppor. rezerwy);
- etap drugi tzw. **podstawowy** (primary), przygotowuje 100% młodych oficerów absolwentów akademii wojskowych i uczelni cywilnych na specjalistów rodzajów broni i służby. Muszą ukończyć w pierwszym roku służby zawodowej kurs podstawowy trwający od 9 do 24 tygodni oraz zaawansowany (przed upływem 6 roku służby) trwający 20–24 tygodnie. Kursy te organizowane są w ośrodkach szkolenia rodzajów broni i służby poszczególnych rodzajów sił zbrojnych;
- etap trzeci tzw. **średni** (intermediate), obejmuje kształcenie wybranych oficerów mających od 7 do 15 lat wysługi w akademiach dowódczo-sztabowych rodzajów sił zbrojnych z zakresu wiedzy sztabowej szczebla brygada i dywizja oraz dowodzenia batalionem i brygadą;
- etap czwarty tzw. **wyższy** (senior), obejmuje szkolenie strategiczno-obronne w akademiach wojennych rodzajów sił zbrojnych dla najlepszej, wyselekcjonowanej kadry oficerskiej w stopniach podpułkownika i pułkownika, przeznaczonej do wykonywania zadań na stanowiskach dowódczo-sztabowych szczebla dywizji, korpusu i grupy armii oraz w wyższych sztabach NATO;
- etap piąty tzw. **najwyższy** (general/flag), realizowany jest na uczelniach wojskowych wchodzących w skład Narodowego Uniwersytetu Obrony (The National Defence University) podległego Komitetowi Szefów Sztabów. Kształceni są w nim najzdolniejsi oficerowie w stopniach podpułkownika pułkownika oraz urzędnicy federalni przeznaczeni do objęcia najwyższych stanowisk w SZ USA, sztabach i dowództwach NATO oraz w Departamencie Obrony, Departamencie Stanu USA itp.

**Tabela 3.1. Wykaz uczelni wojskowych kształcących oficerów w SZ USA**

| ETAPY KSZTAŁCENIA | RODZAJ SIŁ ZBROJNYCH | NAZWA AKADEMII WOJSKOWEJ | ADRES AKADEMII WOJSKOWEJ |
|---|---|---|---|
| Etap pierwszy | Siły Lądowe | Akademia Wojskowa U.S. Military Academy | West Point, New York |
| | Siły Morskie | Akademia Marynarki Wojennej U.S. Naval Academy | Annapolis, Maryland |
| | Siły Powietrzne | U.S. Air Force Academy | Colorado Springs, Colorado |

[1] Tamże, s. 3.
[2] Tamże, s. 5.

| ETAPY KSZTAŁCENIA | RODZAJ SIŁ ZBROJNYCH | NAZWA AKADEMII WOJSKOWEJ | ADRES AKADEMII WOJSKOWEJ |
|---|---|---|---|
| **Etap trzeci** | Siły Lądowe | Akademia Dowódczo-Sztabowa SL Command and General Staff College | Fort Leavenworth, Kansas |
| | Siły Morskie | Akademia Dowódczo-Sztabowa SM College of Naval Command and Staff | Newport, Rhode Island |
| | Siły Powietrzne | Akademia Dowódczo-Sztabowa SP Air Command and Staff College | Maxwell Air Force Base, Montgomery, Alabama |
| | Piechota Morska | Akademia Dowódczo-Sztabowa Command and Saff College | Quantico, Virginia |
| **Etap czwarty** | Siły Lądowe | Akademia Wojenna SL Army War College | Carlisle Barracks, Pennsylvania |
| | Siły Morskie | Akademia Wojenna SM College of Naval Warfare | Newport, Rhode Island |
| | Siły Powietrzne | Akademia Wojenna SP Air War College | Maxwell Air Force base Montgomery,Alabama |
| | Piechota Morska | Akademia Wojenna PM Marine Corps War College | Quantico, Virginia |
| **Etap piąty** | Komitet Szefów Sztabów | Narodowy Uniwersytet Obrony The National Defense University | Fort McNair, Washington |

- **Etap pierwszy**:

*Kształcenie w akademiach wojskowych rodzajów SZ*

Do akademii wojskowych rodzajów sił zbrojnych (odpowiednik naszych wyższych szkół oficerskich) przyjmowani są kandydaci (kandydatki) w wieku od 17 do 23 lat, posiadający obywatelstwo amerykańskie, stanu wolnego, zdrowi, o dobrych warunkach fizycznych, wysokich walorach moralnych i legitymujący się odpowiednim wykształceniem.

Nabór do wyższych szkół oficerskich odbywa się głównie przez rekomendację (około 85% kandydatów). Prawo do rekomendacji mają: prezydent (np. do West Point 100 kandydatów rocznie), kongresmeni, gubernatorzy terytoriów zamorskich i burmistrz Waszyngtonu. Pewną liczbę miejsc uzyskują dzieci weteranów wojennych (szczególnie inwalidów), obywateli odznaczonych najwyższymi orderami Stanów Zjednoczonych oraz najlepsi absolwenci studiów przysposobienia wojskowego w szkołach średnich.

Bez względu na kategorię wszyscy kandydaci muszą uzyskać pozytywny wynik badań lekarskich oraz zdać test sprawności fizycznej.

W Stanach Zjednoczonych kandydaci na oficerów kształceni są w trzech **akademiach wojskowych**. Uczelnie te podporządkowane są dowódcom poszczególnych rodzajów SZ.

Przyszli oficerowie sił lądowych kształceni są w **Akademii Wojskowej w West Point (U.S. Military Academy at West Point, New York)**.

Oficerowie sił powietrznych w **Akademii Sił Powietrznych w Colorado Springs (U.S. Air Force Academy at Colorado Springs, Colorado).**

Oficerowie sił morskich w **Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis (U.S. Naval Academy at Annapolis, Maryland).**

W uczelniach tych studia trwają cztery lata (8 semestrów po 18 tygodni każdy) i kończą się otrzymaniem tytułu uniwersyteckiego **B.S.** (**Bachelor of Science** – pierwszy stopień naukowy uzyskiwany po ukończeniu wyższych studiów technicznych) lub **B.A.** (**Bachelor of Arts** – pierwszy stopień naukowy uzyskiwany po ukończeniu wyższych studiów humanistycznych), tzw. bakałarza i stopnia wojskowego – podporucznika.

Program kształcenia podchorążych koncentruje się nie tylko na przedmiotach typowo wojskowych i wychowania fizycznego, ale koresponduje z kształceniem w uczelniach cywilnych w zakresie nauki matematyki, przedmiotów przyrodniczych (ścisłych) i humanistycznych. Nauczanie w szkołach oficerskich jest intensywne, realizowane zgodnie z zasadą „każdy student, każdego dnia z każdego przedmiotu powinien odpowiadać"[1].

Programy kształcenia oficerów w poszczególnych szkołach oficerskich w zakresie tematyki humanistycznej są prawie identyczne, a w zakresie wiedzy matematyczno-przyrodniczej zbliżone. Zasadniczo różnią się programem szkolenia wojskowego co uzasadnia specyfika poszczególnych rodzajów sił zbrojnych.

Struktura organizacyjna akademii wojskowych jest zbliżona. **Dowódcy akademii** podlegają: **dziekan** i **komendant.** Dziekan zajmuje się procesem kształcenia akademickiego, a komendant odpowiada za dowodzenie i wyszkolenie wojskowe podchorążych. W związku z tym również czas w rozkładzie dnia jest podzielony na dwa okresy, jeden do dyspozycji dziekana a drugi do dyspozycji komendanta. W ten sposób studia akademickie nie kolidują ze szkoleniem wojskowym.

W **Akademii Wojskowej SL w West Point**[2] studia realizowane są w dwóch blokach przedmiotów akademickich, tj. matematyczno-przyrodniczym i humanistycznym oraz bloku przedmiotów zawodowych (musztra, dowodzenie i historia wojskowości) połączonego z treningiem fizycznym i szkoleniem wojskowym prowadzonym w ośrodkach specjalistycznych akademii.

Program akademii wojskowej ma dwie główne cechy strukturalne. Pierwsza to program kursów obowiązkowych obejmujących zarówno nauki matematyczno-przyrodnicze, jak i humanistyczne dające szerokie podstawy wiedzy ogólnej. Drugą cechą programu jest możliwość rozpoczęcia specjalizacji pod koniec drugiego roku studiów poprzez wybór określonego bloku przedmiotowego (technicznego lub humanistycznego) uzupełnionego odpowiednim kierunkiem fakultatywnym. Podstawowy rdzeń programu obejmuje matematykę, nauki przyrodnicze i inżynieryjne (MSE – mathematics science, engineering). Ten zestaw przedmiotów zaczy-

---

[1] I. Rusinowa, *Wyższe szkolnictwo wojskowe*: *Polska-USA*, (w:) „Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 7, s. 67.

[2] Tamże, s. 67.

na się na pierwszym roku dwoma semestrami matematyki i dwoma semestrami chemii. Jest on kontynuowany na drugim roku dwoma semestrami matematyki, dwoma fizyki i analizy terenu. Program podstawowy obejmuje również kurs komputerowy. Na trzecim i czwartym roku realizowana jest nauka przedmiotów specjalistycznych i fakultatywnych. Podchorążowie, którzy zamierzają ukończyć kierunek techniczny mają do wyboru sześć kursów politechnicznych: mechaniczny, elektryczny, budowlany, systemów zarządzania, jądrowy i komputerowy.

We wszystkich akademiach wojskowych realizowany jest rozbudowany program podstawowy przedmiotów humanistycznych. Ich znaczenie wynika z faktu, że mają one na celu przygotowanie podchorążych do wykonywania zawodu, ułatwienia kontaktów międzyludzkich, wyrobienia umiejętności swobodnego posługiwania się językiem, jak również syntezy i analizy posiadanej wiedzy.

W Akademii West Point nauczanie humanistyczne na kierunkach technicznych stanowi około 25% programu, a w przypadku specjalizacji humanistycznej wzrasta do 50%. Obejmuje takie przedmioty, jak język angielski, języki obce, literaturę, historię, psychologię, socjologię, etykę, ekonomię, wybrane zagadnienia prawa, nauki polityczne[1].

Już na pierwszym roku studiów podchorążowie mają jeden semestr zajęć z psychologii, obejmujących zagadnienia z psychologii tłumu, psychologii jednostki, psychologii ludzkich motywacji i przywództwa organizacyjnego.

Na pierwszym roku rozpoczyna się także czteroletni zintegrowany program mający na celu ukształtowanie wysokiego poziomu umiejętności jasnego, logicznego i zwięzłego komunikowania w mowie i piśmie. Kluczowymi elementami są tu: kursy języka angielskiego, literatury, opracowań pisemnych na pierwszym roku i wypowiedzi pisemnych i ustnych na drugim roku. Na koniec drugiego roku podchorążowie obowiązani są zaliczyć oratorstwo. W ciągu całego okresu studiów kładziony jest nacisk na doskonalenie umiejętności pisania i wypowiedzi ustnych. Raz do roku wymagane jest wykonanie co najmniej jednego obszernego pisemnego opracowania.

W trakcie studiów podchorążowie mają do wyboru naukę jednego z siedmiu języków obcych: francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, portugalskiego, rosyjskiego, arabskiego i chińskiego. Większość podchorążych naukę języka obcego zaczyna na drugim roku studiów i kontynuuje przez okres dwóch lub trzech semestrów. Jedynie ci, którzy chcą specjalizować się w językach obcych zaczynają ich naukę na pierwszym roku.

Nauka historii realizowana przez dwa semestry na pierwszym roku obejmuje kurs historii europejskiej, od czasów średniowiecznych do współczesności, kurs historii Dalekiego Wschodu, Ameryki Łacińskiej. Zdobyte wiadomości mają utrwalać prace semestralne pisane przez studentów.

Na kursie z ekonomii (jeden semestr na drugim roku) podchorążowie zaznajamiają się z gospodarką krajową, mechanizmami podejmowania decyzji na szczeblu

[1] I. Rusinowa, *Wyższe szkolnictwo wojskowe...*, wyd. cyt., s. 68–69.

firm, jednostek oraz zastosowania zasad ekonomii w kwestiach bezpieczeństwa narodowego. Są przy tym prowadzone wykłady dotyczące zasad i organizacji handlu międzynarodowego, ekonomii zarządzania i instytucji finansowych. W celu uzupełnienia wiadomości studentów prowadzone są wykłady z geografii fizycznej i społecznej.

Niezależnie od wyżej wymienionych przedmiotów na trzecim roku prowadzone są przez okres jednego semestru zajęcia z prawa konstytucyjnego, do których na czwartym roku dochodzi jeden semestr prawa wojskowego. Ostatnio do cyklu obligatoryjnych zajęć wprowadzono wykład na temat praw człowieka. Ponadto na trzecim roku podchorążowie mają dwa semestry historii wojskowości, po jednym semestrze stosunków międzynarodowych i przywództwa wojskowego. Podczas zajęć z historii wojskowości studenci poddają analizie strategie wojen napoleońskich, wojny secesyjnej obu wojen światowych, wojny koreańskiej, wietnamskiej i ostatnie działania w Iraku. Zajęcia te prowadzone są zazwyczaj w formie dyskusji nad taktyką i strategią, łącznie ze źródłami i opracowaniami historyków wojskowości. Czasami na tego typu dyskusje zapraszani są generałowie i sztabowcy.

W trakcie ostatniego roku studiów podchorążowie zdają egzamin z obecnego politycznego systemu amerykańskiego w tym z działalności organizacji rządu federalnego oraz sytuacji politycznej świata.

Podchorążowie studiujący na wydziałach humanistycznych często biorą udział w konferencjach studenckich organizowanych przez różne uniwersytety. Ma to wyrobić u nich umiejętności przystosowania się do różnych sytuacji i publicznych dyskusji poza swoim środowiskiem. Celem zajęć na kierunkach humanistycznych jest uzyskanie nie tylko wiedzy i umiejętności posługiwania się piórem ale również zrozumienie „co to znaczy być Amerykaninem będąc oficerem"[1].

W Akademii Sił Lądowych i Akademii Sił Morskich specjalizację humanistyczną może wybrać od 40% do 30% podchorążych.

Dużo miejsca w systemie studiów poświęca się kulturze fizycznej, w tym rywalizacji między grupami tego samego roku, między poszczególnymi rocznikami czy też między wychowankami innych szkół wyższych. Sport i towarzyszące mu współzawodnictwo odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu cech przywódczych.

Ważną sprawą dla władz uczelni jest koordynacja zajęć, tak aby zapewnić ich dobrą organizację i właściwą dyscyplinę. W uczelni istnieje rozbudowany system doradztwa naukowego, którego zadaniem jest niesienie pomocy podchorążym w wyborze zgodnego z zainteresowaniami i umiejętnościami kierunku studiów, jak również udzielanie odpowiedniej pomocy dydaktycznej w razie napotkania przez nich określonych trudności w opanowaniu wiedzy. Specjalny zespół doradców akademickich jest usytuowany przy biurze dziekana. Ponadto przy każdej kompanii działają ochotniczo jako doradcy wykładowcy uczelni. Mimo tych przedsięwzięć pewien procent podchorążych jest relegowany z uczelni lub rezygnuje z dalszej nauki. Przykładowo w latach 1990–1994 kształtował się rocznie od 5,1%

[1] Tamże, s. 68.

do 3,2% w Akademii Wojskowej w West Point, od 8,3% do 5,1% w Akademii Marynarki Wojennej i od 4,5% do 2,4% w Akademii Sił Powietrznych[1].

Podchorążowie, którzy ukończyli akademię z wyróżnieniem mają możliwość podjęcia na koszt sił zbrojnych studiów podyplomowych na uczelniach cywilnych w ramach specjalnego programu. Około 2% absolwentów może natychmiast podjąć studia medyczne o ile uzyskają pozytywny wynik z testu kwalifikacyjnego. Po dwóch latach czynnej służby mogą ubiegać się o przyjęcie na studia prawnicze w ramach sponsorowanego przez władze wojskowe programu.

Program studiów w akademiach wojskowych łączy kształcenie i wychowanie. Skutkiem tego przyszły oficer nie tylko posiada niezbędny zakres wiedzy, ale ma wyrobione poczcie honoru, w tym odpowiedzialności za własne słowo, za honor szkoły wojskowej, jednostki wojskowej, rodzaju broni itp. We wszystkich rodzajach działalności pedagogicznej realizowanej w akademiach wojskowych jest ściśle przestrzegana zasada: „podchorąży nie kłamie, nie oszukuje i nie kradnie". Kandydat na oficera, który narusza tę zasadę jest wydalany z akademii po uprzednim rozpatrzeniu jego wykroczenia przez sąd honorowy podchorążych. Każde kłamstwo, oszustwo, kradzież lub inne naruszenie dyscypliny (np. spożywanie alkoholu na terenie uczelni, zażywanie narkotyków itp.), musi być zgłoszone do sądu honorowego oraz do przełożonych tych osób, które dopuściły się przewinienia. Do powiadomienia są zobligowani świadkowie danego zdarzenia, zarówno oficerowie, cywilni nauczyciele akademiccy jak i sami podchorążowie. W odczuciu słuchaczy taki system informowania o naruszeniu norm moralnych lub dyscyplinarnych nie podważa istoty koleżeństwa i solidarności żołnierskiej, lecz przeciwnie – w znacznym stopniu je umacnia, gdyż przyczynia się do oczyszczenia korpusu oficerskiego z osób, które nie zasługują aby należeć do elity społecznej. Osoby łamiące elementarne normy moralne nie wzbudzają zaufania przełożonych oraz kolegów i dlatego są bez skrupułów eliminowane ze środowiska wojskowego.

Duże walory wychowawcze ma organizacja systemu dowodzenia podchorążych w akademiach wojskowych. Wszystkie funkcje dowódcze pełnią sami słuchacze. Oficerowie jedynie nadzorują ich działalność, a w razie potrzeby służą radą i pomocą. Należy zaznaczyć, że dowodzenie jest rozumiane bardzo szeroko. Oprócz działalności czysto wojskowej obejmuje ono bowiem działalność administracyjną i zaopatrzeniową. Tym samym uczą się oni nie tylko trudnej sztuki kierowania ludźmi, ale także racjonalnego gospodarowania. W uczelniach obowiązuje surowa dyscyplina.

Zadaniem akademii wojskowych jest przygotowanie podchorążych do zawodowej służby wojskowej w regularnych siłach zbrojnych. Programy akademickie i inne aspekty życia w uczelniach są skonstruowane tak, aby umożliwić słuchaczom rozwój w zakresie dowodzenia, przewodzenia, odwagi moralnej i prawości. Ważnym elementem procesu edukacji jest wyrobienie w młodym dowódcy takiej

[1] US General Accounting Office, *DOD Service Academies-Academic Review Processes*, Washington, D.C. 1995, s. 2–4.

postawy, by nie bał się dowodzić żołnierzami, wydawać rozkazy, a także brać za nie pełną odpowiedzialność.

Oficerowie muszą po ukończeniu studiów posiadać solidne podstawy zarówno w zakresie nauk humanistycznych, jak i ścisłych (technicznych) odpowiadające różnorodnym wyzwaniom zawodowej służby i dające podstawy do stałego rozwijania się w zakresie swojego zawodu.

W kształceniu przyszłych oficerów we wszystkich trzech akademiach wychodzi się z założenia, iż współczesna wojna jest czymś więcej niż działaniami zbrojnymi. Dotyczy ona całościowego życia kraju, stąd realizowana jest zasada, by wojsko, w tym kadra zawodowa, posiadała szeroką wiedzę nie tylko dotyczącą spraw wojskowych oraz międzynarodowych i znała języki obce, lecz także by posiadała przygotowanie humanistyczne, podobne do tego jakie studenci mogą zdobyć na uczelniach cywilnych. Umożliwia im to po ukończeniu akademii i otrzymaniu stopnia podporucznika, podjęcie studiów magisterskich na uczelniach cywilnych.

*Kształcenie kandydatów na oficerów w uczelniach cywilnych*

Kształcenie przyszłych oficerów realizowane jest w ponad 340 uczelniach cywilnych (w 1996 r. kształciło się na nich 35 tys. studentów). Służy ono głównie tworzeniu rezerw osobowych dla wojsk lądowych i Gwardii Narodowej. Stanowi jednak znaczące źródło naboru oficerów do zawodowej służby wojskowej (do 40% w wojskach lądowych)[1].

Program szkolenia kandydatów na oficerów trwa cztery lata i podzielony jest na dwa etapy: podstawowy i zaawansowany. Pierwszy etap szkolenia trwa dwa lata i obejmuje 180 godzin zajęć, po 3 godziny tygodniowo. Są to wykłady z historii, tradycji wojskowej, przeznaczenia i zadań danego rodzaju sił zbrojnych oraz zajęcia praktyczne z musztry, nauki o broni, strzelania, budowy pojazdów, a także podnoszące sprawność fizyczną. Po ukończeniu kursu podstawowego słuchacze przechodzą szkolenie praktyczne na poligonie podczas 6-tygodniowych obozów letnich[2].

Do drugiego etapu kształcenia w wyniku selekcji dopuszczanych jest około 25% słuchaczy kursów podstawowych. Dodatkowym warunkiem dopuszczenia do dalszego szkolenia wojskowego jest podpisanie przez kandydata zobowiązania, że po ukończeniu studiów podejmie służbę zawodową lub służbę w rezerwach zorganizowanych. W tej fazie szkolenia zajęcia z przedmiotów wojskowych trwają po 5 godzin tygodniowo i obejmują około 300 godzin w ciągu dwóch lat. Podczas zajęć kładzie się nacisk na zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności z taktyki ogólnej, planowania, dowodzenia żołnierzami i pododdziałami, logistyki, szkolenia i wychowania żołnierzy. Zaawansowany etap szkolenia kończy się również 6-tygodniowym letnim obozem szkoleniowym, po którym kandydaci zdają egza-

[1] L.P. Crocker, Ltc (Ret.), *Army Officer's Guide", 46th edition*, Stackpole Books, Mechanicsburg, 1993, s. 13.

[2] A. Lagowski, K. Regulski, *Zadania wychowania obywatelskiego kadry i żołnierzy w siłach zbrojnych USA*, AON, Warszawa 1991, s. 81–83.

miny z przedmiotów wojskowych. Po ich zdaniu i ukończeniu studiów absolwenci mianowani są na pierwszy stopień oficera rezerwy[1].

Oficerowie, którzy pragną zostać żołnierzami zawodowymi poddają się następnej kwalifikacji w departamentach kadr rodzajów sił zbrojnych. Po zakwalifikowaniu otrzymują stopień wojskowy oficera służby stałej (second lieutenant – podporucznik). Od tego momentu dalsza kariera zawodowa przebiega podobnie jak absolwentów akademii wojskowych.

• **Etap drugi**:

Podczas tego etapu dokształcania, oficerowie służby stałej muszą ukończyć dwa kursy:

– kurs podstawowy (basic cours);

– kurs zaawansowany (advanced cours).

*Kurs podstawowy*

W pierwszym roku po ukończeniu studiów i zakwalifikowaniu do służby stałej 100% młodych oficerów musi ukończyć kurs specjalistyczny w ośrodku szkolenia rodzaju broni lub służby danego rodzaju sił zbrojnych, np. inżynieryjny, artyleryjski, łączności, rozpoznania itp. Kursy trwają najczęściej od 9 do 24 tygodni. Ukończenie takiego kursu jest warunkiem wyznaczenia na pierwsze stanowisko służbowe (np. dowódcy plutonu).

*Kurs zaawansowany*

Między piątym a siódmym rokiem służby, przed awansem na stopień kapitana i wyznaczeniem na stanowisko dowódcy kompanii lub równorzędne, oficerowie muszą ukończyć kurs zaawansowany organizowany w ośrodkach szkolenia rodzajów broni i służby. Trwają one 20 tygodni. Dwudziestotygodniowy kurs zaawansowany obejmuje podstawy szkolenia ogólnego i specjalistycznego dla wszystkich oficerów oraz problemy szkoleniowe wybierane dla każdego indywidualnie w oparciu o perspektywiczne potrzeby rozwoju zawodowego. Przekazywana im wiedza z zakresu dowodzenia, planowania i pracy sztabowej przygotowuje ich do obejmowania stanowisk dowódcy kompani oraz podstawowych funkcji w sztabach batalionów i brygad. Ukończenie kursu zaawansowanego jest warunkiem niezbędnym do rozwoju dalszej kariery zawodowej i zakwalifikowania do podjęcia dalszej nauki na połączonych kursach służb sztabu.

• **Etap trzeci**:

Oficerowie, którzy mają do 7 do 9 lat służby (jednak przed ukończeniem 9 roku), otrzymali pozytywną opinię dotychczasowego przebiegu służby i planują dal-

[1] US General Accounting Office, *Military Education...*, wyd. cyt., s. 16–17.

szą karierę w siłach zbrojnych są kierowani na dziewięciotygodniowy kurs służby sztabu rodzaju wojsk (Combined Arms and Services Staff School)[1]. Kurs stacjonarny poprzedzony jest 144 godzinnym kursem korespondencyjnym. Zadaniem kursu stacjonarnego jest nauczenie oficerów nawyków i umiejętności pracy sztabowej na szczeblu dywizji i bazy wojskowej. Słuchacze podczas jego trwania podzieleni są na dwunastoosobowe grupy sztabowe, w których poszczególni oficerowie pełnią określone funkcje sztabowe przez cały okres trwania nauki. Jest to bardzo intensywny kurs z zachowaniem realnych warunków działania w środowisku wojskowym, gdzie słuchacze zmuszeni są myśleć, planować i podejmować decyzje w wielkim napięciu. Wszyscy oficerowie w stopniu kapitana przechodzą ten kurs szkoleniowy przed awansowaniem na majora. Jego ukończenie jest warunkiem zakwalifikowania się na studia w akademiach dowódczo-sztabowych rodzajów wojsk.

W Stanach Zjednoczonych oficerowie mają do wyboru cztery akademie dowódczo-sztabowe[2]. Są to:

**Akademia Dowódczo-Sztabowa Sił Lądowych;**
**Akademia Dowódczo-Sztabowa Sił Powietrznych;**
**Akademia Dowódczo-Sztabowa Sił Morskich;**
**Akademia Dowódczo-Sztabowa Piechoty Morskiej.**

Oficerowie kierowani są też do brytyjskiej **Akademii Dowódczo-Sztabowej (British Staff College, Camberley)**.

Studia w akademiach dowódczo-sztabowych podejmują oficerowie w stopniu majora między 10 a 15 rokiem służby zawodowej. Stanowią one pierwszy etap szkolenia wyselekcjonowanej liniowej kadry oficerskiej. W wojskach lądowych kończy akademię około 47–50% oficerów. Oficerowie, którzy ukończyli 13 rok służby i spełniają wymagane warunki są automatycznie kierowani do akademii dowódczo-sztabowej. Studia we wszystkich czterech akademiach trwają 40 tygodni (od września do lipca następnego roku). Obowiązuje zasada, że w każdej akademii na zasadzie wymiany musi studiować kilkunastu oficerów z pozostałych dwóch rodzajów wojsk (np. na akademii SL z lotnictwa i marynarki wojennej).

Podstawowym celem studiów jest nauczenie oficerów umiejętności wymaganych do dowodzenia batalionem i grupą bojową nie większą od brygady, jak również pracy sztabowej na szczeblu brygady i dywizji. Absolwent akademii uzyskuje niezbędną wiedzę potrzebą do pracy w sztabach dowództw międzynarodowych szczebla taktycznego (dywizja, korpus) i dowództwach połączonych rodzajów wojsk tego szczebla.

Studia oprócz wykładów, seminariów, kolokwiów obejmują wiele zajęć praktycznych z taktyki, pracy sztabów, planowania operacji wojskowych itp. W procesie szkolenia istnieje bliska współpraca między akademiami rodzajów sił zbrojnych, np. podczas organizowanych ćwiczeń taktycznych.

---

[1] L.P.Crocker, *Army Officer's Giude*, wyd. cyt., s. 215.
[2] Tamże, s. 215.

W akademiach organizowane są również kursy zaoczne o takim samym programie kształcenia jak dzienne. Kurs taki trwa 3 lata i można ukończyć go w systemie korespondencyjnym. Jego uczestnikami oprócz oficerów służby stałej są przede wszystkim oficerowie rezerwy.

Ukończenie akademii sztabowej służy nie tylko poszerzeniu wiedzy wojskowej, ale również pogłębieniu rozwoju intelektualnego i zdolności analitycznych oficerów.

• **Etap czwarty**

Ten etap kształcenia dostępny jest jedynie dla wyselekcjonowanych oficerów liniowych w stopniach podpułkownika i pułkownika posiadających nie mniej niż 16 a nie więcej jak 23 lat służby zawodowej oraz przewidzianych do obejmowania stanowisk na wyższych szczeblach dowódczych i w organach administracji państwowej[1]. Oficerowie mają do wyboru cztery akademie wojenne SZ USA. Są to:

**Akademia Wojenna Sił Lądowych (Army War College);**
**Akademia Wojenna Sił Powietrznych (Air War College);**
**Akademia Wojenna Marynarki Wojennej (Naval War College);**
**Akademia Wojenna Piechoty Morskiej (Marine War College).**

Ponadto w ramach wymiany dwustronnej pewna niewielka liczba oficerów kierowana jest do odpowiadających im poziomem uczelni wojskowych w Kanadzie, Japonii, Argentynie, Wielkiej Brytanii i Indiach. Dostęp do tych uczelni ma jedynie 25% podpułkowników i pułkowników (stanowi to 2,85% zawodowej kadry oficerskiej). Przykładowo w roku akademickim 1992/1993 w Akademii Wojennej Sił Lądowych studiowało 386 oficerów.

Dobór kandydatów prowadzony jest na szczeblu departamentu danego rodzaju SZ przez powołaną do tego radę (Senior Service College Selection Board)[2].

W akademiach wojennych studiują przede wszystkim oficerowie danego rodzaju sił zbrojnych, do którego należy akademia oraz pewna liczba oficerów Gwardii Narodowej i oficerów przedstawicieli pozostałych rodzajów sił zbrojnych. Studiują także osoby cywilne z kluczowych stanowisk administracji rządowej, głównie Departamentu Stanu, Departamentu Obrony, Centralnej Agencji Wywiadowczej itd. Na uczelniach tych studiuje również pewna liczba oficerów z zaprzyjaźnionych państw.

Akademie wojenne kształcą oficerów na dowódców wyższych związków taktycznych i operacyjnych oraz oficerów przewidzianych na stanowiska kierownicze w wyższych sztabach wojskowych narodowych i wielonarodowych dowództw, jak również do pełnienia funkcji doradców wojskowych w zakresie wykorzystania sił zbrojnych przez administrację państwową.

Studia rozpoczynają się w drugiej połowie sierpnia i trwają 42 tygodnie. Obejmują szeroki zakres wiedzy z dziedziny stosunków międzynarodowych, pro-

[1] Tamże, s. 216.
[2] Tamże, s. 220.

blematyki bezpieczeństwa państwowego i strategii wojskowej[1]. W trakcie studiów zwraca się szczególną uwagę na:

– przygotowanie wybranych oficerów i pracowników cywilnych do pracy na kierowniczych stanowiska w organach bezpieczeństwa narodowego;

– studiowanie roli i zadań danego rodzaju wojsk jako elementu połączonych lub koalicyjnych sił zbrojnych we wspieraniu wojskowej strategii Stanów Zjednoczonych;

– wykształcenie u starszych oficerów rozumienia roli oficera w demokratycznym społeczeństwie i sposobu jej wypełniania, umiejętności fachowego doradztwa w zakresie użycia sił zbrojnych w celu ochrony interesów narodowych;

– wyrobienie umiejętności wykorzystywania sił zbrojnych do osiągania celów politycznych oraz zdolności planowania i kompetentnego kierowania operacjami połączonych lub koalicyjnych sił zbrojnych na teatrze działań wojennych.

W Akademii Wojennej Sił Lądowych zadania te realizowane są w trzech wydziałach:

– Wydziale Dowodzenia Kierowania i Zarządzania;

– Wydziale Strategii Wojskowej Planowania i Operacji;

– Wydziale Bezpieczeństwa Narodowego i Strategii Politycznych.

Podstawowymi metodami kształcenia są wykłady, ćwiczenia i dyskusje seminaryjne. Wykłady dla wszystkich słuchaczy prowadzi głównie doświadczona kadra dydaktyczna uczelni, jak również gościnnie generałowie zajmujący kluczowe stanowiska w siłach zbrojnych USA i NATO, wybitni profesorowie uznanych cywilnych uczelni oraz wybrani urzędnicy Departamentu Stanu czy Obrony.

W toku studiów dużą wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności formułowania swoich przemyśleń i opinii na piśmie. Słuchacze są obowiązani do sporządzania 8–12 stronicowych pisemnych opracowań z tematyki kursu i ich główne tezy zreferować podczas dyskusji na forum grupy seminaryjnej. Każdy słuchacz wykonuje również studyjną pracę dyplomową o objętości 40–50 stron, poświęconą aktualnym zagadnieniom polityczno-wojskowym szczebla operacyjnego lub strategicznego. Oprócz programu obowiązkowego, uczelnia oferuje kilka programów fakultatywnych[2].

Akademie wojenne posiadają bardzo nowoczesną bazę dydaktyczną, wyposażoną w środki audiowizualne, systemy komputerowe podłączone do Internetu i dające dostęp do wielu baz danych. Ogólnie dostępne są urządzenia do kopiowania i wykonywania foliogramów. Bogato wyposażone są biblioteki, w których oprócz księgozbioru jest bardzo duży wybór czasopism krajowych i zagranicznych. Każdy słuchacz posiada komputer – laptop służący mu do wykonywania wszelkich prac.

---

[1] Z. Wójcik, *Kształcenie oficerów szczebla operacyjno-strategicznego wojsk lądowych Stanów Zjednoczonych*, (w:) „Myśl Wojskowa" 1995, nr 3, s. 138–139.

[2] Tamże, s. 141.

• **Etap piąty**

Najwyższy stopień edukacji wojskowej zapewniają studia w jednej z akademii **Narodowego Uniwersytetu Obrony (The National Defense University)**[1] mieszczącego się w **Forcie McNair w Waszyngtonie**[2]. Proces dydaktyczny realizowany jest w czterech akademiach wojskowych i dwóch instytutach wchodzących w skład uniwersytetu[3]. Są to:

– **Narodowa Akademia Wojenna (The National War College);**

– **Akademia Przemysłowa Sił Zbrojnych (Industial College of the Armed Forces)**[4]**;**

– **Akademia Sztabowa Sił Zbrojnych (The Armed Forces Staff College);**

– **Akademia Zarządzania Zasobami Informacyjnymi (Information Resources Managment College);**

– **Instytut Studiów Strategii Narodowej (Institute for National Strategic Studies);**

– **Instytut Studiów Obronnych (Institut of Higher Defense Sudies).**

Dwie pierwsze pełnią rolę wiodącą w procesie przygotowania wybranych oficerów i pracowników cywilnych MO, Departamentu Stanu oraz innych agend rządowych do kierowania, dowodzenia i pracy w sztabach, także w wielonarodowych, międzyrządowych lub połączonych zespołach ds. bezpieczeństwa narodowego.

Uniwersytet jest podporządkowany bezpośrednio Komitetowi Szefów Sztabów. Akademie i instytuty wchodzące w jego skład realizują swoje zadania samodzielnie, lecz łączy je ścisła więź naukowo-dydaktyczna, polegająca na stałej wymianie doświadczeń akademickich oraz prowadzeniu wspólnych prac badawczych.

Na uniwersytecie, na 43 tygodniowych kursach kształci się oficerów wyróżniających się w służbie oraz posiadających odpowiednie predyspozycje do zajmowania w przyszłości najwyższych stanowisk dowódczo-sztabowych w instytucjach centralnych i MO, a także stanowisk w połączonych dowództwach i sztabach NATO. Kandydaci na studia rekrutują się z zasady spośród absolwentów akademii rodzajów sił zbrojnych (niewielką liczbę stanowią absolwenci akademii dowódczo-sztabowych). Studia na uniwersytecie podejmuje około 10% wybranych oficerów starszych. Są to oficerowie o długoletnim (16–25 lat) stażu, w stopniu podpułkownika i pułkownika. Słuchaczami uniwersytetu są również wyżsi urzędnicy federalni, w tym głównie zajmujący się problematyką międzynarodową oraz ekonomiczno-przemysłową.

Wiodącymi uczelniami Narodowego Uniwersytetu Obrony są Narodowa Akademia Wojenna prowadząca studia ogólnowojskowe w zakresie szeroko rozumia-

---

[1] Można spotkać tłumaczenie tej nazwy, Uniwersytet Obrony Narodowej (od autora).

[2] S. Kurinia, *Wybrane zagadnienia kształcenia w Uniwersytecie Obrony Narodowej SZ USA*, AON, Warszawa 1992, s. 1–2.

[3] L.P. Crocker, *Army...*, wyd. cyt., s. 221.

[4] Można spotkać tłumaczenie Akademia Techniczna Sił Zbrojnych USA (od autora).

nej problematyki bezpieczeństwa narodowego[1] i Akademia Przemysłowa SZ koncentrująca się na problematyce ekonomiczno-wojskowej i technicznej, przygotowująca absolwentów do zarządzania szeroko rozumianymi zasobami narodowymi. Każdego roku Narodowa Akademia Wojenna kształci około 170 słuchaczy, z których ¼ to pracownicy cywilni agend rządowych[2]. Podobna liczba oficerów i pracowników cywilnych studiuje w Akademii Przemysłowej SZ.

Do podstawowych celów stawianych w procesie kształcenia w Narodowej Akademii Wojennej należy:

– rozszerzenie i wzbogacenie wiedzy studentów z zakresu problematyki bezpieczeństwa narodowego;

– doskonalenie umiejętności analitycznego myślenia;

– wyrobienie umiejętności myślenia strategicznego integrującego wszystkie elementy potencjału narodowego (siły zbrojne, potencjał ekonomiczno-przemysłowy, zasoby ludzkie polityka itd.);

– rozwijanie wiedzy i umiejętności prowadzenia połączonych i koalicyjnych (wielonarodowych) operacji wojskowych;

– nabycie umiejętności uwzględniania w swoich działaniach wewnętrznego i międzynarodowego kontekstu wojny;

– zrozumienie znaczenia oddziaływania na powiązania występujące w planowaniu i realizacji działań zbrojnych oraz stosunki między wewnętrzną i zagraniczną polityką obronną.

Akademie i instytuty mają swoje odrębne programy[3]. W ramach programu słuchacze uczestniczą w kursach z przedmiotów obowiązkowych i fakultatywnych, z których część jest wspólna dla całego uniwersytetu. Przedmiotami obligatoryjnymi są między innymi:

– kierowanie państwem;
– podstawy połączonych i koalicyjnych operacji wojskowych;
– sztuka wojenna;
– zagadnienia wewnętrzne;
– problemy geostrategiczne;
– polityka obronna i strategia USA;
– podejmowanie decyzji w warunkach kryzysu;
– mobilizacja gospodarcza;
– logistyka;
– akwizycja.

Wchodząca w skład Narodowego Uniwersytetu Obrony, Akademia Przemysłowa Sił Zbrojnych kształci przede wszystkim oficerów starszych (wszystkich rodzajów sił zbrojnych) i wysokiej rangi urzędników cywilnych w zakresie pro-

---

[1] L.P. Crocker, *Army...*, wyd. cyt., s. 221.

[2] US General Accounting Office, *Implementation of Recommendations at the National War College*, Washington, D.C. 1992, s. 18–19.

[3] S. Kurinia, *Wybrane zagadnienia...*,wyd. cyt., s. 3–5.

blemów ekonomicznych związanych z zapewnieniem niezbędnego poziomu bezpieczeństwa państwu. Podstawowym celem procesu dydaktycznego jest[1]:

– kreowanie wszechstronnie wykształconych, strategicznie myślących osób, które w oparciu o dogłębną wiedzę będą kompetentnie podejmować decyzje, kompleksowo planować i zarządzać zasobami państwa w gwałtownie zmieniającej się sytuacji bezpieczeństwa narodowego;

– wyrobienie umiejętności kształtowania i wpływania na środowisko narodowego i międzynarodowego bezpieczeństwa uwzględniając własne zasoby;

– zrozumienie znaczenia ekonomicznych czynników wewnętrznych i zewnętrznych na kształtowanie bezpieczeństwa narodowego, zależności kompleksu wojskowego i gospodarki cywilnej;

– poznawanie zjawisk ekonomicznych w ich szerokim kontekście, tzn. w powiązaniu nie tylko z problemami militarnymi, ale również z politycznymi, społecznymi, historycznymi, geograficznymi itd.

W uniwersytecie stosowane są różnorodne metody i formy nauczania, w tym: wykład, wykład konwersatoryjny, dyskusja panelowa, seminaria w tym z udziałem zaproszonych gości (generałowie, politycy wybitni profesorowie), zajęcia instruktażowe, studia problemowe, ćwiczenia itd. Wysoki poziom kształcenia w uniwersytecie i aktualność studiowanej tematyki zapewnia odpowiednio dobrana kadra pracowników naukowych na stałych etatach oraz zatrudniani tam na dwuletnich kontraktach specjaliści – praktycy z takich instytucji, jak: Departament Stanu, Departament Obrony, Agencja Informacyjna USA, Centralna Agencja Wywiadowcza, Międzynarodowa Agencja Rozwoju itp[2].

W programach kształcenia wojskowego Narodowej Akademii Obrony i Akademii Wojennej występuje duża zbieżność. Należy mieć jednak na uwadze, że o ile w tej pierwszej nacisk kładziony jest na problematykę dotyczącą strategii bezpieczeństwa narodowego, o tyle w drugiej dotyczącą narodowej strategii wojskowej a więc węższego zakresu tematycznego.

**Podnoszenie kwalifikacji w wyższych uczelniach cywilnych**

Absolwenci akademii wojskowych (odpowiednik naszych wyższych szkół oficerskich) oprócz mianowania na pierwszy stopień oficerski otrzymują również tytuł wykształcenia uniwersyteckiego tzw. bakałarza (można ten tytuł odnieść do występującego u nas licencjatu). Proces dalszego kształcenia może rozwijać się nie tylko w oparciu o opisany wcześniej system wyższego szkolnictwa wojskowego, ale również wykorzystywane są szeroko możliwości dalszego kształcenia na uczelniach cywilnych. Odnosi się to nie tylko do tych oficerów, którzy w uniwersytetach i collegach zdobywają kolejne stopnie magistra i doktora, ale również wzbogacają swoją wiedzę na kursach specjalistycznych niezbędną do zajmowania określonych stanowisk w instytucjach rządowych[3].

---

[1] L.P. Crocker, *Army*..., wyd. cyt., s. 222.

[2] US general Accounting Office, *Implementation of*..., wyd. cyt., s. 34.

[3] L.P. Crocker, *Army*..., wyd. cyt. s. 222–223.

Studia na uczelniach cywilnych stają się coraz popularniejszą formą podnoszenia kwalifikacji przez kadrę oficerską.

Oficerowie zakwalifikowani przez specjalną komisję nadzorującą kształcenie podyplomowe na poziomie uniwersyteckim otrzymują zezwolenie na dwuletnie studia (najczęściej okres ten wynosi 18 miesięcy) na koszt Ministerstwa Obrony. W tym okresie otrzymują pobory zgodnie z ostatnio zajmowanym stanowiskiem, opłatę studiów oraz dodatek na zakup podręczników.

Oficerowie, którzy nie posiadają dyplomu bakałarza (np. absolwenci szkół oficerów rezerwy) maja prawo skorzystać ze studiów uzupełniających w uniwersytetach i collegach w wymiarze 20 tygodni.

Oficerowie, którzy ukończyli studia cywilne zobowiązani są do odsłużenia w SZ USA według zasady 1 rok studiów, trzy lata służby, jednak nie więcej jak 6 lat.

Dokształcanie w uczelniach cywilnych uzyskuje coraz szersze zrozumienie i poparcie w kierownictwie SZ. Z jednej strony zwiększa to ich potencjał intelektualny i zbliża oficerów do realiów problematyki życia cywilnego.

Dzięki możliwości kształcenia w wyższych uczelniach cywilnych przed i po promocji na oficera, około 89% oficerów SZ USA posiada przynajmniej podstawowy tytuł wykształcenia akademickiego (bakałarza), a około 35% tytuł magistra lub doktora nauk.

***Ośrodki szkolenia Wojsk Lądowych***

| SPECJALNOŚĆ WOJSKOWA | MIEJSCE DYSLOKACJI |
|---|---|
| Lotnictwo (Aviation) | Fort Rucker, Alabama |
| Uzbrojenie (Ordnance) | Aberdeen Proving Ground, Maryland |
| Logistyka (Quartermaster) | Fort Lee, Virginia |
| Łączność (Signal) | Fort Gordon, Georgia |
| Finanse (Finance) | Fort Benjamin Harrison, Indiana |
| Administracja (Adjutant General) | Fort Benjamin Harrison, Indiana |
| Rozpoznanie (Intelligence) | Fort Huachuca, Arizona |
| Policja wojskowa (Military Police) | Fort McClellan, Alabama |
| Prawo (Legal) | Charlottesville, Virginia |
| Duszpasterstwo Wojskowe (Chaplain) | Fort Monmouth, New Jersey |
| Medyczna (Medical) | Washington, D.C. |
| Wojska chemiczne (Chemical) | Fort McClellan, Alabama |
| Artyleria polowa (Field artillery) | Fort Still, Oklahoma |
| Piechota (Infantry) | Fort Benning, Georgia |
| Pancerna (Armor) | Fort Knox, Kentucky |
| Obrony plot. (Air Defence) | Fort Bliss, Texas |
| Wojska inżynieryjne (Engineering) | Fort Leonard Wood, Missouri |

## 3.2. Ogólne założenie systemu edukacyjnego Bundeswehry[1]

System edukacyjny Bundeswehry jest podzielony na trzy podstawowe etapy, tj. *Ausbildung*, *Fortbildung* i *Weiterbildung*, co w dowolnym przekładzie może oznaczyć *kształcenie*, *doskonalenie* i *dokształcanie*. Podział ten uwidoczniony jest we wszystkich poziomach edukacyjnch, począwszy od szkolenia szeregowych a skończywszy na kształceniu generałów.

*Ausbildung* (kształcenie) realizowane jest jako najniższy poziom systemu edukacji w Bundeswehrze. Jest to jednolite kształcenie żołnierzy bez względu na ich przyszłą przynależność służbową, rodzaj sił zbrojnych oraz rodzaj wojsk. Główne cele szkolenia podporządkowane są przede wszystkim wymogom służby. Etap ten przygotowuje żołnierzy do standardowych sytuacji przyszłej służby. Stosowanie jednolitego systemu w tym etapie umożliwia porównanie wyników pomiędzy absolwentami i daje podstawę departamentowi kadr do oceny, prognozowania i wspierania indywidualnej drogi rozwojowej żołnierza. Do etapu *Ausbildung* zaliczane są wszystkie kursy, których wyniki wyrażone w formie oceny końcowej mają wpływ na dalszą karierę zawodową żołnierza (czyli wszystkie *Laufbahnlehrgänge*, co można przetłumaczyć jako *kursy karierowe*).

*Fortbildung* (doskonalenie) przygotowuje żołnierzy do wykonywania konkretnych funkcji. Na tym etapie wymóg jednolitego poziomu doświadczenia służbowego nie ma znaczenia. Uzależniony jest natomiast od funkcji, którą żołnierz ma spełniać w przyszłości (funkcja ta jest uzależniona od stanowiska, na którym żołnierz będzie albo już pełni służbę). Udział w szkoleniu kwalifikuje go do zajęcia stanowiska oraz do fachowego przygotowania do wykonywania zadań. W praktyce szkolenie takie nie zawsze odbywa się przed objęciem danego stanowiska, lecz często w wyniku zaistniałych okoliczności, żołnierz przechodzi ten etap kształcenia po jego objęciu. Celem tego etapu jest staranne i gruntowne przygotowanie do pracy, dzięki czemu proces wdrażania się na nowym stanowisku jest znacznie krótszy.

W większości przypadków jednak żołnierz już przed objęciem nowego stanowiska zostaje przygotowany w ramach etapu *doskonalenia* do określonych zadań – niezależnie od tego, czy objęcie odbędzie się w ramach przeniesienia na inne stanowisko (z mianowaniem, lub bez), czy też w ramach zmiany wymagań na danym stanowisku (na przykład w trakcie wprowadzania nowego systemu uzbrojenia lub w trakcie wprowadzania nowych środków pracy jak na przykład nowego systemu komputerowego). *Doskonalenie* może się odbywać w miejscu pracy pod nadzorem instruktora lub w formie kursu zorganizowanego przez jednostkę macierzystą. Możliwe jest to również w uczelni, akademii, uniwersytecie lub w innym ośrodku kształcenia, w formie kursu lub studiów. Indywidualny charakter *doskonalenia* rozróżnia je od etapu opisanego wcześniej – *kształcenia.*

---

[1] Rozdział opracowano na podstawie artykułu Pana ppłk. inż. dypl. Volkera R. Quante (maszynopis w posiadaniu autora).

*Weiterbildung* rozumiane jako *dokształcanie* w zakresie poszerzenia wiedzy i pogłębienia umiejętności jest najbardziej zindywidualizowanym etapem w systemie edukacji. W etapie tym żołnierz nabywa wiedzę i umiejętności, które nie są bezpośrednio potrzebne dla jego kariery ani dla pełnionej funkcji. Wiedza i umiejętności te jednak ułatwiają mu wykonywanie zadań, ponieważ poszerzają horyzonty oraz umacniają jego pozycję jako *obywatela w mundurze* w ramach humanistycznego ideału kształcenia. Etap ten spełnia także wymóg w stosunku do założeń edukacji ustawicznej.

Istota *dokształcania* polega na tym, że nie można udowodnić bezpośredniego wpływu wyników uzyskanych w ciągu tego etapu, a także nabytych umiejętności i wiedzy na przebieg kariery żołnierza. Z pewnością zaś można stwierdzić, że wpływ *dokształcania* odbije się pośrednio na ogólnej kwalifikacji żołnierzy i zwiększy w ten sposób jakość wykonywaych przez niego zadań.

Oczywiście *dokształcanie* jest skorelowane wyraźnie ze stopniem poszczególnych żołnierzy, to znaczy im wyższa odpowiedzialność żołnierza, tym bardziej wyraźnie można zidentyfikować pozytywny wpływ *dokształcania* na wykonywanie przez niego zadań. Nie oznacza to jednak, że podoficerowie i szeregowi (zwłaszcza żołnierze poborowi) nie podlegają *dokształcaniu*. Wprost przeciwnie, bazując na pojęciu *obywatela w mundurze*, który powinien znać wartości społeczne o jakie chce i musi walczyć (zrozumienie celu działania w sytuacjach ekstremalnych na przykład w obliczu ryzyka zagrożenia własnego zdrowia lub nawet życia), *dokształcanie* pozwala na zrozumienie tych powinności.

**Przebieg ogólnej edukacji oficera w Bundeswehrze**

Młody kandydat do oficera zaczyna służbę wojskową razem z żołnierzami poborowymi. W trakcie półrocznego kursu indywidualnego i grupowego kandydat na oficera robi wojskowe prawo jazdy, a w ósmym miesiącu służby kierowany jest na czteromiesięczny kurs oficerski w szkole jego rodzaju wojsk. Kurs ten jest pierwszym w całym szeregu kursów oficerskich. Po zakończeniu kursu kandydat kierowany jest na trzymiesięczną praktykę jako dowódca drużyny, w celu umożliwiania sprawdzenia jego wiedzy teoretycznej i kształtowania umiejętności jej zastosowania w praktyce dowódczej.

Między piętnastym a dwudziestym pierwszym miesiącem służby kandydat uczestniczy w drugiej części kursu oficerskiego w szkole rodzaju wojsk oraz zobowiązany jest zaliczyć kurs przetrwania. Po ich zakończeniu zostaje podchorążym i do końca trzeciego roku służby odbywa praktykę w jednostce wojskowej na stanowisku zastępcy dowódcy plutonu. W czasie praktyki podchorąży uczestniczy w półrocznym kursie oficerskim w szkole oficerskiej wojsk lądowych.

Po trzech latach kandydat zostaje mianowany na stopień podporucznika i służy przez trzy miesiące jako dowódca plutonu, po czym zostaje skierowany na studia inżynierskie lub magisterskie w Uniwersytecie Bundeswehry w Monachium lub Hamburgu.

Po zakończeniu trzy- lub czteroletnich studiów podporucznik kierowany jest na trzytygodniowy, tak zwany kurs „remilitaryzacji" w szkole rodzaju wojsk, a po jego ukończeniu obejmuje stanowisko dowódcy plutonu.

W ósmym roku służby każdy oficer kierowany jest na zaoczny jednolity kurs taktyki wojsk lądowych *(heereseinheitliche taktische Weiterbildung)*, w czasie którego kształci się w zakresie dowodzenia batalionem ogólnowojskowym. W trakcie trwania kursu odbywają się dwutygodniowe spotkania egzaminacyjne.

Oficer kontraktowy przed opuszczeniem szeregów wojska po dwunastym roku służby zobowiązany jest do ukończenia pięciotygodniowego kursu dowódców jednostek w szkole rodzaju wojsk i tygodniowego szkolenia taktycznego w *Simulationszentrum Heer* (centrum symulacyjne) w szkole oficerskiej wojsk lądowych. Oficerowie zawodowi po dwunastym roku służby kierowani są do Akademii Dowodzenia Bundeswehry w Hamburgu.

**Rola Akademii Dowodzenia Bundeswehry w trójstopniowym systemie edukacji**

Nowa koncepcja edukacyjna Akademii Dowodzenia Bundeswehry z roku 1998 bazuje na poprzednich rozwiązaniach, jednak eliminuje niektóre ich wady i uwzględnia nowe wymagania w stosunku do oficerów starszych, wynikające z nowych uwarunkowań politycznych i międzynarodowych. Przy tym dano pierwszeństwo zmianom ewolucyjnym zamiast rewolucyjnej ich reorganizacji.

Akademia Dowodzenia Bundeswehry jest centralną uczelnią wszystkich trzech rodzajów sił zbrojnych Bundeswehry przeznaczoną do:

– *kształcenia* oficerów do stopnia oficera starszego (to znaczy do podnoszenia jego kwalifikacji wymaganych do mianowania do stopnia majora/komandora podporucznika),

– do *doskonalenia* oficerów starszych (*doskonalenie* kwalifikujące do pracy w sztabach i dowództwach),

– do *dokształcania*, w ramach którego oficerowie starsi nie tylko poszerzają horyzonty wiedzy ogólnej, lecz również współpracują konstruktywnie w ramach zajęć seminaryjnych, na których zespoły złożone z wysokowykwalifikowanych oficerów wypracowują nowe rozwiązania aktualnych zagadnień polityki bezpieczeństwa, strategii lub dowodzenia operacyjnego.

Podstawowym celem systemu kształcenia jest ukształtowanie osobowości oficera i wyszkolenie profesjonalne oraz nabycie niezbędnych umiejętności do wykonywania zadań w ramach sił zbrojnych, zarówno w układach sojuszniczych, w otoczeniu wielo- i międzynarodowym jak i we własnym – niemieckim – społeczeństwie we wszystkich możliwych warunkach w ramach wszystkich form konfliktów, aż do wojny włącznie. Według terminologii stosowanej w NATO pojęcie „wielonarodowe" jest rozumiane jako współpraca różnych państw NATO lub UZE, natomiast pojęcie „międzynarodowe" wyraża uczestnictwo różnych państw, z których przynajmniej jedno nie należy do NATO, czyli na przykład pod manda-

tem ONZ lub OBWE. Dużą rolę przypisuje się także wyrobieniu u oficerów odporności fizycznej i psychicznej.

Aby sprostać tym wymaganiom, podzielono jednolite co do rodzaju sił zbrojnych *kształcenie*, *doskonalenie* i *dokształcenie* w Akademii Dowodzenia Bundeswehry w trzy kolejne fazy:

– w fazie pierwszej dwustopniowej, oficerowie najpierw zdobywają kwalifikacje do stopnia majora (komandora podporucznika), czyli do oficera starszego, a potem docelowo zostają przygotowani do stanowiska starszego oficera w sztabach lub dowództwach;

– w drugiej fazie prowadzi się kursy przygotowujące do określonej funkcji jaką oficer będzie lub już pełni jako pracownik sztabu;

– w ramach trzeciej fazy *dokształcanie* realizowane jest w poprzez rozwiązywanie określonych problemów politycznych i strategicznych w trakcie seminariów i sympozjów.

**Etap pierwszy**: *kształcenie* oficerów kwalifikujące do stopnia oficera starszego oraz do pracy w sztabach lub dowództwach.

Niezależnie od rodzaju sił zbrojnych, rodzaju wojsk lub zajmowanego stanowiska każdy oficer zawodowy musi odbyć trzymiesięczny *Stabsoffiziergrundlehrgang* (zasadniczy kurs kwalifikujący do stopnia oficera starszego), który odbywa się w dziewiątym roku służby oficerskiej, (zazwyczaj w dwunastym roku służby). Kurs ten kwalifikuje kapitana (kapitana marynarki) do mianowania na stopień oficera starszego, czyli do majora (komandora podporucznika). Jednak mianowanie nie oodbywa się automatycznie bezpośrednio po zakończeniu kursu. Oficer otrzymuje awans dopiero wtedy, kiedy po pierwsze zajmuje odpowiednie stanowisko, a po drugie w wyniku bezpośredniego porównania w stosunku do swoich kolegów na równorzędnych stanowiskach zajmuje czołową pozycję na liście rankingowej. Równocześnie *Stabsoffiziergrundlehrgang* pełni funkcję jednego z wielu kryteriów kwalifikacyjnych na kurs sztabu generalnego.

Zgodnie z wymogami nowoczesnego modelu kształcenia dorosłych i wzorcem osobowym członka korpusu oficerów starszych ocena oficera podczas *Stabsoffiziergrundlehrgang* według nowej koncepcji składa się z dwóch części:

1. Oceny z egzaminów zdawanych w trakcie kursu, tj. praca semestralna z przedmiotu *Sozialwissenschaften* (nauki społeczne), pisemny egzamin z przedmiotu *Teilstreitkraftlehre* (taktyka rodzaju sił zbrojnych, czyli taktyka ogólna sił lądowych, sił powietrznych lub marynarki wojennej) oraz dwa wykłady z bezpośrednio następującymi egzaminami ustnymi z przedmiotów *Führung und Management* (dowodzenie i zarządzanie) i *Sicherheitspolitik und Strategie* (polityka bezpieczeństwa i strategia). Średnia ocen stanowi o ocenie kursu.

2. Ocena wszystkich osiągnięć i osobistego udziału kursanta w ciągu całego kursu (również poza przedmiotami egzaminacyjnymi), w której oceniający przełożony bardzo dokładnie i konkretnie określa zdolności kursanta i jego przydatność w dalszym etapie dokształcania na kursie sztabu generalnego.

Po ukończeniu *Stabsoffiziergrundlehrgang* i mianowaniu na stopień majora (komandora podporucznika) oficer zawodowy – najpóźniej po sześciu latach – jest kierowany na *Führungslehrgang Streitkräfte* (kurs dowodzenia rodzaju sił zbrojnych). Głównym zadaniem kursu jest przygotowannie oficerów do rozwiązywania sytuacji kryzysowych, w różnych formach konfliktu, we wszystkich obszarach dowodzenia, a przede wszystkim do pracy w sztabach i dowództwach narodowych jako przedstawiciel własnego rodzaju sił zbrojnych. Podstawowym warunkiem przyjęcia na kursu jest znajomość języka angielskiego.

W zależności od wyniku ukończenia *Stabsoffiziergrundlehrgang*, ocen podczas ostatnich trzech zajmowanych stanowisk oraz wyniku rozmów kwalifikacyjnych w Ministerstwie Obrony, 10 do 15% absolwentów *Stabsoffiziergrundlehrgang* kierowanych jest na dalsze *kształcenie* w ramach kursu sztabu generalnego. Pierszeństwo przyjęcia na kurs mają oficerowie zajmujące stanowiska dowódcze. Kurs rozpoczna półroczne szkolenie językowe w Urzędzie Języków Obcych pozwalające osiągnąć znajomość języka angielskiego na poziomie STANAG „3333" (pożądanym jest osiągnięcie poziomu STANAG „4444"). Jeżeli oficer posiada wymagany poziom znajomości języka angielskiego, ma możliwość nauki innych języków (np. francuskiego, hiszpańskiego lub rosyjskiego). Po pozytywnym ukończeniu kursu językowego odbywa się właściwy dwu letni *Lehrgang Generalstabs/Admiralstabsdienst* (kurs służby sztabu generalnego) w Akademii Dowodzenia Bundeswehry w Hamburgu. Rocznie na kurs kwalifikowanych jest ponad 80 niemieckich oficerów oraz średnio 27 oficerów z innych państw NATO. Celem szkoleniowym tego kursu jest przygotowanie oficerów do samodzielnego i sprawnego wykonania zadań w służbie sztabu generalnego w czasie pokoju, w kryzysie oraz różnych formach konfliktu (w wymiarze narodowym, międzynarodowym i wielonarodowym), na wszystkich szczeblach dowodzenia.

Oficerowie z państw nienależących do NATO biorą udział w rocznym *Generalstabslehrgang mit internationaler Beteiligung* (kurs sztabu generalnego z uczestnictwem międzynarodowym), który szkoli 64 zagranicznych oraz 16 niemieckich oficerów. Uczestnictwo niemieckich oficerów zapewnia im ich dalszy rozwój (chociaż nie osiągają poziomu *Lehrgang Generalstabs/Admiralstabsdienst*, ponieważ *Generalstabslehrgang mit internationaler Beteiligung* kształci tylko do szczebla korpusu) oraz spełniają oni funkcję opiekunów (*mentorów*) oficerów zagranicznych. Pomagają im w procesie adaptacji i uczeniu się. Uczestnikami *Generalstabslehrgang mit internationaler Beteiligung* mogą być przedstawiciele wszystkich państw nienależących do NATO.

Kolejnym stopniem kształcenia dla słuchaczy z państw starających się o wąską bilateralną współpracę z Niemcami lub o późniejsze wstąpienie do NATO lub Unii Zachodnioeuropejskiej jest trzynastotygodniowy *Euro-Lehrgang* (kurs euro), podczas którego zostają przedstawione założenia europejskieego bezpieczeństwa, zadania i struktura NATO i Unii Zachodnioeuropejski oraz zasady działania wojsk i procesy dowodzenia siłami zbrojnymi. Podstawową metodą przekazania wiedzy

w *Generalstabslehrgang mit internationaler Beteiligung,* jak również w *Euro-Lehrgang* są ćwiczenia.

Podczas wszystkich kursów etapu *kształcenia* jako wykładowcy występuje są zatrudniani eksperci z zewnątrz akademii. Są nimi reprezentanci z różnych dziedzin polityki, przedstawiciele różnych ministerstw, decydenci życia publicznego, niemieccy lub zagraniczni oficerowie z międzynarodowych lub wielonarodowych sztabów lub dowództw, wojskowi lub cywilni wykładowcy z zagranicznych akademii wojskowych, przedstawiciele różnych instytutów lub fundacji zajmujących się problematyką polityki bezpieczeństwa, planowania militarnego, relacji między społeczeństwem, polityką i strategią oraz wzajemnego oddziaływania między technologią a dowodzeniem. Udział zewnętrznych wykładowców, a także system oceniania bez egzaminów w trakcie kursów (z wyjątkiem *Stabsoffiziergrundlehrgang*), zapobiega przeteoretyzowaniu oraz oderwaniu akademii od rzeczywistych wymagań sił zbrojnych i kierunków rozwoju nauki, społeczeństwa itp.

**Etap drugi**: *doskonalenie* oficera starszego

Typowym przykładem etapu *doskonalenia* oficerów starszych w Akademii Dowodzenia Bundeswehry jest tak zwany *Lehrgang Höhere Stäbe* (kurs wyższych sztabów). Celem tego kursu jest przygotowanie oficerów starszych Bundeswehry i zaprzyjaźnionych państw, do zajęcia stanowisk w wyższych narodowych lub wielonarodowych sztabach.

Poza wyżej wymienionym kursami Akademia Dowodzenia Bundeswehry oferuje całą gamę kursów przygotowujących na poszczególne funkcje lub stanowiska, jak na przykład *Nationale Militärische Sicherheitsvorsorge und Aufgaben Territorialer Kommandobehörden* (narodowe wojskowe przedsięwzięcia z zakresu bezpieczeństwa oraz zadania terytorialnych dowództw) i *Sanitätsdienst in der Gesamtverteidigung* (służba zdrowia w ramach obrony ogólnej).

Trzy wyżej wymienione kursy skierowane są przede wszystkim do niemieckich oficerów starszych (chociaż uczestnictwo zagranicznych oficerów starszych nie tylko jest możliwe, ale bardzo pożądane). Akademia Dowodzenia Bundeswehry oferuje ponadto dwa kursy priorytetowo przeznaczone dla zagranicznych oficerów starszych, a mianowicie *United Nations Staff Officers Course* (kurs ONZ dla oficerów starszych) przygotowujący oficerów do wymagań międzynarodowej pracy sztabowej w ramach misji ONZ oraz *NATO Staff Officer Course* (kurs NATO dla oficerów starszych), przygotowujący oficerów starszych z nowych państw sojuszniczych (Polska, Czechy i Węgry) do stanowisk dowódczych i sztabowych w NATO. Kursy te są prowadzone wyłącznie w języku angielsku. Podstawową formą prowadzenia zajęć są ćwiczenie.

**Etap trzeci**: *dokształcanie* oficera starszego

*Dokształcanie* oficerów starszych w Akademii Dowodzenia Bundeswehry jest prowadzone w formie seminaryjnej. W ten sposób doskonalenie wybranych ponadprzeciętnych oficerów starszych służy nie tylko osiągnięciu celów szkoleniowych, lecz również rozwiązaniu konkretnych aktualnych zagadnień polityki i problemów społecznych. Takie seminaria są korzystne dla obu stron – uczelni i kur-

santów. Bardzo wysoki poziom wiedzy kursantów jest wykorzystany konstruktywnie, a odłączeni od powszednich obowiązków służbowych na zajmowanych stanowiskach, kursanci znajdują nowe sposoby podejścia do konkretnych problemów, stwarzając za pomocą tych nowych idei i niekonwencjonalnych sposobów rozwiązania problemów, wartościowe impulsy i inicjatywy dla polityki bezpieczeństwa Republiki Federalnej Niemiec i dla realizacji jej wymagań w Siłach Zbrojnych Niemiec.

W ramach *dokształcania* odbywały się w Akademii Dowodzenia Bundeswehry seminaria na następujące przykładowe tematy:

– Bundeswehra i społeczeństwo. Nowe zadania dla Bundeswehry, lecz stare szkolenie żołnierzy.

– Polityka bezpieczeństwa. Proces otwierania się NATO – regionalne i globalne skutki dla międzynarodowej stabilizacji.

– Ogólne zagadnienia dowodzenia. Międzykulturalna kompetencja. *Führen mit Auftrag* (dowodzenie przez cele) jako poważny element *Innere Führung* (dowodzenia wewnętrznego) – specyfiką niemiecką, czy również wzorcem w dowodzeniu wielonarodowym.

– Myślenie operacyjne. Wyzwania dla dowódcy w działaniu wielonarodowych związków operacyjnych.

# 4. PRAKSEOLOGICZNE ASPEKTY PEDAGOGIKI WOJSKOWEJ

Wojsko stanowi wysoce zorganizowaną, zhierarchizowaną i scentralizowaną instytucję realizującą priorytetowe zadania w zakresie, szeroko pojętej, obronności państwa. Zarówno ranga i złożoność tychże zadań, jak i wysoki stopień sformalizowania struktur wojskowych wymagają coraz bardziej sprawnego kierownictwa na poszczególnych szczeblach dowodzenia/zarządzania. Za w pełni uzasadnioną zatem należy uznać potrzebę znaczącego dowartościowania teorii i praktyki dowódczo-wychowawczej, tematyką adekwatną dla przedmiotu zainteresowań prakseologii.

## 4.1. Prakseologia jako teoria sprawnego działania

W popularnonaukowym rozumieniu prakseologia (z gr. *praksis* = czynność, działanie; *logos* = słowo, nauka) to ogólna teoria sprawnego działania, jak też dziedzina badań naukowych zajmująca się formami, metodami i regułami wszelkiego celowego działania ludzkiego. Aktualnie prakseologia jest wciąż dynamicznie rozwijającą się dyscypliną naukową, pomimo że jej praktyczny kontekst obejmuje odległe czasy, w których człowiek chcąc przetrwać i egzystować musiał sprawnie myśleć i działać. We współczesnym rozumieniu scjentystycznym została ona wykreowana pod koniec XIX wieku. Należy jednak zaznaczyć, że do dnia dzisiejszego jej istota i przedmiot bywają różnie formułowane i interpretowane. Pomimo owego zróżnicowania za wspólny obszar dociekań prakseologicznych uznaje się niezmiennie świadome i celowe działanie rozpatrywane ze względu na sprawność.

Analizując ewolucję poglądów na temat naukowego statusu prakseologii, jej istoty i przedmiotu zainteresowań, należałoby rozpocząć od francuskiego filozofa Louisa Bourdeau, który jako pierwszy użył terminu *prakseologia* w dwutomowym dziele „*Theorie des sciences. Plan de science integrale*" wydanym w Paryżu w 1882 roku. Wymieniony myśliciel nazwał prakseologię **nauką o funkcjach, czyli czynnościach** i w ramach jej wyodrębnił prakseologię analityczną oraz prakseologię syntetyczną[1]. Do prakseologii analitycznej zaliczył on: elementarną prakseologię analityczną (jako naukę o ciałach funkcjonujących), a także ogólną prakseologię analityczną, czyli psychologię. Z kolei w prakseologii syntetycznej (nauce o związkach między funkcjami) L. Bourdeau wyróżnił prakseologię porównawczą i prakseologię ogólną. Jednak za prekursora naukowych podstaw prakseologii należy uznać Alfreda Victora Espinasa, który w publikacji „*Les origines de la tech-*

[1] Zob. T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 179.

*nologie"*, wydanej w Paryżu w 1897 roku, określił prakseologię jako **naukę o najbardziej ogólnych formach i zasadach działania w świecie istot żywych i zdolnych się poruszać oraz postępach wszelkich kunsztów, a przede wszystkim kunsztów użytecznych**[1]. Warto również wspomnieć, że następny z myślicieli francuskich Maurice Blondel w swoim dziele opublikowanym w 1893 roku utożsamił prakseologię z **teorią pracy ludzkiej i postępu technicznego**.

Jeżeli natomiast chodzi o rodzimą refleksję nad zakresem pojęciowym prakseologii, to należałoby ją rozpocząć od Eugeniusza Słuckiego (1880–1948), znakomitego ekonomisty i matematyka polskiego pochodzenia, żyjącego i działającego twórczo poza granicami kraju. W 1926 roku w swojej publikacji noszącej tytuł *„Przyczynek do formalnie prakseologicznego uzasadnienia ekonomii"*, zawartej w rocznikach społeczno-ekonomicznych wydziału Ukraińskiej Akademii Nauk, stwierdził, że prakseologia formalna jest **nauką o działaniach istot obdarzonych świadomością, a więc działaniach ludzi.** Polscy teoretycy uznali E. Słuckiego za pioniera koncepcji prakseologiczno-cybernetycznej w ekonomii. Należy jednakże podkreślić, że podstawy dla współczesnego rozumienia istoty prakseologii, jako nauki o sprawności działań, zbudował T. Kotarbiński. W pierwszej pracy poświęconej interesującej nas problematyce noszącej tytuł *„Szkice praktyczne"*, wydanej w Warszawie w 1913 roku, prof. Kotarbiński użył terminu prakseologia wymiennie z takimi pojęciami jak: **gramatyka czynu, metodologia ogólna, logika czynu, nauka o dobrej robocie, nauka o praktyczności działań, teoria praktyczności działań, ogólna technologia działania, ogólna teoria czynu**[2]. Natomiast w swoim podstawowym dziele pt. *„Traktat o dobrej robocie"*, opublikowanym w 1955 roku, T. Kotarbiński dokonał wnikliwej teoriopoznawczej analizy istoty, przedmiotu i zadań prakseologii. Należy zaznaczyć, że przedstawiona w niniejszym dziele epistemologiczna wykładnia interesującej nas kategorii, warunkuje, do dnia dzisiejszego, teoretyczno-praktyczne aspekty rozważań nad **sprawnością działania ludzkiego**. Poza przedstawionymi ujęciami prakseologii funkcjonują również inne poglądy na jej istotę. Do bardziej interesujących należą koncepcje Oskara Langego i Klemensa Szaniawskiego. Pierwszy z nich, uważany za twórcę prakseologii gospodarczej, stwierdził, że prakseologia jest **nauką o racjonalnym działaniu w sensie metodologicznym**. Skuteczność działania, jego zdaniem, łączy się z jego racjonalnością rzeczową, a więc z problematyką adekwatną dla obszaru zainteresowań psychologii a nie prakseologii. Drugi z wymienionych myślicieli, tzn. K. Szaniawski, utożsamia z kolei przedmiot prakseologii z **teorią podejmowania decyzji** na etapie formalizacji, poprzedzającym etap matematyzacji.

Zaprezentowane poglądy na temat wybranych sposobów rozumienia istoty prakseologii nie wyczerpują w pełni całej złożoności jej współczesnego przedmiotu zainteresowań i równocześnie badań. Mogą one jednakże stanowić w miarę

---

[1] *Podstawy organizacji i zarządzania*, Poznań 1994, s. 31.
[2] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, wyd. cyt., s. 180.

reprezentatywną poznawczą podstawę do uogólnień w interesującej nas kwestii, z których wynika, że prakseologia:

a) jest nauką teoretyczną i praktyczną. Jako nauka teoretyczna (opisowa) bada, analizuje i uogólnia wszelkie formy, metody świadomego i celowego działania rozpatrywane ze względu na ich sprawność. Z kolei jako nauka praktyczna (normatywna) konstruuje i uzasadnia dyrektywy pragmatyczne, tj. nakazy i zakazy oraz zalecenia i przestrogi dotyczące wzmagania sprawności i unikania niesprawności w działaniu,

b) poszukuje odpowiedzi na pytanie: Jak działać sprawnie, to znaczy skutecznie, efektywnie, ekonomicznie i w sposób logicznie (racjonalnie) zorganizowany. Należy zaznaczyć, że niniejsze pytanie obliguje do analizy działań sprawnych w sensie rzeczowym, tzn. obiektywnie przystosowanym do sytuacji realnej, i sensie metodologicznym, tzn. zgodnym ze stanem wiedzy metodologicznej. Udzielając odpowiedzi na tak sformułowane pytanie należałoby się zastanowić nad sposobem rozumienia wymienionych w nim atrybutów sprawnego działania. A zatem, uogólniając problem, możemy powiedzieć, że działanie sprawne to:

– działanie skuteczne, tzn. działanie zapewniające osiągnięcie założonego celu, bez względu na poniesione koszty i zastosowane środki,

– działanie efektywne, tzn. działanie zakładające osiągnięcie zamierzonego celu w określonym czasie, za pomocą optymalnych rozwiązań, tj. najlepszych z możliwych (dot. m.in. metod, środków, nakładów),

– działanie ekonomiczne, tzn. działanie wydajne, oszczędne, minimalizujące do poziomu niezbędnego wkład sił i środków w realizacje określonego celu, zadania,

– działanie racjonalnie (logicznie) zorganizowane, tzn. działanie uporządkowane w sensie celowościowo-zadaniowym, systemowym, strukturalno-funkcjonalnym.

Należy zaznaczyć, że tylko właściwa integracja wymienionych rodzajów działań może zapewnić w praktyce, pożądaną z prakseologicznego punktu widzenia, sprawność poczynań ludzkich.

Utożsamiając istotę funkcjonowania armii ze zorganizowanym, zespołowym działaniem nie sposób wyobrazić sobie teorii i praktyki wojskowej bez prakseologii. Wydaje się, że powinna ona być obecna zarówno w realiach naukowo-dydaktycznych wyższego szkolnictwa wojskowego, jak też w codziennej działalności zawodowej kadry dowódczej. Potrzebę gruntownego przygotowania pod względem prakseologicznym kadry wojskowej potwierdzają również role, w jakich występuje współczesny oficer, a także funkcje przez niego realizowane. Przykładowo do podstawowych ról przełożonego zaliczyć możemy role: dowódcy, menedżera, administratora, instruktora, wychowawcy, przywódcy, mediatora, powiernika. Każda z wymienionych ról współokreśla konkretny obszar działalności zawodowej oficera wymagający od niego określonych sprawności i umiejętności. Podobnie rzecz się ma z funkcjami realizowanymi przez przełożonego w procesie zarządzania jednostką wojskową i dowodzenia podwładnymi. Sprawna realizacja takich funkcji, jak chociażby: planowanie, organizowanie, decydowanie, koordynowanie,

motywowanie, kontrolowanie wymaga również gruntownej wiedzy z zakresu technologii działania oraz praktycznej znajomości procedur, dyrektyw i reguł prakseologicznych.

## 4.2. Związki prakseologii z pedagogiką

Dotychczasowe relacje zachodzące pomiędzy prakseologią a pedagogiką zostały opisane przez T. Pszczołowskiego w następujący sposób: *„Związki prakseologii z pedagogiką zwłaszcza poprzez twórczość T. Kotarbińskiego są dwustronne. Z jednej strony do prakseologii weszły elementy aktywizmu dorobku pedagogicznego, np. J.A. Komeńskiego, pedagogiki działania (J. Deweya, W.A. Laya), szkoły pracy (G. Kerchensteinera, H. Scharrelmana), szkoły twórczości (H. Rowida), pedagogika aktywizacji (A. Ferriera, C. Freineta, J. Barteckiego), z drugiej strony z dorobku prakseologicznego korzystają pedagogowie, dla których wchodzi on w zestaw nauk pomocniczych pedagogiki"*[1]. Cytowany autor do prakseologicznych działów wyjątkowo przydatnych pedagogice zalicza[2] prakseologiczną teleologię (naukę o celach), prakseologiczną aksjologię (naukę o ocenach) i prakseologię normatywną (zawierającą dyrektywy praktycznego postępowania). Wymienione subdyscypliny analizują działalność pedagogiczną w kontekście ocenno-normatywnym.

Poczynione uwagi, włącznie z sugestiami niektórych bardziej znanych pedagogów, m.in. J. Gniteckiego, S. Palki, J. Rudniańskiego, dowodzą potrzeby powołania do życia nowej subdyscypliny w postaci prakseologii pedagogicznej (ewentualnie pedagogiki prakseologicznej), jednoczącej w sobie problematykę kształcenia i wychowania z zagadnieniami teorii sprawnego działania. Wydaje się, że interesująca nas **prakseologia pedagogiczna** powinna stanowić jedną z odmian prakseologii szczegółowej i zajmować się, jako dział pedagogiki ogólnej, teorią sprawnego działania pedagogicznego w aspekcie wartościująco-normatywnym, odwołując się do takich kategorii prakseologicznych, jak: skuteczność, efektywność, ekonomiczność, celowość i racjonalność. A zatem prakseologia pedagogiczna powinna być nauką:

a) empiryczną – obserwującą, analizującą i oceniającą pracę pedagogiczną w oparciu o sprawnościowe kryteria działaniowe,

b) normatywną – ustalającą pragmatyczne prawidłowości w zakresie, m.in.: sprawnego kreowania celów edukacji i ich operacjonalizacji, porządkowania treści i zadań kształcenia oraz wychowania, pomiaru efektywności nauczania oraz optymalnego doboru form, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych,

---

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

[2] Tamże, s. 624.

c) praktyczną – ukierunkowaną na kształtowanie i doskonalenie szeroko pojętej rzeczywistości pedagogicznej, zgodnie z prakseologicznymi zasadami, regułami myślenia i działania konkretnego i zarazem produktywnego.

Przedstawiona teoretyczna konstrukcja prakseologii pedagogicznej powinna także stanowić podstawę dla działalności dowódczo-wychowawczej w wojsku, pozwalającej na skuteczną, sprawną realizację takich chociażby zadań, jak na przykład:

– zapewnienie racjonalnego doboru podwładnych (pracowników) do realizowanych celów i zadań służbowych (w oparciu o znajomość takich kryteriów oceniania, jak kryteria kwalifikacyjne, efektywnościowe, osobowościowe i behawioralne),

– kreowanie i doskonalenie systemu zarządzania i organizacji, zapewniającego wysoką wydajność służby/pracy,

– realizowanie właściwej pragmatyki kadrowej motywującej podwładnych do skutecznego i efektywnego działania,

– organizowanie i nadzorowanie systemu okresowych ocen pracowniczych, powiązanych z awansowaniem i wynagradzaniem za dobrą służbę/pracę,

– systematyczne dokształcanie i doskonalenie podwładnych oraz racjonalne wykorzystanie ich kwalifikacji zawodowych w działalności służbowej/pracy,

– kształtowanie zaangażowanego uczestnictwa podwładnych w realizację zadań służbowych, poprzez odpowiedni dobór stylów, technik i metod zarządzania/dowodzenia,

– ustalanie i kształtowanie wzorów zachowań oraz norm grupowych pozwalających na identyfikowanie się podwładnych z instytucją, w której służą/pracują,

– kształtowanie właściwej kultury organizacyjnej oraz kultury kierowania/dowodzenia, pomocnej w przeciwdziałaniu destrukcyjnym konfliktom służbowym i interpersonalnym, a także sprzyjającej twórczym postawom podwładnych poprzez właściwe rozwiązywanie tychże konfliktów.

Kończąc należy stwierdzić, że nie ma praktycznie takiego obszaru aktywności społeczno-zawodowej współczesnego dowódcy, w którym sprawne działanie nie wymagałoby znajomości wiedzy z zakresu prakseologii oraz posiadania umiejętności z niej wynikających.

## 4.3. Uwarunkowania i wyznaczniki efektywnej działalności dydaktyczno-wychowawczej

Efektywność działalności dydaktyczno-wychowawczej bywa najczęściej odnoszona do:

– ilości nabytych przez uczącego się wiadomości w określonym przedziale czasowym (M. Mazur),

– stosunku nakładu pracy nauczyciela (jego form, metod) do bezwzględnego przyrostu wiadomości ucznia (C. Kupisiewicz),

– zakresu i trwałości osiągniętych celów kształcenia i wychowania (T. Lewowicki).

W oparciu o przytoczone sposoby rozumienia istoty efektywności przedsięwzięć kształcących i wychowawczych należy stwierdzić, że dotyczy ona sprawności działań w zakresie zdobywania wiedzy, kształtowania dyspozycji intelektualno-sprawnościowych i kierunkowych. Uogólniając problem można powiedzieć, że efektywność w ujęciu pedagogicznym jest z reguły identyfikowana ze skutecznością procesu dydaktyczno-wychowawczego i końcowym, koniecznie pozytywnym, rezultatem tego procesu. Stanowi ona zatem wypadkową trzech grup predyktorów w postaci czynników technicznych (materialnych), organizacyjnych i subiektywnych, składających się na podmiotową i rzeczowo-organizacyjną formułę procesu pedagogicznego. Zobrazowano to na poniższym wzorze:

$$E = f(T, O, S)$$

gdzie:
E – oznacza efektywność,
T – oznacza czynniki techniczne (materialne),
O – oznacza czynniki organizacyjne,
S – oznacza czynniki subiektywne.

Bardziej rozbudowane podejście do tak rozumianych uwarunkowań i wyznaczników, składających się na efektywność czynności związanych z planowaniem, organizacją i kontrolowaniem działalności dydaktyczno-wychowawczej, znajdujemy w propozycji R. Stępnia, z której wynika, że końcowy rezultat przedsięwzięć edukacyjnych uzależniony jest od elementów (czynników) ogólnie pojętego systemu kształcenia. A zatem interesująca nas efektywność stanowi konsekwencję właściwego (tj. racjonalnego i rzeczowego) podejścia do:
– celów (C),
– zadań (Z),
– treści (T),
– metod (M),
– form (F),
– środków (S),
– czasu (t),
– nauczyciela (N) – dotyczy potencjału pracy nauczyciela,
– ucznia (U) – dotyczy potencjalnych, szeroko pojętych możliwości ucznia,
– innych czynników (I).

Efektywność (E) jako wypadkową (f – funkcję) wymienionych czynników (predyktorów) prezentuje poniższy wzór:

$$E = f(C, Z, T, M, F, S, t, N, U, I)$$

Przedstawione ujęcie dowodzi, że sprawne działanie pedagogiczne opiera się na efektywnym, umiejętnym wykorzystaniu różnego rodzaju zasobów, zaangażowanych w realizację, szeroko pojętego, procesu edukacji. A zatem działalność

dydaktyczno-wychowawczą (pedagogiczną) możemy potraktować jako logicznie (racjonalnie) uporządkowany ciąg czynności umysłowych i instrumentalnych ukierunkowanych na realizację celów i zadań z nią związanych. Za niezwykle istotne, z prakseologicznego punktu widzenia, należy uznać zasady sprawnego działania, umożliwiające koordynację poczynań dydaktyczno-wychowawczych w celu zwiększenia ich efektywności. Do wymienionych zasad możemy zaliczyć:

– eliminowanie w procesie działania czynności zbędnych,

– łączenie czynności koniecznych lub ich podział na czynności prostsze,

– upraszczanie sposobów wykonywania czynności koniecznych,

– racjonalne ograniczenie procesu decyzyjnego i wykonawczego w czasie i przestrzeni,

– dostosowanie działania do rzeczywistych warunków, posiadanych sił i środków oraz możliwości i potencjału osobowościowego przyszłych wykonawców realizowanych zadań.

Przedstawione rozważania dowodzą, że efektywność pracy pedagogicznej determinowana jest wieloma czynnikami o charakterze materialnym, organizacyjnym i społecznym. W największym jednak stopniu uzależniona jest ona od czynów i zachowań ludzkich podporządkowanych zasadom i regułom sprawnego myślenia i działania.

# 5. DOBÓR PODWŁADNYCH DO CELÓW I ZADAŃ REALIZOWANYCH W PRAKTYCE DOWÓDCZEJ. WYMAGANIA SPOŁECZNO-ZAWODOWE I OSOBOWOŚCIOWE

Dowodzenie, zarówno w ujęciu teoriopoznawczym, jak też proceduralnym, może być analizowane w kontekście wielowymiarowym. Zdaniem S. Kotlickiego istota i przedmiot dowodzenia mogą być rozpatrywane w następujących aspektach[1]:

– ogólnoteoretycznym, obejmującym badania zmierzające do wykrycia praw i określenia zasad dowodzenia oraz rozwijające metodologię badań,

– organizacyjnym, obejmującym badanie struktury i funkcjonowania systemów dowodzenia zarówno w czasie pokoju, jak i w czasie wojny,

– technicznym, związanym z badaniem aktualnych możliwości i perspektyw rozwoju wyposażenia technicznego organów dowodzenia, włącznie z projektowaniem systemów kierowania walką,

– informacyjno-decyzyjnym, obejmującym badanie procesów zdobywania, gromadzenia, przetwarzania, przechowywania i przekazywania informacji, w tym podejmowania decyzji i stawiania zadań,

– metodycznym, obejmującym badanie i doskonalenie metod funkcjonowania organów dowodzenia w procesie dowodzenia zarówno w czasie pokoju, jak i w czasie wojny,

– dydaktycznym, dotyczącym doboru i kształcenia kadr organów dowodzenia,

– psychospołecznym, dotyczącym badania cech społeczno-zawodowych i osobowościowych żołnierzy organów dowodzenia oraz związków zachodzących pomiędzy nimi i podwładnymi w procesie sprawowania władzy kierowniczej.

Wydaje się, że interesujący nas dobór podwładnych do celów i zadań służbowych należy przede wszystkim odnieść do psychospołecznych uwarunkowań i wyznaczników procesu dowodzenia, określonych w pragmatyce kadrowej rodzimych sił zbrojnych. A zatem sprawne wykonawstwo zadań będzie w głównej mierze uzależnione od poprawnie dokonanych opisów stanowisk służbowych zawierających w sobie osobowo-zawodowe i społeczne profile osób kandydujących na nie. Związane jest to oczywiście z racjonalną alokacją szeroko pojętego personelu wojskowego, dostosowującą w sposób optymalny kompetencje, możliwości i aspiracje kadry oraz pracowników cywilnych wojska do treści funkcji i zadań determinowanych wymogami konkretnych stanowisk służby i pracy.

---

[1] Zob. S. Kotlicki, *Podstawy teorii dowodzenia*, rozprawa habilitacyjna, Warszawa 1993, s. 100–101.

## 5.1. Opis i analiza stanowisk służbowych

Do najistotniejszych korzyści wynikających z właściwie przeanalizowanych i opisanych stanowisk pracy należą[1]:

– możliwość eliminowania dublowania się zadań,

– możliwość kontrolowania realizacji zadań,

– poprawa informacji dla systemu wynagradzania, a w szczególności dla wartościowania pracy (działalności służbowej),

– wzbogacenie informacji dla systemu oceniania,

– tworzenie racjonalnych przesłanek dla polityki awansowania i rozwoju zawodowego,

– ułatwienie organizowania i kontrolowania pracy (przedsięwzięć służbowych),

– usprawnienie procesu decyzyjnego,

– minimalizowanie konfliktów organizacyjnych i interpersonalnych w środowisku pracy (służby),

– lepsze rozpoznanie miejsc i roli stanowiska w strukturze organizacyjnej i hierarchii służbowej danej instytucji,

– pełniejsze zrozumienie stopnia trudności realizowanych celów i zadań na danym stanowisku.

Należy zaznaczyć, że wymienione pozytywy wiążące się z poprawnie wykonanymi opisami stanowisk pracy, przysparzają korzyści nie tylko samym przełożonym, ale również podwładnym, którzy wiedzą co mają robić i za co są konkretnie odpowiedzialni oraz oceniani. Nie sposób pominąć w tym miejscu rangi i znaczenia organizacyjnych celów oceniania w procesie podejmowania racjonalnych, niezwykle istotnych decyzji personalnych (kadrowych), chociażby w takich obszarach działań jak[2]:

– zatrudnianie i pozyskiwanie wartościowego personelu,

– przemieszczanie personelu wewnątrz organizacji,

– planowanie działalności szkoleniowej,

– planowanie indywidualnych karier zawodowych,

– przyznawanie premii, nagród lub innych wyróżnień,

– nakładanie kar,

– zwolnienia personelu.

Z reguły stanowiska (tzw. profile stanowiskowe) opisuje się w oparciu o zakres i treść pracy wykonywanej na nich (rodzaj i efekty końcowe pracy, realizowane zadania i czynności) lub w oparciu o typy zachowań ludzkich pożądanych w toku wykonywanej pracy. Najczęściej pełny opis stanowiska pracy (w tym także stanowiska służbowego) stanowi konsekwencję obydwu wymienionych podejść.

---

[1] Por. J. Zasadzka, *Praktyczne kwestie badania pracy w polskich firmach*, (w:) A. Polańska (red. nauk.), *Zarządzanie personelem w Polsce*, Gdańsk 1997.

[2] Zob. A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi: zarys problematyki i metod*, Kraków 1998, s. 144.

Do standardowych elementów wchodzących w skład opisu stanowiska możemy zaliczyć:

– nazwę i cel stanowiska,
– powiązania funkcjonalne i hierarchiczne stanowiska w strukturze organizacji,
– normy wyników, założone rezultaty działań,
– zakres odpowiedzialności,
– zasady wynagradzania,
– czas pracy i czas urlopu,
– wymagania dotyczące kwalifikacji (tzw. profil kwalifikacyjny stanowiska),
– wymagania dotyczące cech osobowościowych i behawioralnych (tzw. profil psychologiczny stanowiska),
– potencjalne możliwości awansu,
– opis zadań z podziałem na kompetencje i odpowiedzialność.

Poniżej, na rysunku 5.1, przedstawiono kartę opisu stanowiska służbowego dowódcy brygady. Zawiera ona w sobie wcześniej wymienione klasyczne elementy opisu, dostosowane jednakże do specyfiki zawodu i środowiska wojskowego. Do najistotniejszych składowych interesującego nas stanowiska należą: identyfikacja stanowiska, obejmująca jego nazwę i charakterystykę, wymagane kwalifikacje (kompetencje) na nim oraz zakres zadań i obowiązków przypisanych pełnionej funkcji służbowej.

Z przykładowo zaprezentowanego opisu stanowiska służbowego wynikają personalne wymogi natury formalnej (wykształcenie, umiejętności, doświadczenie zawodowe), stanowiące podstawę dla sprawnej realizacji zadań i obowiązków z nim związanych. Najistotniejszym zatem, dla efektywnego zagospodarowania potencjału ludzkiego każdej organizacji, instytucji (w tym również wojska), wydaje się być odpowiedni dobór kadr, w sensie kompetencyjnym i psychospołecznym, do wykonywanej pracy i sprawowanych funkcji. Tak rozumiana alokacja zasobów ludzkich nie tylko przyczyni się do osiągnięcia celów przez organizację, ale wpłynie także pozytywnie na motywację pracy personelu oraz jego identyfikację z wymienioną organizacją.

Właściwie opisane i przeanalizowane stanowiska sprzyjają racjonalnemu wartościowaniu pracy wykonywanej na nich i w konsekwencji służą kreowaniu obiektywnego, sprawiedliwego systemu wynagradzania pracowników. Do bardziej rozpowszechnionych metod analizowania pracy należy uniwersalna metoda wartościowania pracy (UMEWAP), wprowadzona w wybranych przedsiębiorstwach pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku. W ramach tejże metody do podstawowych kryteriów wartościowania pracy zaliczono[1]:

[1] Zob. M. Kabaj, *Wynagrodzenia, płace w biznesie*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia biznesu*, t. 2, Warszawa 1995, s. 1135.

| NAZWA STANOWISKA | DOWÓDCA BRYGADY |
|---|---|
| Jednostka wojskowa (instytucja): ..... | Kod nazwy stanowiska: |
| | Identyfikator jednostki wojskowej |
| Miejsce służby: ..... | Stopień etatowy stanowiska: ..... |
| Miejsce stanowiska w strukturze organizacyjnej: ..... | Stanowiska na czas „W" ..... |
| | Stanowisko na czas kryzysu |
| Podległość organizacyjna (RSZ): ..... | Grupa uposażenia (mnożnik lub wartość) ..... |
| ZALEŻNOŚĆ SŁUŻBOWA | Symbole cyfr. SW: |
| Bezpośredni przełożony ..... | Korpus osobowy ..... |
| Bezpośredni podwładni ..... | Grupa osobowa ..... |
| Współpracuje z: ..... | Specjalność ..... |
| | Kadencja na stanowisku |
| **CZĘŚĆ I. KWALIFIKACJE** | |
| Wymagane wykształcenie ..... | |
| Wymagane umiejętności ..... | |
| Wymagania preferowane ..... | |
| Wymóg posiadania poświadczenia bezpieczeństwa upoważniającego do dostępu informacji niejawnych ..... | |
| Certyfikat bezpieczeństwa ..... | |
| **CZĘŚĆ II. OBOWIĄZKI** | |
| A. Przeznaczenie (jednostki wojskowej, instytucji, komórki, stanowiska) ..... | |
| B. Główne obowiązki:<br>Odpowiada za:<br>.....<br>.....<br>..... | |
| Określenie stopnia szkodliwości warunków pełnienia służby: ..... | |
| Udział w pracach zespołów, grup ..... komitetów krajowych NATO: ..... | |
| Pożądane rekomendacje: ..... | |
| Na stanowisko wyznacza: ..... | |
| Z opisem stanowiska służbowego zapoznałem się i przyjąłem do realizacji<br>Stopień wojskowy, imię i nazwisko .....<br>Data i własnoręczny podpis ..... | |

***Rys. 5.1. Karta opisu stanowiska***[1]

[1] Wg *Polityka kadrowa w Siłach Zbrojnych RP – projekt*, MON, Warszawa 2002.

1) Złożoność pracy:
– wykształcenie zawodowe,
– doświadczenie zawodowe,
– innowacyjność, twórczość,
– zręczność,
– współdziałanie;
2) Odpowiedzialność za:
– przebieg i skutki pracy,
– decyzje,
– środki i przedmioty pracy,
– bezpieczeństwo innych osób,
– kontakty zewnętrzne;
3) Uciążliwość pracy:
– wysiłek fizyczny,
– wysiłek umysłowy,
– wysiłek psychonerwowy,
– monotonia, monotypia,
– obciążenie psychiczne z tytułu niskiego prestiżu pracy;
4) Warunki pracy:
a) uciążliwość środowiska pracy:
– mikroklimat,
– woda, wilgoć,
– substancje chemiczne,
– hałas, drgania mechaniczne,
– oświetlenie (promieniowanie optyczne),
– pyły,
– inne czynniki,
b) czynniki niebezpieczne.

Należy zwrócić uwagę, że charakter pracy ludzkiej podlega ewolucji, ciągłym zmianom. W związku z tym zmieniają się również kryteria jej wartościowania, determinujące w głównej mierze strukturę profilu wymagań w stosunku do pracowników.

## 5.2. Służbowe profile osobowo-zawodowe i społeczne

W każdym praktycznie przypadku dobór kadry do realizowania celów i zadań, wynikających z zajmowanych stanowisk służbowych, jak też codziennej pragmatyki dowódczej, powinien rozpocząć się od rozpoznania i oceny jej potencjału osobowo-zawodowego. Sprowadza się to z reguły do zbadania i określenia predyspozycji podwładnych do produktywnego uczestnictwa w konkretnych przedsięwzięciach natury służbowej. W związku z tym w ramach oceny ich potencjału osobowo-zawodowego, szczególną uwagę należałoby zwrócić na:

– kwalifikacje zawodowe (głównie związane z wykształceniem, umiejętnościami i doświadczeniem zawodowym),

– cechy i predyspozycje osobowościowe (pożądane i przydatne w realizacji konkretnych celów i zadań służbowych),

– wymogi typu społecznego, wynikające z kultury organizacyjnej instytucji (dotyczące m.in. strategii, stylów i metod zarządzania/dowodzenia, charakteru stosunków i więzi interpersonalnych włącznie ze sposobami komunikowania się, preferowanych wartości, postaw i zachowań zawodowych itp.),

– cechy i predyspozycje umysłowe (pozwalające na trafne dostrzeganie zależności i logiczne wnioskowanie służące umiejętnemu rozwiązywaniu problemów, zadań) oraz fizyczne (stan zdrowia, odporność na zmęczenie, zręczność, wytrzymałość i kondycja fizyczna),

– motywację, dojrzałość społeczno-zawodową i emocjonalną (dotyczące zaangażowania w działaniu, samodzielności, opanowania i umiejętnej koncentracji na celu działania).

Pewne ułatwienie dla ustalenia listy podstawowych wymagań wobec kandydujących na określone stanowiska, a więc potencjalnych wykonawców zadań i obowiązków z nimi związanych, mogą stanowić uniwersalne zestawienia cech, znane w teorii zarządzania zasobami ludzkimi pod nazwami „Siedmiopunktowego planu Rodgera" (1952 r.) i „Pięciostopniowego systemu analizy Munro-Frasera" (1954 r.)[1].

W ramach metody „Siedmiu punktów" A. Rodgera profil wymagań osobowo-zawodowych na stanowisku pracy obejmuje[2]:

1. Cechy fizyczne – co jest potrzebne w dziedzinie zdrowia, cech fizycznych, siły, wyglądu itp.?

2. Wykształcenie – jaki rodzaj i typ wykształcenia, przeszkolenia i doświadczeń jest wymagany?

3. Inteligencję ogólną – jakie są wymagania danej pracy w aspekcie myślenia, intelektu, możliwości umysłowych?

4. Specjalne uzdolnienia – jaki rodzaj uzdolnień i umiejętności jest wymagany na tym stanowisku?

5. Zainteresowania – czy istnieją szczególne zainteresowania sprzyjające powodzeniu w danej pracy?

6. Dyspozycje psychiczne (skłonności) – jaki typ osobowości lub jej cechy są pożądane?

7. Warunki zewnętrzne (okoliczności) – czy istnieją szczególne okoliczności, sytuacja życiowa lub warunki, jakimi powinien dysponować kandydat?

Z kolei w „Pięciostopniowym systemie analizy" Munro-Frasera wyróżnia się:

1. Wrażenie wywierane na innych osobach – budowa fizyczna, wygląd, wymowa i sposób zachowania;

2. Nabyte kwalifikacje – wykształcenie, praktyki, doświadczenie w pracy;

---

[1] Zob. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 314.

[2] M. Adamiec, B. Kożusznik, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*: *Aktor – Kreator – Inspirator*, Katowice 2000, s. 107.

3. Wrodzone zdolności – naturalna szybkość rozumowania oraz uzdolnienia związane z uczeniem się;

4. Motywację – wyznaczane przez daną osobę cele, konsekwencja i determinacja w ich realizowaniu oraz powodzenie w ich osiąganiu;

5. Przystosowanie – stabilność emocjonalna, zdolność radzenia sobie ze stresem oraz zdolność współżycia z ludźmi.

Na rysunku 5.2 przedstawiono przykładową strukturę współczesnego profilu osobowo-zawodowego pracownika.

Posiłkując się wzorami dokumentów opiniodawczych żołnierzy zawodowych można dojść do wniosku, że służbowe profile osobowo-zawodowe, funkcjonujące w wojsku, są w ogólnym zarysie zbliżone do standardów i wymogów obowiązujących w środowisku cywilnym. Potwierdza to chociażby modelowy zestaw, permanentnie poddawanych ocenie, kompetencji i cech osobowości żołnierza zawodowego, w skład którego wchodzą m.in.[1]:

1. W ramach profilu kwalifikacyjnego:

– formalny status wykształcenia (ukończone szkoły, uczelnie, kursy itp.),

– wiedza (ogólna, ogólnozawodowa i specjalistyczna),

– walory intelektualne (w postaci umiejętności w zakresie samodzielnego przyswajania wiedzy, sprawności myślenia, zdolności podejmowania decyzji, umiejętności wypowiadania się i wyrażania myśli na piśmie),

– umiejętności praktyczne (organizacyjne, dowodzenia/kierowania, pedagogiczne/instruktorskie, kontrolowania i oceniania podwładnych),

– sprawność fizyczna, kondycja i stan zdrowia,

– doświadczenie zawodowe związane ze stażem służby/pracy;

2. W ramach profilu psychologicznego (osobowościowego):

– ambicja zawodowa i aspiracje,

– zaangażowanie w służbie (motywacja i chęć działania),

– wytrwałość i konsekwencja w działaniu,

– opanowanie i inicjatywa,

– samodzielność i pomysłowość w działaniu,

– poczucie odpowiedzialności,

– zdolność przystosowywania się do nowych warunków;

3. W ramach profilu społecznego (organizacyjnego):

– umiejętność współpracy i komunikatywność,

– kultura osobista i kultura dowodzenia,

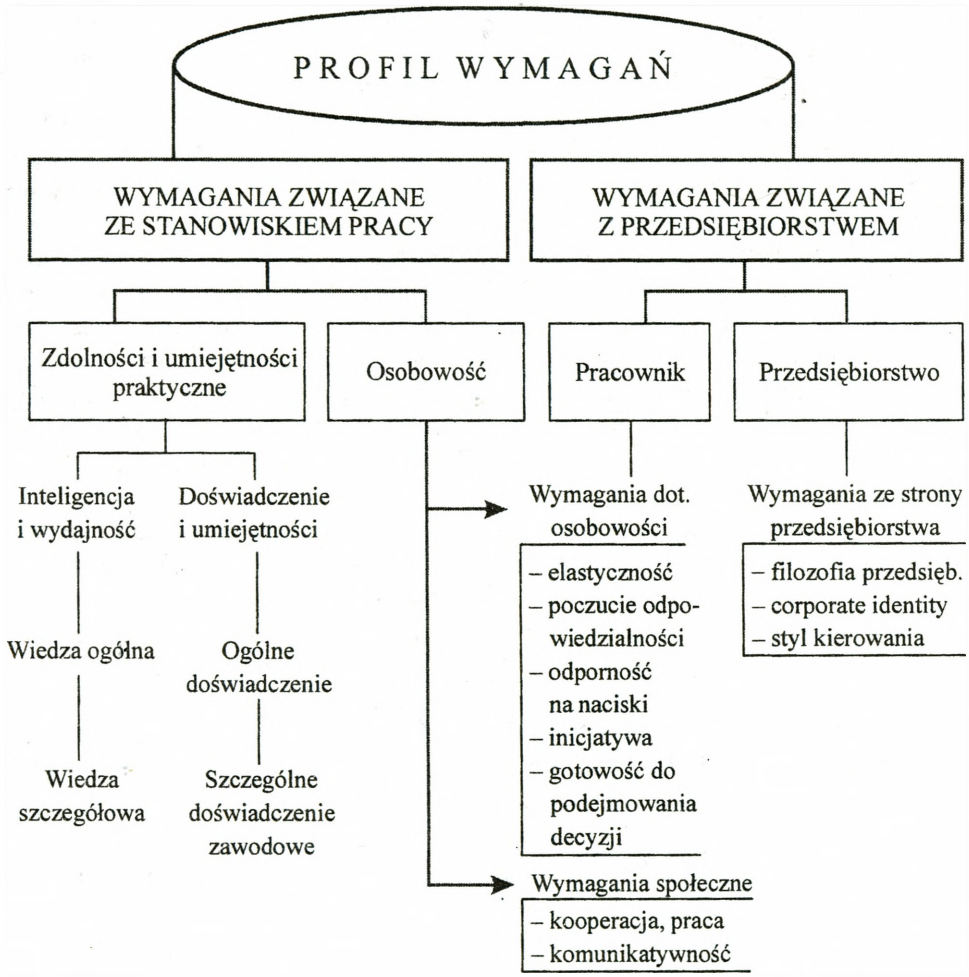
– poczucie dyscypliny (samozdyscyplinowanie),

– umiejętność upraszczania komunikacji i zwiększania jej efektywności,

– umiejętność rozwiązywania konfliktów organizacyjnych (służbowych) i interpersonalnych,

---

[1] Zob. m.in.: Decyzja nr 11/MON z 18 lutego 1993 r. *w sprawie wzorów dokumentów opiniodawczych żołnierzy zawodowych oraz sposobów i terminów ich sporządzania* (Dziennik Rozkazów MON, poz. 5); Z. Nowakowski, *Nadmiarowy model kwalifikacji profesjonalnych oficera – dowódcy*, „Zeszyty Naukowe AON" Warszawa 2000, nr 1.




***Rys. 5.2. Struktura profilu wymagań w stosunku do pracowników***[1]

– umiejętność współpracy z mediami oraz środowiskiem społecznym garnizonu,

– umiejętność reprezentowania instytucjonalnych interesów wojska na zewnątrz.

Przedstawione służbowe profile osobowo-zawodowe nie wyczerpują w pełni złożoności problematyki wiążącej się z szeroko pojętymi wymogami wobec kadry i pracowników cywilnych wojska. Mogą one jednakże, ze względu na swój uniwersalny wymiar, okazać się użyteczne przy doborze personelu do celów i zadań realizowanych w codziennej rzeczywistości wojskowej.

[1] K. Schwan, K.G. Seipel, *Marketing kadrowy*, Warszawa 1995, s. 84.

## 5.3. Główne kryteria doboru podwładnych do realizowanych celów i zadań służbowych

Oprócz formalnej alokacji potencjału ludzkiego, obejmującej optymalne zharmonizowanie możliwości i aspiracji personelu z treścią wykonywanej pracy, adekwatną dla poszczególnych stanowisk i funkcji służbowych, na szczególną uwagę, z punktu widzenia sprawnego zarządzania (dowodzenia) jednostką wojskową, zasługują umiejętności przełożonego w zakresie efektywnego wykorzystania zdolności, kwalifikacji, energii i motywacji podwładnych w realizacji celów i zadań tejże jednostki. Sformułowana uwaga ściśle współbrzmi z teorią oczekiwań w stosunku do rezultatów pracy, skonstruowaną przez V.B. Vrooma: *Zakłada się w niej, że poziom wykonywania zadań przez pracownika (P) jest funkcją interakcji między gotowością do wykonania zadania, inaczej motywacją (F), a możliwościami, zdolnościami i umiejętnościami (A). Związek ten można zapisać następująco*: $P = f(F \times A)$[1].

W związku z zaprezentowaną formułą sprawnego działania nasuwa się pytanie o rodzaje kryteriów pomocnych w identyfikacji potencjału wykonawczego pracownika. Wydaje się, że za niezwykle użyteczne w tym względzie należ uznać kryteria zaproponowane przez A. Pocztowskiego, w skład których wchodzą[2]:

1. Kryteria kwalifikacyjne, mające zidentyfikować formalny zakres przygotowania zawodowego wykonawcy do realizacji konkretnych przedsięwzięć. Najczęściej zalicza się do niego wiedzę i umiejętności nabyte w szkole, uczelni, na kursach, w ramach samokształcenia oraz w toku wykonywanej wcześniej pracy (realizowanych wcześniej obowiązków i zadań). W profesji wojskowej istotne znaczenie posiadają także kwalifikacje zdrowotne;

2. Kryteria efektywnościowe, diagnozujące potencjał wykonawczy podwładnego poprzez pryzmat dotychczas osiąganych rezultatów w służbie/wyników w pracy. Dotyczą one m.in. jakości (poziomu) wykonywanych zadań, przedsięwzięć służbowych, które zostały wykonane szczególnie efektywnie i na wysokim poziomie merytorycznym, ważniejszych osiągnięć indywidualnych włącznie z dorobkiem w zakresie realizacji celów i zadań o charakterze zbliżonym do tych, które mają zostać wykonane;

3. Kryteria behawioralne, mające uzasadnić wybór wykonawcy poprzez jego dotychczasowe zachowanie i działanie. Najczęściej do uniwersalnych pożądanych cech zachowań pracowników/podwładnych zalicza się: wytrwałość i systematyczność w działaniu, staranność w wykonywaniu powierzonych zadań, przestrzeganie dyscypliny pracy/służby i dyscypliny organizacyjnej, stosunek do przełożonych i współpracowników, profesjonalizm i operatywność w działaniu;

---

[1] Cyt. za: E. Masłyk-Musiał, *Społeczeństwo i organizacje*: *socjologia organizacji i zarządzania*, Lublin 1999, s. 76.

[2] A. Pocztowski, *Zarządzanie*..., wyd. cyt., s. 149–150.

4. Kryteria osobowościowe, mogące znacząco wpłynąć na sposób wykonania potencjalnych celów i zadań. Jako przykłady kryteriów osobowościowych można wymienić: energię, rzetelność, odpowiedzialność, kreatywność, asertywizm, opanowanie i zrównoważenie, odporność na stresy.

Wymienione kryteria służące ocenie możliwości podwładnych i w konsekwencji ich doborowi do realizacji konkretnych przedsięwzięć, ściśle korespondują z wcześniej opisanymi profilami osobowo-zawodowymi stanowisk służbowych. Fakt ten dowodzi potrzeby całościowego oglądu interesującej nas problematyki, zawierającej w sobie zarówno formalne (kadrowe), jak też sytuacyjne (dotyczące działalności bezpośrednich przełożonych) aspekty procedury weryfikacji przydatności personelu do wykonywanych zadań.

Poniżej, w tabeli 5.1, przedstawiono zestawienie cech psychicznych, które mogą sprzyjać kształtowaniu przedsiębiorczych postaw pracowniczych oraz je tłumić. Wymienione postawy należy uznać za szczególnie pożądane dla realiów wojska, w których inicjatywa i przedsiębiorczość decydują w głównej mierze o rezultatach zdecydowanej większości podejmowanych działań.

*Tabela 5.1. Zestawienie cech psychicznych sprzyjających i utrudniających działania przedsiębiorcze*[1]

| Cechy utrudniające | Kategorie ogólne | Cechy ułatwiające |
|---|---|---|
| – poniżanie się,<br>– liczenie głównie na opiekę i oparcie u innych osób,<br>– odrzucenie i izolacja,<br>– usprawiedliwianie siebie za brak sukcesów | POTRZEBY PSYCHICZNE | – tendencje do dominowania,<br>– skłonność do wyczynu i posiadania,<br>– dążenie do własności i autonomii,<br>– orientacja na osiągnięcie sukcesu i władzy |
| – lęki,<br>– niechęć, bojaźń zamiast samodzielności,<br>– chęć utrzymania tego co się posiada, a nie jego pomnażania | MOTYWACJA | – umiejętność przezwyciężania lęków i depresji oraz innych zagrożeń,<br>– tendencje do powiększania stanu posiadania,<br>– orientacja na osiągnięcia i sukces |
| – trudności w podejmowaniu decyzji,<br>– chwiejność,<br>– „wyuczona bezradność" | DECYZJE | – zdecydowanie,<br>– decyzje adekwatne do sytuacji,<br>– konsekwencja |
| – unikanie sytuacji i decyzji obciążonych ryzykiem | RYZYKO | – traktowanie sytuacji ryzykownych jako szans na sukces,<br>– podejmowanie decyzji obciążonych ryzykiem |
| – brak odporności psychicznej,<br>– niski próg stresu i frustracji,<br>– nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych | SUKCES I NIEPOWODZENIE | – odporność psychiczna,<br>– wysoki próg stresu i frustracji,<br>– umiejętność działania w sytuacjach trudnych |

[1] W. Dobrołowicz, *Przedsiębiorczość,* (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia...*, wyd. cyt., s. 683.

| Cechy utrudniające | Kategorie ogólne | Cechy ułatwiające |
|---|---|---|
| – postawa zachowawcza,<br>– konformizm,<br>– algorytmiczny styl działania,<br>– brak zdolności twórczych | INNOWACYJNOŚĆ I TWÓRCZOŚĆ | – postawa pionierska,<br>– zdolności twórcze,<br>– pomysłowość,<br>– wyobraźnia i myślenie dywergencyjne,<br>– intuicja |
| – introwersja,<br>– trudności w kontaktach i współpracy,<br>– brak zdolności przywódczych | WSPÓŁPRACA | – ekstrawersja,<br>– zdolności przywódcze,<br>– twórcze kierowanie,<br>– zaufanie u innych,<br>– umiejętność negocjacji i mobilizowania innych,<br>– znajomość potrzeb ludzi |
| – lęki i obawy,<br>– lenistwo,<br>– pesymizm i inne | BARIERY | – optymizm i aktywność,<br>– znajomość siebie,<br>– postawa abarietyczna |
| – melancholik | TEMPERAMENT | – sangwinik,<br>– duża energia i zrównoważenie |

# 6. METODYKA PRACY PEDAGOGICZNEJ DOWÓDCY

## 6.1. Kompetencje pedagogiczne oficera – dowódcy

Absolwent uczelni wojskowej wyposażony jest w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności, które upoważniają go do zajmowania określonego stanowiska służbowego i wykonywania wielorakich zadań na tym stanowisku zgodnie z posiadanymi kompetencjami (kwalifikacjami). Wśród kompetencji oficera najczęściej wyróżnia się kompetencje dowódcze, przywódcze, administracyjne, prawne, społeczne, komunikacyjne, menedżerskie itd.

Współczesny oficer jest nie tylko dowódcą, menedżerem i przywódcą, ale także nauczycielem i wychowawcą. Obligatoryjna integracja działalności dowódczej z działalnością dydaktyczno-wychowawczą powoduje, że znaczenie kompetencji pedagogicznych nie maleje lecz wzrasta. W tej sytuacji **kompetencje pedagogiczne dowódcy należy uznać za immanentną część kwalifikacji społeczno-zawodowych, determinujących sprawne i efektywne szkolenie i wychowanie podwładnych**[1].

Dowódca posiadający kompetencje pedagogiczne, to osoba uprawniona do podejmowania działalności dydaktyczno-wychowawczej i odpowiedzialna za rezultaty tej działalności. Kompetencje pedagogiczne upoważniają oficera do podejmowania decyzji, wyrażania autorytatywnych i miarodajnych sądów, opinii i ocen we wszelkich kwestiach dotyczących edukacji wojskowej.

Oficer z kompetencjami pedagogicznymi jest zdolny do dostrzegania, rozpoznawania, analizowania i rozwiązywania wszelkich problemów, jakie mogą występować w wojskowej rzeczywistości edukacyjnej[2].

Kompetencje pedagogiczne nie są darem natury, nabywa się je w procesie edukacji. Wykształcenie jest zatem warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym posiadania tych kompetencji. Kompetencje pedagogiczne oficera są bowiem wypadkową wykształcenia, talentu, zdolności, motywacji, aktywności własnej i doświadczenia.

Do podstawowych składników kompetencji zaliczamy wiedzę, umiejętności i postawy.

**Wiedza** (*knowledge*) – to ogół wiadomości z jakiejś dziedziny, zdobytych dzięki uczeniu się. Wyróżnia się **wiedzę gorącą** (pochodzącą prosto z życia) i **wiedzę zimną** (pochodzącą z badań naukowych). W innych podziałach występuje:

---

[1] Por. Z. Nowakowski, *Kwalifikacje pedagogiczne oficera – dowódcy* (w:) R. Stępień (red.), *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy*, Warszawa 1994, s. 118.

[2] Zob. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001, s. 45.

– **wiedza deklaratywna** (*knowledge, declarative*), zwana również **wiedzą że** (*knowing that)* – jest to wiedza o świecie, która może być przedstawiona jako świadomie znana, rzeczywista wiedza,

– **wiedza proceduralna** (*knowledge, procedural*), zwana także wiedzą funkcjonalną lub praktyczną – jest to wiedza o tym jak coś zrobić, wiedza operacyjna, **wiedza jak** (*knowing how*).

W zależności od źródeł poznania (praktyka dydaktyczno-wychowawcza, doświadczenie empiryczne, idee i wartości, teorie dotyczące natury, egzystencji i edukacji człowieka), rozróżnia się następujące odmiany wiedzy pedagogicznej:

– **praktyczną** – wskazującą style, formy metody i środki stosowane w edukacji oraz ukazującą prakseologiczne zasady działania pedagogicznego,

– **empiryczną** – wyrażającą przyczynowo-skutkowe zależności zjawisk i zdarzeń, jakie zachodzą w procesach rozwoju i wychowania człowieka,

– **normatywną** – traktującą o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników edukacji,

– **teoretyczną** – opisującą i wyjaśniającą całą rzeczywistość, na którą składają się działania edukatorów, proces rozwoju człowieka oraz osobowość jaką on ma osiągnąć[1].

W rozważaniach o kompetencjach pedagogicznych R. Kwaśnica dzieli wiedzę na dwa rodzaje**: praktyczno-moralną** i **techniczną**[2].

Wiedza praktyczno-moralna pozwala na holistyczne widzenie otaczającej nas rzeczywistości, zrozumienie świata, siebie i innych ludzi. Umożliwia również rozróżnianie tego co ma sens, a co jest bezsensowne. Wiedza ta określa także reguły naszego postępowania wobec siebie i wobec innych ludzi, umożliwia dialogowe porozumiewanie się (komunikowanie) w powiązaniu z przestrzeganiem norm moralnych.

Wiedza techniczna dotyczy **działań sprawczych** (celowych, intencjonalnych). Określa cele, które zamierzamy osiągnąć oraz metody, których zastosowanie umożliwia osiąganie tych celów. Wiedza ta jest również użyteczna w ustalaniu środków i warunków jakie są wymagane w działalności edukacyjnej.

**Wiedza pedagogiczna ma zarówno charakter informacyjno-orientacyjny – dotyczący postrzegania rzeczywistości edukacyjnej, jak też operacyjno-metodyczny, dotyczący zmieniania tejże rzeczywistości. Wiedza pedagogiczna, we wszystkich prezentowanych tu odmianach, leży u podstaw kompetencji pedagogicznych i jest niezbędna w przygotowaniu oficerów – dowódców do działalności dydaktyczno-wychowawczej.**

Kolejnym wyznacznikiem kompetencji są **umiejętności**. Między wiedzą a umiejętnościami istnieje ścisła zależność, gdyż umiejętność – to sprawność posługiwania się wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań[3].

---

[1] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 43.

[2] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli do rozwoju*, (w:) J. Chmielewska, *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 178.

[3] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 301.

Bardziej złożoną definicję podaje Z. Chlewiński: **umiejętność** (*skill*) jest konstruktem teoretycznym, oznaczającym dyspozycje do efektywnego przeprowadzenia zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania[1]. Wspomniany autor wyjaśnia, że proces nabywania i doskonalenia umiejętności przebiega w trzech etapach: **poznawczym** (kodowanie informacji, mediacja werbalna, instruowanie), **asocjacyjnym** (eliminowanie błędów, wygładzanie czynności) i **autonomicznym** (doskonalenie umiejętności gdzie możliwości są prawdopodobnie nieskończone).

Według *Słownika psychologii*, umiejętność – to zdolność do realizacji dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniających osiągnięcie jakiegoś celu lub wyniku; odnosi się zarówno do aktywności ruchowej, jak i werbalnej czy społecznej[2].

Do kluczowych umiejętności pedagogicznych zalicza się: **umiejętności poznawcze** – dotyczące wiedzy, rozwoju intelektualnego i moralnego; **umiejętności komunikacyjne** – umożliwiające porozumiewanie się z wychowankami oraz rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych; **umiejętności organizacyjne** – dotyczące podejmowania decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności oraz oznaczające zdolność do realizowania zadań edukacyjnych zgodnie z ustalonymi standardami i oczekiwaniami społecznymi; **umiejętności badawcze** – określające zdolność do prowadzenia badań w zakresie własnej pracy pedagogicznej i doskonalenia warsztatu pedagogicznego[3].

W oparciu o wymienione wyżej dwa rodzaje wiedzy, R. Kwaśnica konstruuje model obejmujący dwie grupy kompetencji pedagogicznych: praktyczno-moralne i techniczne. W grupie kompetencji praktyczno-moralnych mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Do grupy kompetencji technicznych należą: kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne[4] (rys. 6.1).

**Kompetencje interpretacyjne** – to zdolność rozumienia otaczającego nas świata, to umiejętność poszukiwania, odkrywania i wyjaśniania sensu zdarzeń i zjawisk zachodzących w przyrodzie i między ludźmi, to wreszcie zdolność do autorefleksji w odniesieniu do rzeczy, do innych ludzi i do samego siebie.

**Kompetencje moralne** – to umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własne postępowanie w aspekcie przestrzegania norm etycznych.

**Kompetencje komunikacyjne** – to umiejętności werbalnego i niewerbalnego porozumiewania się z innymi ludźmi. Jest to zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny, zrozumiały i dostosowany do danej sytuacji. Kompetencje komunikacyjne służą przekazywaniu informacji, doświadczeń i wartości oraz wyjaśnianiu ich znaczeń. Dopełnieniem kompetencji komunikacyjnych w wersji wer-

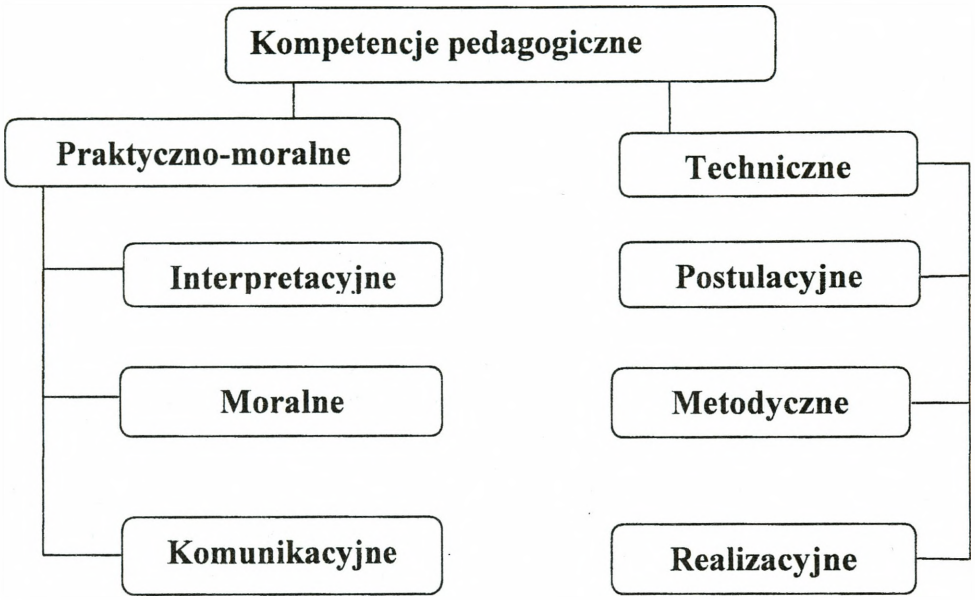
---

[1] Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, (w:) M. Materska i T. Tyszko (red.), *Psychologia i* poznanie, Warszawa 1992, s. 161.

[2] A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 791.

[3] Zob. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji...*, wyd. cyt., s. 49.

[4] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia ...*, wyd. cyt., s. 179–181.




*Rys. 6.1. Struktura kompetencji pedagogicznych (wg R. Kwaśnicy)*

balnej jest komunikowanie pozawerbalne, wyrażane gestem, wyrazem, barwą i tonem głosu. Poza słowami istnieje cała sfera uczuć i doznań, które dowódca – wychowawca powinien umieć komunikować w sposób pozawerbalny[1]. W praktyce dydaktycznej wyróżnia się cztery schematy komunikacyjne: jednokierunkowy, dwukierunkowy, wielokierunkowy z dominacją nauczyciela i wielokierunkowy bez dominacji nauczyciela[2].

**Kompetencje postulacyjne** – to umiejętności formułowania i operacjonalizacji ogólnych i szczegółowych celów edukacyjnych. Cele te określają rodzaj, charakter i zakres oczekiwanych i pożądanych zmian, jakie mają nastąpić w wyniku edukacji w postawach, umiejętnościach i wiadomościach ucznia (studenta, wychowanka, żołnierza).

**Kompetencje metodyczne** – to umiejętność działania według zasad pedagogicznych, to zdolność doboru i posługiwania się metodami przyjętymi w dydaktyce i wychowaniu (sposób odtwórczy) oraz według własnych innowacyjnych pomysłów (sposób twórczy).

**Kompetencje realizacyjne** – to umiejętności doboru odpowiednich środków i zdolność tworzenia warunków korzystnych dla osiągania założonych celów. Kompetencje te przydatne są przy tworzeniu programów nauczania, w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w wymiarze czasowym i przestrzennym (infrastruktura dydaktyczna, socjalna, kulturalna, techniczna itp.). Kompeten-

[1] Zob. J. Groskreje, *Nauczyciel w edukacji* ..., wyd. cyt., s. 59.

[2] Zob. W. Andrukowicz, *Różnojedność komunikacyjna w procesie kształcenia* (w:) K. Denek i F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001, s. 58–61.

cje realizacyjne, zwane również wykonawczymi związane są z kompetencjami metodycznymi ze względu na swój technologiczny i prakseologiczny charakter.

Wszystkie wymienione wyżej umiejętności pedagogiczne są potrzebne współczesnemu oficerowi dowódcy, leżą u podstaw działalności edukacyjnej w wojsku, gwarantują skuteczność i osiąganie sukcesów w kształtowaniu umysłów, postaw, charakterów i walorów psychofizycznych żołnierskiej społeczności.

Ostatnim składnikiem kompetencji są **postawy**. W potocznym obiegu przez postawę rozumie się nastawienie człowieka do kogoś lub czegoś. J. Kozielecki definiuje postawę, jako względnie stałą skłonność do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotów, wobec innych ludzi i wobec samego siebie[1]. W najnowszym ujęciu postawa zawiera cztery komponenty:

– poznawczy (świadome przekonanie lub opinia danej osoby,
– afektywny (wydźwięk emocjonalny lub uczucie),
– ewaluatywny (pozytywny lub negatywny),
– motywacyjny (dyspozycje do działania).

W odniesieniu do kompetencji pedagogicznych możemy mówić o postawach prospołecznych, prozdrowotnych, allocentrycznych, altruistycznych, empatycznych, asertywnych, moralnych, tolerancyjnych, rygorystycznych, interpersonalnych itp. Ogólnie można przyjąć, że postawy wyrażają stosunek człowieka wobec siebie, wobec innych ludzi, wobec wykonywanego zawodu, wobec życia, przyrody i kultury. Mogą to być postawy pozytywne, negatywne lub obojętne, aktywne lub bierne, moralne lub niemoralne, zinternalizowane lub niezinternalizowane itd.

Omówione wyżej wiedza, umiejętności i postawy, to główne składowe kompetencji pedagogicznych, które upoważniają oficera – dowódcę do działalności dydaktyczno-wychowawczej na każdym szczeblu dowodzenia.

## 6.2. Formy, metody i zasady wychowania wojskowego

Wychowanie, jako jedna z najstarszych i najtrudniejszych dziedzin ludzkiej działalności ma wielowiekową tradycję i przebogate doświadczenia. Termin ***wychowanie*** jest podstawową kategorią pedagogiki, ale w literaturze przedmiotu pojęcie to jest różnorodnie definiowane. Eksplikacja tego pojęcia może być dokonana poprzez nawiązanie do etymologii słowa ***edukacja***, które wywodzi się z łacińskiego *educatio-wychowanie*, a jeszcze szczegółowiej z łac. *ex – duco – wyprowadzam, wydobywam*. Na podstawie analizy semantycznej możemy mówić o tożsamości wychowania z edukacją. Z łacińskiego terminu *ex – duco* wynika, że istota wychowania polega na wyprowadzaniu człowieka ze stanu natury do stanu kultury, ze stanu gorszego do stanu lepszego, z osobowości niedojrzałej do osobowości dojrzałej, ze stanu niewiedzy do stanu wiedzy, ze stanu nieodpowiedzialności do stanu odpowiedzialności itd. Przez wychowanie należy rozumieć także *wy-*

[1] J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa 1989, s. 175.

*dobywanie* tego co jest ukryte w naturze ludzkiej, czyli odkrywanie i wyzwalanie potencjału intelektualnego, emocjonalnego, duchowego i fizycznego (somatycznego).

Pojęcie wychowanie może być używane w co najmniej czterech znaczeniach zaszeregowanych do czterech grup definicji[1]:

– oznaczających działanie wychowawcze – definicje prakseologiczne,

– oznaczających warunki, okoliczności, bodźce, czyli sytuacje wychowawcze – definicje sytuacyjne,

– oznaczających wynik działań i warunków – definicje adaptacyjne,

– oznaczających zmiany w procesie rozwoju człowieka – definicje ewolucyjne.

**Wychowanie wojskowe** jest integralną częścią wychowania ogólnospołecznego, stanowi kontynuację wychowania w rodzinie, szkole, kościele, klubie, w grupie rówieśników itp. i ujmowane jest dychotomicznie:

1. **W ujęciu szerokim** – to całokształt społecznych, grupowych i indywidualnych oddziaływań wychowawczych (formalnych i nieformalnych, zamierzonych i spontanicznych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych), kształtujących i rozwijających jednostkową oraz zbiorową świadomość obronną i odpowiedzialność za bezpieczeństwo kraju.

2. **W ujęciu wąskim** – to świadoma, celowa i specyficznie pedagogiczna działalność osób profesjonalnie przygotowanych do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, powodujących względnie trwałe i pożądane zmiany w osobowości wychowanków, zarówno w sferze intelektualno-sprawnościowej, jak i emocjonalno-wolicjonalnej.

W ujęciu interdyscyplinarnym, wykorzystując wiedzę z antropologii pedagogicznej, psychologii i socjologii, możemy traktować wychowanie wojskowe jako[2]:

• **Socjalizację** – polegającą na przygotowaniu i wprowadzeniu żołnierzy do życia w społeczności wojskowej. Każdy żołnierz jest istotą społeczną i dlatego poprzez socjalizację uczy się ról społecznych i społecznych form życia, przyswaja wartości i normy, a także odpowiednie wzory zachowania, umożliwiające sprawne i kompetentne działanie w określonej grupie społecznej.

• **Inkulturację** – rozumianą jako proces poznawania i wrastania w kulturę wojskową (materialną, duchową, językową, prawną, techniczną, obyczajową, interpersonalną, osobistą itp.). Poprzez inkulturację żołnierz poznaje, asymiluje i uczy się korzystać z dorobku kultury narodowej, w skład której wchodzi kultura wojskowa.

• **Formowanie moralności** – obejmujące kształtowanie dyscypliny, uczciwości, odpowiedzialności i praworządności oraz ducha bojowego (morale). Jest to także wprowadzanie w świat wartości odnoszących się do idei, osób, rzeczy, sytuacji, zjawisk itp. (podejście aksjologiczne) oraz przyswajanie obowiązków (powinności) moralnych wynikających z zajmowanego stanowiska służbowego (podejście deontologiczne). Kształtowanie moralności należy zatem postrzegać zarówno przez pryzmat wartości uniwersalnych (np. prawda, dobro, piękno, prawa czło-

---

[1] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki...*, wyd. cyt., s. 166–169.

[2] Zob. J. Groskrejc, *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*, Warszawa 2000, s. 50–58.

wieka i jego podmiotowość, demokracja, zdrowie, pluralizm, możliwość dokonywania wyborów i samorealizacji), jak i przez pryzmat obowiązków zawodowych bądź służbowych (np. odpowiedzialność, uczciwość, lojalność, prawdomówność, pracowitość itp.).

Wychowanie wojskowe, to problem złożony i wielowymiarowy. Obejmuje trzy obszary: edukację obywatelską, morale i dyscyplinę oraz kulturę i oświatę. Realizacja celów i zadań edukacyjnych przebiega w następujących dziedzinach wychowania: umysłowe, zdrowotne i fizyczne, prawne, moralne, techniczne, ekologiczne i estetyczne. Celem wychowania wojskowego jest ukształtowanie umysłów, ciała, charakterów i emocji żołnierzy oraz formowanie stosunków interpersonalnych, opartych na humanistycznych i racjonalnych podstawach[1].

Końcowym efektem wychowania powinien być aksjologiczny model wyrażony w triadzie: dobry człowiek, dobry żołnierz, dobry obywatel[2]. Dobrze wychowany żołnierz z zamiłowaniem pełni służbę wojskową, wyróżnia go prawość, męstwo, posłuszeństwo i sprawność decyzji bojowej[3].

Działalność wychowawcza w wojsku prowadzona jest w rożnych formach: w sposób zorganizowany i spontaniczny, indywidualny i grupowy, pośredni i bezpośredni. **Forma wychowania** określa zewnętrzną, organizacyjną stronę działań edukacyjnych obejmującą takie wyznaczniki, jak: czas, miejsce, wyposażenie, środki, liczebność uczestników i ich rozmieszczenie, warunki w jakich wychowanie przebiega, wystrój pomieszczeń itp. Według Z. Nowakowskiego do form wychowania zalicza się[4]:

– oddziaływanie pośrednie – naturalne, niezorganizowane,
– oddziaływanie bezpośrednie instytucjonalne, zamierzone,
– samowychowanie – autoedukacja.

Proces wychowania wymaga stosowania odpowiednich metod. **Metody wychowania**, to świadomie i systematycznie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego, który umożliwia osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych.

W metodyce wychowania wyróżnia trzy grupy metod: wpływu osobistego, wpływu sytuacyjnego i wpływu środowiskowego[5].

Do pierwszej grupy wchodzą takie metody, jak: uświadamianie, przekonywanie, wyjaśnianie, wyróżnianie, karanie i przykład osobisty (w myśl zasady: *verba docent, exempla trahunt – słowa uczą, przykłady pociągają*).

W grupie drugiej mieszczą się: zajęcia dydaktyczne, ćwiczenia, treningi, szkolenia, instruktaże, przydzielanie funkcji i stawianie zadań.

---

[1] J. Groskrejc, *Obszary i dziedziny wychowania wojskowego*, „Wojsko i wychowanie" 2001, nr 2, s. 29.
[2] R. Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993, s. 9.
[3] J. M. Bocheński, *De Virtute Militari*, Kraków1993, s. 6.
[4] Zob. R. Stępień (red.), *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s. 21.
[5] Tamże.

Grupę trzecią stanowią takie metody oddziaływań wychowawczych, jak: symbolika i ceremoniał wojskowy, działalność społeczna i kulturalno-oświatowa, media kształtujące opinie, udział w uroczystościach wojskowych i państwowych.

Należy pamiętać, że nie ma jednej uniwersalnej metody wychowania. Wymienione metody powinny być stosowane kompleksowo i przemiennie, co daje większe szanse na uzyskanie pożądanych rezultatów wychowawczych.

Kolejnym elementem determinującym profesjonalizm pedagogiczny dowódcy jest znajomość zasad wychowania. **Zasady wychowania**, to ogólne normy (reguły) postępowania pedagogicznego, których przestrzeganie umożliwia osiąganie celów edukacyjnych. Są one w znacznej mierze spójne z zasadami kształcenia, a niekiedy nawet utożsamiane (w ujęciu jedności kształcenia i wychowania). Takie stanowisko zajmuje W. Szewczuk, który wymienia i opisuje dziewięć stałych i uniwersalnych zasad kształcenia i wychowania[1]: motywacji, aktywności, praktyczności, bezpośredniości, receptywności, systemowości, trwałości, zespołowości i indywidualizacji.

Nieco odmienne ujęcie zasad dydaktycznych, które dotyczą kształcenia dorosłych proponuje J. Półturzycki. Różnią się one liczbą i kolejnością w porównaniu do układu zasad W. Szewczuka. A oto pełna lista tych zasad[2]:

1. **Poglądowości** (bezpośredniości) – wskazuje ona na konieczność bezpośredniego poznawania rzeczy, zjawisk i procesów, tak jak występują w naturze lub poprzez modele, obrazy, słowa, wykresy, tabele itp.
2. **Przystępności** – polega na przechodzeniu: od bliższego do dalszego, od łatwego do trudnego, od znanego do nieznanego, należy także uwzględniać różnice w tempie pracy i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów.
3. **Systematyczności** – dotyczy zarówno ucznia, jak i nauczyciela.
4. **Świadomego i aktywnego uczestnictwa** – wskazuje na konieczność aktywności i samodzielności ucznia, uzasadnia potrzebę stosowania metod aktywizujących.
5. **Kształtowania umiejętności uczenia się** – stanowi podstawę, wdrażania ucznia do samokształcenia i nabywania umiejętności pracy umysłowej.
6. **Łączenia teorii z praktyką** – służy przygotowaniu uczniów do posługiwania się nabytą wiedzą w praktyce. Zbyt duży rozziew między teorią a praktyką, między nauką a techniką nie sprzyja rozumieniu i przyswajaniu treści kształcenia.
7. **Wykorzystywania doświadczeń ludzi dorosłych** – dorośli uczniowie mają bogate doświadczenia życiowe i zawodowe, należy je selektywnie wykorzystywać w edukacji.
8. **Indywidualizacji i zespołowości** – wskazuje na różnice indywidualne uczniów, co przekłada się na zróżnicowane podejście do wymagań i ocen. Praca zespołowa uczy współdziałania i pomaga w rozwiązywaniu trudnych problemów oraz wyrównywani poziomu.

---

[1] W. Szewczyk, *Zasady nauczania – uczenia się, wychowania*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 978.

[2] Zob. J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 143–154.

9. **Trwałości wiedzy** – dotyczy zapamiętywania wiedzy, utrwalania opanowanych umiejętności, przez systematyczne powtarzanie (ćwiczenia).

10. **Ustawiczności kształcenia** – wyraża konieczność uczenia się przez całe życie, co podyktowane jest dynamicznym przyrostem wiedzy, wprowadzaniem nowych technologii, zmianą zawodu itp.

## 6.3. Warsztat pedagogiczny oficera

**Warsztat pedagogiczny**, to zespół podmiotowych i rzeczowych narzędzi (instrumentów), którymi posługuje się oficer w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Do narzędzi podmiotowych zaliczamy kompetencje pedagogiczne, na które składają się wykształcenie ogólne, wiedza pedagogiczna ogólna (pedagogika i dydaktyka ogólna, pedeutologia), wiedza pedagogiczna kierunkowa (andragogika wojskowa), myślenie pedagogiczne, umiejętności teoretyczne (dostrzeganie, formułowanie i rozwiązywanie problemów), sprawności dydaktyczno-wychowawcze (znajomość form, metod i zasad kształcenia i wychowania) oraz dyspozycje osobowościowe (wyobraźnia, talent pedagogiczny, zdolności i zainteresowania, motywy, wartości, postawy itp.). Bardzo ważna jest umiejętność posługiwania się językiem rodzimym w mowie i piśmie, a także przynajmniej jednym językiem obcym (wskazany angielski). Istotna jest także znajomość obsługi komputera i innych urządzeń multimedialnych.

Narzędzia rzeczowe, to urządzenia multimedialne (komputer, magnetowid, magnetofon, radio), programy i prezentacje multimedialne, encyklopedie, słowniki, leksykony, książki, podręczniki i skrypty o tematyce pedagogicznej, programy autorskie, dziennik lekcyjny, terminarz np. *tewo*, materiały piśmienne, wskaźnik itp.

Przedstawiony warsztat pedagogiczny wyposażony w odpowiednie narzędzia podmiotowe i rzeczowe nie może być rozumiany jako coś stałego i niezmiennego. Zmienia się świat, zmienia się wiedza, zmienia się społeczeństwo, zmienia się armia i zmienia się edukacja, a zatem warsztat pedagogiczny oficera musi ulegać ustawicznej modernizacji i doskonaleniu.

# 7. SPOŁECZNE I PODMIOTOWE WYZNACZNIKI SKUTECZNEGO KIEROWANIA ZESPOŁAMI LUDZKIMI W WOJSKU

## 7.1. Zarządzanie personelem wojskowym w kontekście głównych wskazań teorii zasobów ludzkich

Wojsko jest specyficzną organizacją społeczną o strukturze hierarchicznej, przewadze więzi formalnej nad więzią personalną i swoistym podziale stanu osobowego. Struktura społeczna armii podzielona jest na określone grupy ((korpusy): oficerowie, chorążowie, podoficerowie, żołnierze służby zasadniczej oraz pracownicy cywilni wojska. Wymienione grupy tworzą heterogeniczne zespoły ludzkie, zróżnicowane pod względem płci, wieku, wykształcenia, umiejętności, doświadczenia itp. Ludzie egzystujący i działający w tych zespołach pełnią różne funkcje i wykonują trudne i odpowiedzialne zadania podporządkowane wspólnemu celowi, jakim jest zapewnienie niepodległości i bezpieczeństwa państwa. Złożoność, różnorodność i wysoka ranga tych zadań oraz specyficzny dla wojska system uwarstwienia społecznego, wymaga sprawnego kierowania (zarządzania, sterowania, dowodzenia) zasobami ludzkimi.

Termin ***zarządzanie zespołami ludzkimi*** (ang. *human resource management*), powszechnie używany w skrócie **ZZL**, jest różnorodnie definiowany. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmujemy interpretację M. Armstronga, według której ***Zarządzanie zasobami ludzkimi to strategiczne podejście do kwestii motywacji i rozwoju ludzi, stymulowanie ich zaangażowania i poświęcenia, tak by realizując swe indywidualne ambicje i pragnienia przyczyniali się do sukcesu firmy. Zarządzanie zasobami ludzkimi odbywa się w ramach całej organizacji, dlatego też musi uwzględniać jej struktury, wykorzystanie potencjału ludzkiego i wpływ, jaki na zaangażowanie i wyniki pracy mają zachodzące w niej procesy.***

Z powyższej definicji wynika, że istota ZZL sprowadza się do umiejętnego motywowania ludzi do pracy i ustawicznego ich rozwoju, do dostrzegania i wyzwalania intelektualnego i emocjonalnego potencjału ludzkiego oraz do integracji indywidualnych celów pracowników z celami organizacji. ZZL wymaga zatem odpowiednich kompetencji (wiedzy i umiejętności), cech osobowych i doświadczenia w stosunku do osób zajmujących stanowiska kierownicze.

W dobie dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych, rozwoju wolnego i konkurencyjnego rynku pracy, bezwzględnego przestrzegania zasad demokracji oraz praw człowieka, znaczenie problematyki ZZL nie maleje lecz wzrasta. Nie ulega wątpliwości, że ZZL staje się dziś obowiązującym kanonem oraz integralną i niezbywalną częścią nowoczesnego dowodzenia. Nowoczesne dowodzenie nie może ograniczać się tylko do wydawania rozkazów, stawiania zadań i egzekwowania ich wykonania. Musi być ono zorientowane na zjednywanie sobie ludzi do

realizacji wspólnych celów i zadań, musi być podbudowane wielowymiarową i skuteczną motywacją podwładnych z jednoczesnym ukazywaniem perspektyw i szans ich rozwoju oraz tworzeniem korzystnych warunków w środowisku służby i pracy.

Przygotowanie kadr oficerskich do zarządzania zasobami i zespołami ludzkimi to ważne zadanie edukacyjne, bo jak zauważa B. Szulc, (...) *istotą kształcenia w uczelni dowódczo-sztabowej jest przygotowanie oficera do zarządzania strukturami organizacyjnymi i* ***kierowania zespołami ludzkimi*** *(podkr. J.G.). Podstawowe treści kształcenia związane będą z problemami sprawnego działania (prakseologia) oraz kierowania ludźmi (oddziaływania, nauczania itp.) co w zasadniczych ramach mieścić się będzie w psychologii i pedagogice. Zakres treści ulegnie więc zdecydowanie przewartościowaniom*[1]. Powyższe postulaty zostały wdrożone do praktyki edukacyjnej AON, po uruchomieniu w 2000 r. studiów magisterskich, co wymagało modyfikacji programów kształcenia z uwzględnieniem treści z zakresu teorii organizacji i zarządzania, w obrębie której mieści się teoria zarządzania zasobami ludzkimi.

Teoria zasobów ludzkich, nazywana także teorią ludzkich możliwości, ujmuje zarządzanie zasobami ludzkimi w trzech znaczeniach:

1. ZZL to określona ideologia oparta na przekonaniu, że ludzie stanowią najcenniejszy kapitał każdej organizacji.

2. ZZL to aktywizująca strategia postępowania przełożonych, wyzwalająca potencjalne możliwości podwładnych w zakresie współtworzenia oraz realizacji celów i zadań organizacji.

3. ZZL to proces zarządzania potencjałem osobowym organizacji, obejmujący całokształt przedsięwzięć związanych z **planowaniem** personelu, **organizowaniem** zespołów pracowniczych i ich racjonalnym wykorzystaniem, **motywowaniem** pracowników do działania wraz z tworzeniem warunków umożliwiającym im osobowo-zawodowy rozwój oraz z **kontrolowaniem i ocenianiem** pracowników oraz efektów ich działalności zawodowej[2].

Najbardziej złożone poznawczo i najbardziej umocowane w wymiarze prakseologicznym, a zatem przydatne dla praktyki dowodzenia, jest znaczenie trzecie, dlatego treści w nim zawarte będą przedmiotem dalszych rozważań.

**Planowanie personelu wojskowego** jest to działanie operacyjne polegające na kreowaniu celów, zadań i sposobów ich realizacji w bliższej lub dalszej przyszłości. Jest to działanie obejmujące ogół decyzji zmierzających do określenia przyszłych celów i działań w ramach poszczególnych obszarów zarządzania zespołami ludzkimi, a także ustalenie potrzeb personalnych w aspektach: ilościowym (liczba pracowników), jakościowym (kompetencje, kwalifikacje), czasowym (okres zapo-

---

[1] B. Szulc, *Sprawozdanie doraźnej komisji senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, Warszawa 1991, s. 9.

[2] Z. Nowakowski, *Prakseologiczne podstawy przygotowania zawodowego oficerskich kadr dowódczych*, (w:) R. Stępień (red.), *Prakseologiczne zagadnienia funkcjonowania wyższych szkół wojskowych*, Warszawa 2001, s. 60.

trzebowania na pracowników), przestrzennym (miejsce tego zapotrzebowania). Planowanie personelu powinno uwzględniać formułowanie potrzeb i wymogów personalnych, dobór podwładnych, samodzielne poszukiwanie i pozyskiwanie wartościowych kandydatów na określone stanowiska służbowe, tworzenie i wdrażanie programów działania w zakresie obsady, oceny i rozwoju personelu[1].

**Organizowanie personelu wojskowego** polega na przypisaniu podwładnych do stanowisk służbowych wynikających ze struktury organizacyjnej jednostki, dokonuje się podziału ról, funkcji i zadań służbowych. W zależności od potrzeb i sytuacji tworzy się zespoły zadaniowe. Funkcja organizowania wyraża się także poprzez koordynację działalności zespołowej, ustalenie zakresu i sposobów współdziałania, np. między zespołami, podległymi rodzajami wojsk i służb itp. W ramach tej funkcji przełożony określa zakres odpowiedzialności, obowiązków i uprawnień osób funkcyjnych oraz nadzoruje przebieg pracy podwładnych.

**Motywowanie personelu wojskowego** to tworzenie warunków zapewniających zabezpieczenie potrzeb biologicznych, społecznych, bezpieczeństwa i ustawicznego rozwoju podwładnych. Motywowanie to inaczej wspieranie podwładnych w sferze materialnej, emocjonalnej, intelektualnej i kulturalnej. System motywacyjny obejmuje płace, nagrody, pożyczki, zapomogi, awanse, odznaczenia, ubezpieczenia zdrowotne, przeglądy kadrowe, tzw. *bonusy* itp.

**Kontrolowanie i ocenianie personelu wojskowego** – funkcja ta została opisana szczegółowo w rozdziale 10.

Kierowanie zespołami ludzkimi jest trudną sztuką, wymagającą interdyscyplinarnej wiedzy z prakseologii, tektologii, teorii zasobów ludzkich psychologii, pedagogiki pracy, etyki, socjologii, filozofii, ergonomii i z innych nauk związanych z człowiekiem i jego pracą.

## 7.2. Realizacja społeczno-zawodowych potrzeb podwładnych w działalności służbowej dowódcy

Życie każdego człowieka zdeterminowane jest rozmaitymi potrzebami. Człowiek, jako istota psychofizyczna i społeczna, potrzebuje tlenu, wody i pokarmu, potrzebuje zdrowia, pieniędzy, domu, ubrania, wiedzy, nauki, zabawy, żony, męża, przyjaciół oraz wielu innych rzeczy i osób, których lista jest bardzo długa i prawdopodobnie nieskończona. Termin ***potrzeba*** posiada dwa znaczenia[2]:

1) potrzeba – to jakaś rzecz lub jakiś stan rzeczy, którego zaistnienie poprawia dobrostan organizmu. W tym znaczeniu potrzebą może być coś podstawowego i biologicznego (np. pożywienie) lub też coś, co wiąże się z czynnikami społecznymi i osobistymi oraz wynika ze złożonych form uczenia się (osiągnięcia, prestiż),

---

[1] Zob. L. Kozioł i inni, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 69.

[2] A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 531 .

2) potrzeba – to wewnętrzny stan organizmu, który potrzebuje jakiejś rzeczy lub jakiegoś stanu rzeczy.

Znaczenie pierwsze odnosi się do tego, czego organizm potrzebuje, natomiast znaczenie drugie odnosi się do hipotetycznego stanu organizmu, znajdującego się w sytuacji deprywacji (utrata, brak czegoś lub kogoś). Termin potrzeba używany jest często jako synonim takich pojęć, jak motyw, podnieta, pragnienie, pożądanie, ochota itp. Wszystkie potrzeby człowieka wzajemnie się warunkują i są ze sobą powiązane w różnych złożonych kombinacjach. Potrzeby człowieka powiązane są także z motywacją, czyli siłą wewnętrzną uruchamiającą działanie, aby daną potrzebę zaspokoić.

Punktem wyjścia do rozważań problemów zawartych w tytule niniejszego podrozdziału niechaj będą dwa, z pozoru proste, pytania: kim jest człowiek? Jakie potrzeby ma człowiek? Pytania te pozostają w ścisłym związku; nie można bowiem zrozumieć istoty człowieka bez jego potrzeb, nie można także zrozumieć potrzeb człowieka nie wiedząc kim on jest. Udzielenie precyzyjnej odpowiedzi na postawione pytania nastręcza sporo trudności, gdyż człowiek, jak pisze J. Kozielecki, jest układem o najwyższym stopniu złożoności, jest istotą wielowymiarową. Wielowymiarowość człowieka wynika z jego struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych.

Człowiek jest także osobą niepowtarzalną i niewymienialną (*tu można mieć wątpliwości uwzględniając rozwój eugeniki i możliwości klonowania*, przyp. J.G.), żyjącą jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym[1]. Przyjęty tok rozumowania oparty na relacji człowiek – potrzeby, prowadzi do konstatacji, że jeżeli człowiek jest wielowymiarowy, to i jego potrzeby są wielowymiarowe. Biologiczna, społeczna i psychologiczna konstrukcja człowieka, implikuje jego biologiczne, społeczne i psychologiczne potrzeby. Według założeń personalizmu, człowiek jest nie tylko jednostką żyjącą w grupie społecznej, ale jest także osobą, czyli wartością najwyższą, nadrzędną i niepowtarzalną[2]. Dlatego też potrzeby człowieka są najwyższe, nadrzędne i niepowtarzalne, są najbardziej osobiste, podmiotowe i indywidualne. Oczywiście każdy człowiek musi jeść, aby żyć, ale to co je i jak często, zależy od jego indywidualnych potrzeb, preferencji, możliwości zdrowotnych, finansowych itp.

W koncepcjach antropologicznych istnieje wiele odmian człowieka rozumnego *(homo sapiens)*. Zmagając się z siłami przyrody człowiek wymyśla i wytwarza coraz doskonalsze narzędzia pracy, jest zatem istotą pracującą (*homo laborans*) i umiejącą posługiwać się tymi narzędziami (*homo faber*). Człowiek potrzebuje zatem pracy i narzędzi do jej wykonywania. W swoim życiu człowiek napotyka szereg zagrożeń i trudności. Pokonując te trudności staje się istotą dzielną (*homo valens*). Człowiek potrzebuje zatem bezpieczeństwa i musi umieć sobie radzić z zagrożeniami. Człowiek jest twórcą wspaniałych dzieł nauki, kultury i techniki *(homo*

---

[1] Por. J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1998, s. 5.

[2] F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamosci. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 10.

*creativus*), odczuwa piękno otaczającego go świata, doznaje wrażeń estetycznych (*homo aestheticus*), odczuwa zatem potrzebę tworzenia i piękna. Człowiek nie tylko wytwarza określone dobra, ale także konsumuje je (*homo consumens*) i sprzedaje dla osiągnięcia zysku (*homo oeconomicus*). Stąd wynikają konsumpcyjne i finansowe potrzeby człowieka. Istota ludzka nie tylko pracuje, ale część swojego czasu poświęca na rozrywkę (*homo ludens*). Człowiek potrzebuje więc wypoczynku i rozrywki. W nowym społeczeństwie ***trzeciej fali*** pojawia się model człowieka informacyjnego *(homo comunicans*), który potrzebuje szybkiego dostępu do informacji w wymiarze globalnym, któremu potrzebny jest komputer z dostępem do Internetu oraz telefon komórkowy, któremu potrzebna jest znajomość języków obcych oraz umiejętności komunikacyjne[1].

Lepsze zrozumienie natury człowieka i jego potrzeb, umożliwia lektura znakomitych prac: C. Butler, *Kim jesteś?*; J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*; S. Kowalczyk, *Kim jest człowiek?*; J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*; tegoż autora, *Koncepcje psychologiczne człowieka*; B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*? Wymienione pozycje gorąco polecam wszystkim oficerom, którzy kierują lub będą kierować zespołami ludzkimi.

Istnieją różne podziały ludzkich potrzeb. Najbardziej popularna jest typologia wybitnego amerykańskiego przedstawiciela psychologii humanistycznej A. Maslowa, który ujmuje potrzeby w hierarchiczny system i dzieli je na podstawowe, pośrednie oraz wyższego rzędu (metapotrzeby). W systemie tym występuje siedem podstawowych kategorii:

1. Potrzeby fizjologiczne – odżywiania, snu itp.
2. Potrzeby bezpieczeństwa – braku zagrożenia, poczucie bezpieczeństwa osobistego, obawa przed napadem, wojną, potrzeby socjalne itp.
3. Potrzeby przynależności i miłości – afiliacji, akceptacji społecznej, przynależności do grupy itp.
4. Potrzeby szacunku – osiągnięć, prestiżu, pozycji społecznej, zawodowej itp.
5. Potrzeby poznawcze – wiedzy, rozumienia, zaspokojenia ciekawości itp.
6. Potrzeby estetyczne – ładu, piękna, struktury, sztuki itp.
7. Potrzeba samorealizacji – szansa rozwoju własnej osobowości, samospełnienia, realizacja swoich pragnień i możliwości.

Hierarchiczność potrzeb polega na tym, że potrzeby z niższego poziomu warunkują realizację potrzeb z poziomu wyższego. Oznacza to, że np. człowiek głodny, chory bądź zmęczony nie będzie myślał o zagrożeniach bezpieczeństwa, ale o tym jak zaspokoić głód, jak pokonać chorobę lub jak wypocząć. Brak np. wiedzy i jej rozumienia uniemożliwia samorealizację itd. Innymi słowy, bez zaspokojenia potrzeb niższego rzędu nie mogą być zaspokojone potrzeby wyższego rzędu.

---

[1] Por. J. Groskrejc, *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*, Warszawa 2000, s. 39.

Wymienione wyżej potrzeby leżą u podstaw działalności służbowej każdego dowódcy, są wyznacznikiem i drogowskazem w motywowaniu podwładnych do dobrej pracy i aktywności społeczno-zawodowej.

Pojęcie motywacji, ściśle powiązane z potrzebami i aktywnością człowieka, jest różnorodnie interpretowane. Na gruncie psychologii, **motywacja** uznawana jest za proces pośredniczący lub wewnętrzny stan organizmu, pobudzający lub dający napęd do działania[1]. Dość często motywację utożsamia się ze stanem gotowości do podjęcia działania. Jest to kategoria, która odnosi się do przeżyć psychicznych, która daje energię do działania i wyznacza kierunek aktywności. ***Motywacja jest to psychologiczny stan przyczyniający się do stopnia, w jakim człowiek się w coś angażuje. Obejmuje ona czynniki, które powodują, wytyczają i podtrzymują zachowania ludzkie zmierzające w określonym kierunku***[2]. Motywacja jest zatem swoistym procesem regulacji, który aktywizuje zachowania ludzkie prowadzące do osiągnięcia określonego celu.

Problem motywacji można rozpatrywać stosując następujące trzy podejścia:

a) podejście fizjologiczne – ukierunkowane na potrzeby organiczne (pierwotne popędy), takie jak: głód, pragnienie, seks, metabolizm, homeostaza (utrzymanie równowagi fizjologicznej i neurologicznej),

b) podejście behawioralne – związane z procesem uczenia się, oparte na zasadzie bodziec – reakcja, zachowanie człowieka motywowane jest nagrodami i karami,

c) podejście psychospołeczne – skupia się na motywacji powiązanej z realizacją potrzeb społecznych (afiliacji, osiągnięć, rozwoju i doskonalenia).

Znajomość powyższych kwestii wydaje się konieczna w procesie motywowania podwładnych. Konieczna jest również znajomość praw Yerkesa Dodsona, które mówią, że po pierwsze: w realizacji każdego zadania istnieje optymalny poziom motywacji oraz po drugie: zadania o małym stopniu trudności wymagają wyższego poziomu motywacji niż zadania trudne.

Stymulowanie aktywności społeczno-zawodowej podwładnych dokonuje się poprzez[3]:

a) społeczne warunki pracy, obejmujące stosunki międzyludzkie, kulturę organizacji włącznie z kulturą zarządzania nią, sposoby rozwiązywania konfliktów i kierowania nimi,

b) fizyczne warunki pracy, obejmujące stanowisko wraz z materialnymi środkami pracy,

c) korzyści z pracy, a w nich korzyści ekonomiczne (płace, premie, nagrody itp.), korzyści prestiżowe (zajmowane stanowisko, pełnione funkcje, społeczna ranga zawodu),

---

[1] A.S. Reber, *Słownik...*, wyd. cyt., s. 383.

[2] J.A.F. Stoner i inni, *Kierowanie*, Warszawa 2001, s. 426.

[3] J. Osmelak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Bydgoszcz 1995, s. 108.

d) zalety pracy obejmujące m.in. właściwe warunki sanitarno-higieniczne i socjalne, rodzaj pracy (interesująca, wymagająca inicjatywy i samodzielności, twórcza itp.).

Realizacja społeczno-zawodowych potrzeb podwładnych powinna opierać się na realnym, czytelnym i skutecznym systemie motywacyjnym, obejmującym materialne (płacowe) i niematerialne (pozapłacowe) środki, formy i metody motywowania. Materialne składniki motywowania utożsamiane są najczęściej z systemem wynagrodzeń oraz z innymi formami socjalnymi, np.: ubezpieczenia zdrowotne, świadczenia rzeczowe (samochód służbowy, telefon komórkowy, zwrot kosztów dojazdu, paliwa itp.), preferencyjne pożyczki, mieszkanie służbowe, ubiór służbowy lub ochronny, dofinansowanie wczasów, zapomogi losowe, refundacja podnoszenia kwalifikacji, nagrody rzeczowe, korzystanie z dóbr kultury i zakupy po niższych cenach itp. Natomiast do niematerialnych czynników motywowania zalicza się: bieżące i okresowe przeglądy kadrowe połączone z oceną pracy podwładnych, wzmacnianie ich aktywności poprzez wyrażanie uznania i pochwały, kreowanie indywidualnych karier zawodowych, troskę o ustawiczne doskonalenie się, stwarzanie możliwości podwładnym do współuczestnictwa przy podejmowaniu ważnych decyzji dotyczących funkcjonowania organizacji (firmy, zakładu pracy, jednostki wojskowej itp.).

Przenosząc się na grunt psychologii społecznej, można powiedzieć, że dowódca realizuje potrzeby podwładnych poprzez różne odmiany **wsparcia**. Wsparcie informacyjne polega na udzielaniu rad i informacji. Wsparcie rzeczowe dotyczy udzielania podwładnym pomocy materialnej, głównie finansowej i umożliwianie im korzystanie z różnego typu usług. Wsparcie emocjonalne polega na solidarności zawodowej z podwładnymi, akceptacji ich osobowości i podmiotowości. Wsparcie globalne to całościowe (holistyczne) ujęcie wsparcia informacyjnego, rzeczowego i emocjonalnego[1].Wsparcie podwładnych przez dowódcę dokonuje się w kilku wymiarach: biologiczno-fizycznym, psychologicznym, społecznym, kulturowo-wychowawczym i podmiotowym[2]. Między przełożonym a podwładnym zachodzą określone relacje interpersonalne, które mogą być zrównoważone lub niezrównoważone. W trakcie owych interakcji ujawniają się różne formy komunikowania się (werbalne i pozawerbalne) oraz różne wzory zachowań (podnoszące, obniżające, wymienne)[3].

Podsumowując przedstawione rozważania należy stwierdzić, że realizacja psychospołecznych i zawodowych potrzeb podwładnych, wymaga od dowódcy wielu zabiegów natury motywacyjnej, wymaga kompetencji społecznych i profesjonalnych (menedżerskich, przywódczych, interpersonalnych, komunikacyjnych i pedagogicznych). Działanie dowódcy w tym zakresie musi mieć charakter systemowy, czyli obejmować takie elementy, jak: system wynagrodzeń, opiniowanie okresowe,

---

[1] Por. Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1996, s. 295.

[2] Tamże.

[3] Tamże, s. 257.

kreowanie i realizację indywidualnych karier zawodowych podwładnych z uwzględnieniem polityki i pragmatyki kadrowej, ustawiczne szkolenie i doskonalenie personelu, stosowanie aktywizujących metod zarządzania zasobami ludzkimi z uwzględnieniem większej samodzielności, inicjatywy i podmiotowości podwładnych w realizacji trudnych i odpowiedzialnych zadań.

Dobry dowódca zawsze troszczy się o swoich podwładnych, dostrzega i analizuje ich potrzeby, podejmuje decyzje, które umożliwiają realizację tych potrzeb, oczywiście na miarę swoich możliwości i uprawnień. Umożliwia podwładnym podnoszenie kwalifikacji poprzez różne formy edukacji i samokształcenia. Zaspokojenie potrzeb biologicznych, psychologicznych i społecznych podwładnych to podstawowy warunek osiągania celów i sukcesu.

## 7.3. Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania efektywnego kierowania zespołami ludzkimi w wojsku

Studium literatury przedmiotu uświadamia nam, że istota kierowania ludźmi ujmowana jest w rozmaity sposób i może być rozumiana jako:

– oddziaływanie – czyli wpływ przełożonego na zachowanie podwładnych w kontekście realizowanych zadań i w ramach określonych przepisów[1],

– proces – czyli dobrowolne lub wymuszone ograniczenia swobody działań ludzi, podejmowane dla osiągnięcia powodzenia działania zbiorowego[2],

– przewodzenie – czyli umiejętność zjednywania ludzi do robienia tego co uważają za niezbędne, działanie i współpraca wynika z ich własnej woli, a nie z podporządkowania się władzy kierownika[3],

– sztuka – czyli oparte na wiedzy mobilizowanie i wyzwalanie energii oraz inteligencji wszystkich, którzy przyczyniają się do wypełniania zadań i rozwoju organizacji, a także tworzenie warunków do osiągania sukcesów i zadowolenia przez wszystkich ludzi, którzy te organizacje stanowią[4],

– sterowanie zachowaniami zespołów ludzkich – czyli stosowanie różnorodnych bodźców (sensoryczno-motorycznych, wzmacniających pozytywnych – nagród, wzmacniających negatywnych – kar) powodujących pożądane zachowanie podwładnych. Jest to klasyczne podejście behawiorystyczne, gdzie obowiązuje model człowieka zewnątrzsterownego[5].

Jakość kierowania zespołami ludzkimi zależy od wielu czynników. Do najważniejszych należą uwarunkowania podmiotowe i sytuacyjne.

---

[1] Por. A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie: teoria i praktyka*, Warszawa 1996, s. 449.

[2] Por. A. Czerminski i in., *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1994, s. 21.

[3] Zob. J. Penc, *Kreatywne kierowanie*, Warszawa 2000, s. 55.

[4] Por. tamże.

[5] Por. tamże, s. 57 oraz J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 19–55.

**Uwarunkowania podmiotowe** dotyczą z jednej strony osobowości dowódcy (kierownika, przełożonego, szefa itp.), jego strategii, stylu i metod kierowania, a z drugiej strony osobowości podwładnych i ich dojrzałości społeczno-zawodowej.

Do podstawowych cech osobowości kierownika zalicza się: uzdolnienia, talent, kompetencje zawodowe i społeczne, temperament, mądrość życiową, wiedzę o sobie, umiejętności organizatorskie, postawy, motywację i potrzeby. Równie ważne są takie cechy, jak: inteligencja intelektualna i emocjonalna, empatia, zdolności przystosowawcze, odpowiedzialność oraz motywacja do kierowania. Wymienione cechy osobowości dowódcy mogą wpływać i najczęściej wpływają na jego wybór stylu i metod kierowania. W zależności od osobowości dowódcy wyróżniamy następujące style kierowania[1]:

1. Styl osobisty – oparty na osobowości egocentrycznej i despotycznej, dowódca podejmuje decyzje autorytatywnie, uważa, że jest najmądrzejszy i nieomylny, wymaga bezwzględnej dyscypliny, miewa zmienne nastroje i ocenia podwładnych przy dużym zaangażowaniu emocjonalnym.

2. Styl impulsywny – jest to odmiana stylu osobistego o zabarwieniu pejoratywnym. Dowódca jest pasjonatem posiadanej władzy, jest człowiekiem impulsywnym i niezwykle kreatywnym. Nie potrafi jednak konsekwentnie realizować swoich pomysłów, często wprowadza chaos organizacyjny.

3. Styl bezosobowy – wyraża się racjonalną postawą przełożonego, zachowaniem dystansu i minimalnym zaangażowaniem emocjonalnym wobec podwładnych. Podział kompetencji jest klarowny, poziom decentralizacji wystarcza na odciążenie kierownika od decyzji operacyjnych, organizacja jest spójna, a obieg informacji sprawny.

4. Styl zbiorowy – wykazuje duże podobieństwo do stylu demokratycznego. Przełożony działa na zasadzie partnerstwa, okazuje podwładnym życzliwość, a decyzje podejmuje w sposób kolektywny.

5. Styl spokojny – wynika z uporządkowanej i spokojnej natury przełożonego. Ład, spokój i rozwaga leżą u podstaw podejmowania decyzji z jednoczesnym ograniczeniem kolegialności.

Wybór stylu kierowania zależy nie tylko od osobowości dowódcy, ale także od dojrzałości społeczno-zawodowej podwładnych. Rodzaj i zakres interwencji dowódcy oraz ograniczanie swobody działania podwładnych, zależy od ich kwalifikacji, doświadczenia i odpowiedzialności za swoje myśli, słowa i czyny. Innego zatem stylu kierowania wymagać będą np. młodzi żołnierze służby zasadniczej, a innego np. dowódcy pododdziałów z wieloletnią praktyką. W zależności od poziomu dojrzałości społeczno-zawodowej podwładnych wyróżnia się następujące style kierowania[2]:

---

[1] Zob. P. Żukowski, *Podstawy organizacji pracy i kierowania*, Szczecin 1998, s. 233.

[2] Zob. J. Penc, *Kreatywne...*, wyd. cyt., s. 154.

1. Styl autorytarny – stosowany przy niskiej dojrzałości podwładnych, kierowanie oparte jest na dyrektywach, podwładnych trzeba uczyć, instruować, nadzorować i zapoznawać z obowiązującymi procedurami i przepisami. Badania potwierdzają, że jest to styl najbardziej popularny w praktyce dowodzenia w naszej armii.

2. Styl integrujący – dojrzałość podwładnych mieści się w przedziale od niskiej do umiarkowanej, stopniowo wzrasta zaufanie przełożonego do podwładnych, podwładni coraz lepiej wykonują zadania, ale nie chcą jeszcze podejmować pełnej odpowiedzialności.

3. Styl partycypacyjny – stosowany wtedy, gdy dojrzałość podwładnych mieści się w przedziale od umiarkowanej do wysokiej i wykazują oni większą skłonność do przyjmowania odpowiedzialności. W tej sytuacji przełożony może zrezygnować ze stylu autorytarnego, okazywać więcej życzliwości i poparcia oraz zachęcać podwładnych do brania na siebie odpowiedzialności.

4. Styl delegujący – stosowany przy wysokiej dojrzałości podwładnych. Przełożony ma pełne zaufanie do podwładnych, deleguje na nich uprawnienia, upoważnia ich do samodzielnego podejmowania decyzji w ramach przysługujących im kompetencji. Przełożony nie stawia dyrektyw, nie poucza i nie instruuje, a ogranicza się jedynie do sporadycznej kontroli podwładnych.

Z powyższego zestawienia wynika, że style kierowania modyfikowane są w zależności od upływu czasu. W pierwszej fazie, przy niskim poziomie wiedzy i umiejętności podwładnych, działanie dowódcy zorientowane jest przede wszystkim na zadania (nauczanie, instruowanie, dyrektywy). W miarę upływu czasu, podwładni zdobywają coraz wyższe kwalifikacje, zmierzają do przyjmowania na siebie odpowiedzialności, aż w końcu stają się profesjonalistami. W tej sytuacji kierowanie coraz mniej zorientowane jest na zadania, a coraz bardziej na podwładnych. Zakres interwencji przełożonego w pracę podwładnych stopniowo ulega ograniczeniu. W końcowej fazie, gdy podwładni zdolni są do samodzielnej pracy i przyjmowania na siebie odpowiedzialności, przełożony wskazuje jedynie drogę i ocenia wyniki działań podwładnych.

**Uwarunkowania sytuacyjne** wskazują, że wybór stylu kierowania zależy nie tylko od dowódcy i podwładnych, ale także od zmiennych sytuacji, w których są realizowane różnorodne zadania. Zmienność sytuacji utwierdza nas w przekonaniu, że nie ma jakiegoś uniwersalnego, doskonałego i jedynie słusznego stylu kierowania, który będzie adekwatny do każdej sytuacji. Wybór metod i technik oddziaływania na podwładnych ma zatem charakter relatywny. Proces kierowania powinien być dostosowany do zmieniających się warunków otoczenia, powinien być dynamiczny i elastyczny a nie statyczny i sztywny. Do zmiennych sytuacyjno-zadaniowych determinujących wybór stylów i metod kierowania należą: a) cechy problemu – obejmujące ograniczenia czasowe, rodzaj problemu, wiedzę potrzebną do rozwiązania problemu, wymagania informacyjne; b) cechy grupy pracującej – doświadczenie w zakresie współpracy, zaufanie kierownika do jej możliwości,

spójność grupy[1]. Na uwarunkowania sytuacyjno-zadaniowe składa się także stopień trudności wykonywanych zadań. Wybór stylu kierowania zależy więc od tego czy jest to zadanie proste czy złożone, twórcze czy odtwórcze, tradycyjne czy innowacyjne itd.

Należy podkreślić, że działania dowódcy przebiegają w sytuacjach zmiennych, często niepewnych i trudnych do przewidzenia. Dotyczy to w szczególności udziału w misjach pokojowych, operacjach militarnych w ramach sojuszu i najbardziej złożonej sytuacji jaką jest walka zbrojna. Dlatego też wybór odpowiedniego stylu kierowania zespołami ludzkimi wymaga od dowódcy dużej inwencji i pogłębionej refleksji.

Tak więc, kierowanie zespołami ludzkimi jest trudną sztuką, umocowaną na gruncie wielu teorii. Skuteczność tego kierowania zależy głównie od takich czynników, jak: wiedza i umiejętności dowódcy, zaspokojenie potrzeb społeczno-zawodowych podwładnych oraz uwzględnianie czynników podmiotowych i sytuacyjnych.

[1] Zob. B. Kożusznik, *Style kierowania: uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne*, Katowice 1985, s. 44.

# 8. AUTORYTET DOWÓDCY I JEGO ZNACZENIE W DOWODZENIU

## 8.1. Istota autorytetu w ujęciu pedagogicznym

Pojęcie *autorytet* ma swój starożytny rodowód, powstało bowiem w republikańskim Rzymie. Łacińskie *auctoritas* oznaczało radę doświadczonych mężczyzn i był to rodzaj pośredniej władzy wzmacniającej decyzje podjęte przez senat rzymski i zwiększające zaufanie do jej słuszności.

Dosłowne tłumaczenie z łaciny *auctoritas*, to: rada, wola, ważność, powaga moralna, wpływowa osoba. W Słowniku wyrazów obcych czytamy, że autorytet to:

1) *uznanie u innych, wpływowość*;

2) *człowiek, doktryna, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególną powagą.*

Z etycznego punktu widzenia (Słownik etyczny) *autorytet* oznacza: *prestiż, społeczne znaczenie przypisywane pewnej osobie, grupie osób lub instytucji ze względu na szczególnie ceniony w danym społeczeństwie system wartości.*

W Katolickiej Nauce Społecznej autorytet oznacza *prawomocną władzę jednostki lub grupy nad inną jednostką lub nad inną grupą. Prawomocność jest przeciwieństwem przymusu, presji, nacisku. Autorytet jednostki ludzkiej opiera się na wiedzy, zdolnościach, poważaniu, a także na urzędzie i pełnieniu urzędowych funkcji. Na tej podstawie odróżnia się autorytet osobowy (personal charisma) i autorytet urzędowy (charisma of office). M. Weber twierdził, że pierwszy opiera się na zaletach osoby ludzkiej, np. autorytet charyzmatyczny, drugi zaś na zasadach przekazywanych jednostce ludzkiej przez grupę społeczną. Współcześnie istnieje tendencja do łączenia obydwu tych autorytetów w jednym podmiocie. Autorytet pozostaje w służbie innych ludzi dla zabezpieczenia ich dążenia do pełnego rozwoju osobowości w ramach dobra wspólnego różnych grup społecznych. Według nauczania społecznego Kościoła autorytet musi respektować wymagania prawa moralnego, w przeciwnym razie może się okazać szkodliwy, tak dla dobra jednostek ludzkich, jak i dla dobra wspólnego*[1].

E. Durkheim w dziele pt. *Education morale* przedstawia istotę autorytetu ze stanowiska socjologicznego. Według niego *jest to cecha, którą jest uposażona istota realna lub idealna w stosunku do określonych osobników, dzięki której uważana jest przez tych ostatnich za obdarzoną w moc wyższą od tej, jaką przypisują samym sobie*[2].

---

[1] *Słownik KNS*, http://www.cyf_kr.edu.pl/zykalino.autorytet.htm .

[2] E. Durkheim, *Education morale*, Paris 1925, (cytuję za K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela* (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.

Z prakseologicznego punktu widzenia, wg B. Rzeczkowskiego[1], prawdziwy (nieformalny) autorytet cechuje:

1. Akceptacja wartości istniejących (akceptowanie tego, jak jest, a nie jak być powinno).
2. Szacunek dla własnej osoby i dla innych (nawet tych, z którymi nie ma harmonii).
3. Zdolność do rozróżniania wielu płaszczyzn (np. sukcesu, stosunków, ideałów).
4. Znajomość własnych potrzeb, zainteresowań, marzeń, celów i motywacji, wiedza na temat celów i potrzeb innych osób.
5. Umiejętność gospodarowania czasem.
6. Wrażliwość.
7. Refleksyjność.
8. Wiedza na temat powstawania konfliktów i ich rozwiązywania.
9. Umiejętność wyboru własnej drogi mimo poczucia niepewności.
10. Umiejętność poruszania się w obszarze między mądrością, a niewiedzą.
11. Cierpliwość lub niepokój w zależności od sytuacji.
12. Wywoływanie pozytywnego wrażenia.
13. Odwaga w ponoszeniu ryzyka i eksperymentowaniu.
14. Poszukiwanie nietypowych rozwiązań (innowacyjność).
15. Posiadanie dużego doświadczenia.
16. Skuteczność w rozwiązywaniu problemów.
17. Posiadanie wizji.
18. Akceptacja własnej osoby (cech wewnętrznych i zewnętrznych).
19. Umiejętność nawiązywania kontaktów.
20. Umiejętność współudziału w procesie i kierowaniu nim.
21. Energiczność i dynamika.
22. Skromność z jednoczesnym poczuciem własnej wartości.

Przedstawione powyżej cechy charakteryzują przede wszystkim menedżera, przywódcę, kierownika, dowódcę.

Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle trafne wydaje się ujęcie przez K. Kotłowskiego[2] cech umysłu i charakteru nauczyciela i wychowawcy, który pragnie zdobyć i utrzymać swój autorytet w otaczającym go środowisku. W tym ujęciu autorytet nie jest darem, każdy swoją pracą i postawą musi tak kierować, dochodzić do takich wyników w swojej pracy, aby środowisko uznało jego autorytet zarówno moralny, jak i intelektualny. Cechy te można wyodrębnić i uszeregować następująco:

1) ideowość,
2) moralność,
3) mądrość życiowa,

---

[1] B. Rzeczkowski, *Jak skutecznie doradzać?*, http://www.telepraca.pl/sdsiz/skutek.htm

[2] K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.

4) wiedza i ogólna kultura umysłowa,
5) mistrzostwo w zawodzie (dydaktyczne, pedagogiczne),
6) kultura osobista,
7) odpowiednio wysoka stopa życiowa.

W dalszych rozważaniach *autorytet* będzie rozpatrywany, w myśl przytoczonej definicji, jedynie jako cecha i jako właściwość *istoty*.

W potocznym rozumieniu spotkać się można z utożsamianiem *autorytetu* z władzą, zajmowaniem wyższego stanowiska. Tego typu reakcje występują w momencie objęcia stanowiska, funkcji, któremu przypisuje się określone, zazwyczaj wysokie wymagania i prestiż. W takiej sytuacji używa się niekiedy pojęcia *autorytet formalny, zewnętrzny.* Charakteryzuje się on nie dobrowolnością z wyboru, a podporządkowaniem ze wszystkimi, wypływającymi z tego faktu, konsekwencjami. Może się oczywiście zdarzyć, że ktoś zajmujący wyższe stanowisko formalne i posiadający władzę stanie się prawdziwym autorytetem, ale nie jest to automatyczne i powszechne. Na bycie autorytetem trzeba sobie zasłużyć, o czym nie wszyscy zdają się pamiętać. Wojsko jest instytucję zhierarchizowaną. Kuszące jest używanie władzy w relacjach: przełożony – podwładny, starszy – młodszy.

## 8.2. Kryteria oceny autorytetu dowódcy

W specyficznej organizacji, jaką jest wojsko, mówiąc o autorytecie mamy na myśli taki układ wzajemnych interakcji, wynikający z pozycji formalnych oraz wartości osobowych, zarówno samego dowódcy, jak i jego podwładnych, w którym z jednej strony dowódca będzie posiadał możliwość skutecznego wpływu na swoich podwładnych, z drugiej natomiast podwładni będą darzyć go szacunkiem, poważaniem, będą mu ufać i dobrowolnie czerpać z jego zachowań wzory do własnego postępowania[1].

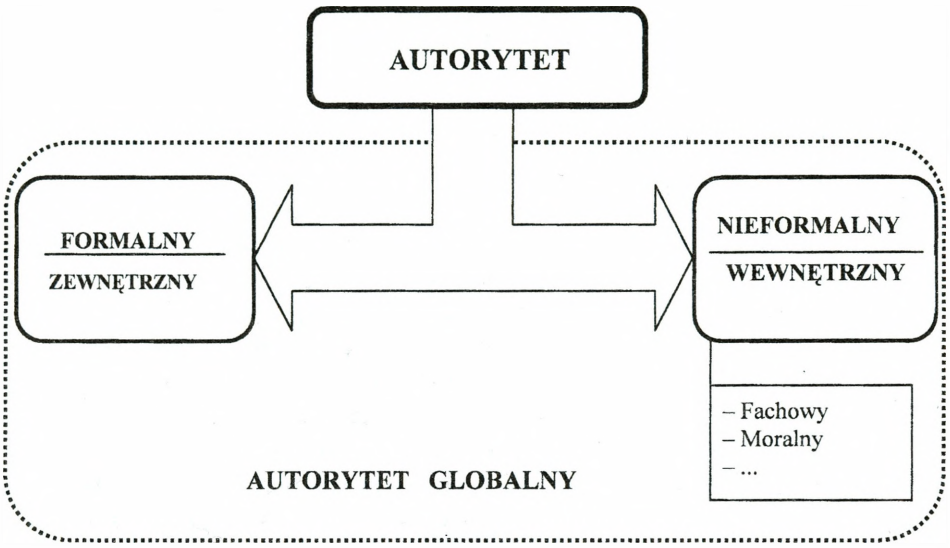
Najogólniej biorąc, mówiąc o autorytecie dowódcy, należy wyróżnić dwie podstawowe formy tegoż autorytetu, tj. *autorytet formalny* i *autorytet nieformalny* (rysunek 8.1).

Autorytet formalny (zewnętrzny) jest czymś – do pewnego stopnia – mechanicznie narzuconym. Jest to w dużej mierze swoisty respekt dla samego stanowiska służbowego, niezależnie od tego kto je zajmuje. Podstawą autorytetu formalnego przełożonego w wojsku jest prawo do wydawania i egzekwowania rozkazów. Autorytet formalny ma więc swoją moc, lecz by mógł przynosić zadowolenie musi być wsparty autorytetem nieformalnym.

Autorytet nieformalny (na który składa się *autorytet fachowo-moralny*) – w przeciwieństwie do formalnego – kształtuje się (w zasadzie) bez ingerencji czynników zewnętrznych. Nie musi być pochodną władzy, lecz może stanowić jej realne źródło.

---

[1] G. Rosłan, *Psychospołeczne uwarunkowania autorytetu dowódcy*, Warszawa 1999.




*Rys. 8.1. Struktura autorytetu*

Autorytet fachowy jest to w głównej mierze autorytet specjalisty wynikający z wiedzy i posiadanych umiejętności, np. naukowych (autorytet naukowy), technicznych (autorytet techniczny) lub doświadczenia wojskowego (autorytet wojskowy).

Autorytet moralny – wg E. Durkheima określany jest jako *przemożny wpływ, jaki wywiera na nas wszelka siła, którą uznajemy za wyższą od nas.*

Globalny autorytet dowódcy będzie zatem określoną konfiguracją opisanych składowych, a swą nazwę przejmie od składowej dominującej.

Podstawą zamierzonej budowy autorytetu dowódcy (twórczej samooceny) i systematycznej pracy nad utrzymaniem już zdobytej pozycji w grupie społecznej jest stałe stawianie sobie pytań, zastosowanie stosownych do odpowiedzi działań oraz właściwa korekta postępowania.

Po pierwsze – pytania o tożsamość:
– *Kim jestem w tym zespole?*
– *Jakie stanowisko wobec mnie zajmuje zespół?*
Po drugie – pytania o otwartość:
– *Co mogę wypowiedzieć?*
– *O czym inni mnie nie informują?*
Po trzecie – pytania o bliskość:
– *Kto opowiada się po mojej stronie?*
– *Kto mnie lubi?*
Po czwarte – pytania o władzę:
– *Kto przewodzi?*
– *Jakie mam wpływy?*

Na pytania te koniecznie trzeba znaleźć dobrą (trafną) odpowiedź, by zdobyć autorytet i zostać formalnym i nieformalnym liderem–dowódcą. Chcąc efektywnie oddziaływać wychowawczo na podwładnych oraz być szanowanym partnerem i podwładnym dla zwierzchników należy chcieć i umieć:

– wykształcić w sobie właściwe cechy osobowości;
– posiąść umiejętność współpracy z ludźmi, a nawet służenia im;
– być dobrym specjalistą;
– jasno formułować myśli i zadania;
– być energicznym, odważnym i odpowiedzialnym;
– posiadać umiejętność przewodzenia;
– umieć forsować swoje racje;
– być kreatywnym.

W budowie i autoocenie autorytetu, poza cechami osobowościowymi (cnotami), niezwykle ważny jest stopień dojrzałości emocjonalnej, polegający na zachowaniu równowagi w każdej sytuacji.

Niezwykle istotne jest także, by nie popełniać rażących błędów, które mogą zniweczyć posiadany lub budowany autorytet.

Do szczególnie rażących i groźnych w skutkach wad, których należy unikać należą:

– demonstrowanie własnej wyższości;
– narzucanie własnego zdania;
– dążenie do tego, aby zawsze *moja racja była na wierzchu*;
– oczekiwanie hołdów;
– mały krytycyzm wobec własnych wad i słabości, które trzeba przezwyciężać, aby mieć autentyczny autorytet osobisty, niezależnie od władzy na danym stanowisku.

## 8.3. Autorytet osobowo-zawodowy dowódcy i jego znaczenie w dowodzeniu

Dowódca podlega ciągłym oddziaływaniom zewnętrznym i wewnętrznym. Jednak pomimo pojawiających się przeciwności, trudności i niepowodzeń może i powinien skutecznie kształtować i doskonalić samego siebie. W życiu trzeba wiele dostrzegać i przewidywać, ale jednocześnie umieć i chcieć być optymistą i to tak wytrwałym, aby chwilowe trudności i rozczarowania nie zachwiały tego optymizmu. Pomimo ciągłej i wytrwałej pracy nad kształtowaniem własnej osobowości i doskonaleniem najlepszych cech nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich skutków naszych oddziaływań wychowawczych. Dowódca efektywny w swych działaniach (posiadający autorytet) powinien tym różnić się od pozostałych, że dostrzega możliwość sukcesu pedagogicznego tam, gdzie inni go nie widzą lub nie osiągają.

Mając w codziennej pracy do wyboru decyzje trafne lub zbędne, łatwe lub trudne, potrafi się skłonić do wychowawczo pożądanych, chociaż będą czasami

wymagały dodatkowej pracy, określonego ryzyka i błędu oraz najczęściej osobistego zaangażowania.

Próba określenia (uzmysłowienia sobie) cech osobowości dowódcy-przełożonego-lidera jest niczym innym, jak znalezieniem odpowiedzi na pytanie: *jakie cechy (właściwości) powinien mieć dowódca, aby zasłużyć na miano dobrego dowódcy i być w pełni akceptowanym przez młode pokolenie i własną grupę zawodową?*

Rzeczą charakterystyczną jest fakt, iż najważniejsze cechy autorytetu dowódcy mają charakter ogólny, niejako niezwiązany bezpośrednio z wykonywanym przez niego zawodem.

Odpowiadając na pytanie: *jakie cechy określają autorytet dowódcy*? badani wymienili w pierwszej kolejności[1]:

– kulturę osobistą;
– inteligencję;
– opanowanie;
– szacunek dla podwładnych i dobra ich znajomość (sprawiedliwość w ocenie);
– fachowość (wysoki poziom wiedzy i doświadczenia);
– uczciwość.

W dalszej kolejności wymieniono pozostałe, nie mniej istotne cechy oficera dowódcy, a mianowicie:

– konsekwencja działania;
– obiektywność;
– umiejętność kierowania ludźmi;
– osobisty przykład;
– umiejętność współdziałania i koleżeństwo;
– honor;
– pracowitość.

Pisząc o osobowości wychowawcy Z. Kosyrz[2] zaleca odwagę i nadzieję pedagogiczną, których nie można pominąć w poszukiwaniu dróg i sposobów kształtowania osobowości dowódcy.

W warunkach służby wojskowej niepomiernie wzrasta rola odwagi moralnej, a więc tej, bez której nie można podejmować jakiejkolwiek odpowiedzialności, zaś odpowiedzialności za drugiego człowieka w szczególności. Chodzi tu o gotowość wzięcia odpowiedzialności za czyny swoje i podwładnych, za to, co robimy w sytuacjach wymagających ryzyka i zaufania. Połowiczna odwaga niewiele tu zdziała, w życiu i działaniu wojska potrzebni są bowiem ludzie, o których społeczeństwo wie, że mają odwagę działać skutecznie bez zbytniego ryzykanctwa, zgodnie z przyjętym przez społeczeństwo systemem wartości i w jego obronie.

---

[1] Przedstawione dane i wnioski opieram na badaniach przeprowadzonych i opublikowanych w: M. Bielec, M. Palimąka, *Autorytet i kontakty interpersonalne*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 1997, nr 6; G. Rosłan, *Psychospołeczne uwarunkowania autorytetu dowódcy*, Warszawa 1999.

[2] Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997.

Odwagą w dowodzeniu cechuje się dowódca, który:

a) jest *nieustraszony* w obronie i propagowaniu podstawowych idei związanych z afirmacją człowieczeństwa;

b) *posiada wyobraźnię* – dzięki niej potrafi przewidywać aktualne i przyszłe skutki podejmowanych działań, umie także kontrolować własne emocje (również negatywne) w sytuacjach trudnych;

c) jest *szczery i otwarty* w stosunkach międzyludzkich;

d) jest *aktywny wychowawczo*;

e) jest *odpowiedzialny moralnie.* Stwarza warunki sprzyjające kształtowaniu ludzi odważnych i mężnych. Taki dowódca nie będzie „siał strachu", aby tylko wymuszać pokorę i uległość. W działaniu swoim kieruje się wartościami wyższego rzędu. Zdaje sobie sprawę z tego, iż podwładni są partnerami, a nie marionetkami.

Kształtowanie ludzi odważnych wymaga z jednej strony umiejętności przekraczania granic rutyny, z drugiej zaś, kontroli strachu, który może hamować działania aktywne.

Podwładny, który ma zaufanie do swego dowódcy, darzy go szacunkiem oraz ma przekonanie, że dowódca nie działa impulsywnie i intuicyjnie, lecz posiada niezbędne kwalifikacje zawodowe oraz kieruje się racjami wyższego rzędu, uczyni wszystko by nie zawieść pokładanych w nim nadziei.

W aspekcie zdobywania i utrzymania autorytetu najważniejsze jest to, by dowódca żył sprawami środowiska, ale górując nad nim formalnie, intelektualnie i moralnie, winien zachować pewien dystans, który powinien mobilizować podwładnych nie pomniejszając zarazem ich wartości i kompetencji.

Wysoka efektywność dowodzenia w poważnym stopniu zależy od tego, czy podwładni patrząc na swego przełożonego widzą w nim nie tylko swego dowódcę, ale i przyjaciela godnego naśladowania. Dla podwładnych, przełożony to nie tylko tytuł, nazwisko, czy stanowisko, ale przede wszystkim człowiek.

Dobrze jest także pamiętać, że autorytetu od nikogo nie można otrzymać, trzeba go samemu wypracować. Prawidłowa relacja autorytetu – władzy – i więzów koleżeńskich łączących przełożonego z podwładnymi odgrywa decydującą rolę w jego trwałości i skuteczności oddziaływania wychowawczego.

Niezwykle ważnym aspektem w efektywnym dowodzeniu jest wspomaganie w budowie i utrzymaniu autorytetu podległych dowódców niższego szczebla, jak również wspieranie i umacnianie autorytetu swojego przełożonego.

# 9. STYMULOWANIE PRZEZ DOWÓDCĘ AKTYWNOŚCI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ PODWŁADNYCH

## 9.1. Znaczenie celów bliższych i dalszych w stymulowaniu aktywności oficera

Cel nie musi być koniecznie rezultatem własnych analiz, zazwyczaj czasochłonnych. Może być gotowym wzorcem zaczerpniętym od innych ludzi, pod warunkiem, że zostanie zaakceptowany i traktowany jako własny. Im więcej jednostka wie o postawionym jej zadaniu i im więcej ma wolności w zastosowaniu dostępnych metod, tym łatwiej zaakceptuje narzucony jej standard[1].

Wiedza o teleologii działań wiąże się z percepcją sprawstwa. Efekty własnych działań zdają się mieć większą subiektywną wartość dla podmiotu, niż efekty wywołane przez czynniki niezależne od niego i będące poza jego kontrolą. Zachowanie jest rządzone przez antycypację stanów w postaci stawianych celów działań. Ponieważ cele są skierowane na przyszłość, osiągnięcie celu wymaga zwrócenia myśli i działań coraz dalej przed siebie, wybiegania w czas przyszły. Antycypacja wskazuje na oddalenie w czasie. W tym kontekście możemy mówić o celach bliższych i dalszych. Bliższe cele dotyczą bardziej bezpośredniej przyszłości, dalsze obejmują okres wielu lat (zawodowa służba wojskowa) lub nawet całe życie. Mogą one układać się w porządek hierarchiczny, to znaczy że cele bliższe są podporządkowane celom dalszym[2].

Jak już stwierdziliśmy cele mogą być przyjmowane także z zewnątrz i uznawane za własne, ale pod warunkiem, iż przewidywane efekty będą stanowić dla jednostki określoną wartość. Subiektywna wartość może mieć źródło w tym, że cele zaspokajają potrzeby, przyczyniają się do rozwoju, że pomagają oficerowi zachować godność i wyższe wartości duchowe. Jednocześnie oficer musi być zdolny do ułożenia hierarchii wartości, aby uporządkować stosunek do świata według względnie stabilnych kryteriów.

Wiele przyszłych stanów można sobie wyobrazić i wiele z nich można chcieć, ale nie wszystkie są osiągalne bądź ze względu na brak predyspozycji podmiotowych, bądź ze względu na warunki zewnętrzne. Chodzi tu o umiejętność oceny szans jego osiągnięcia i własnej skuteczności działań. W praktyce oficer znajduje się dość często w konflikcie celów – szczególnie jeśli kilka celów przedstawia dużą wartość. Poświęcenie czasu jednemu z nich wyklucza pracę na rzecz drugiego (na przykład ukończenie studiów z wynikiem bardzo dobrym a rodzina). Przyjmowane są wówczas najczęściej rozwiązania pośrednie, rzadziej rezygnacja z jakiegoś celu. Cele ulegają zatem modyfikacji w trakcie ich realizacji oraz fluktuacji

[1] Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991, s. 123–124.
[2] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987, s. 393.

w czasie. Upływ czasu i nowe informacje są głównymi przyczynami zmian. Niepowodzenia powstrzymują jednostkę przed stawianiem trudnych celów i wpływają na modyfikację ich wartości. Powodzenia w realizacji dotychczasowych celów działają przeciwnie – stymulują do większych osiągnięć.

Życie społeczne wymaga od oficera wielu czynności niezwiązanych bezpośrednio z celami, których osiągnięcie sobie zakłada, ale istnieje też wiele różnych zajęć, które wykonuje nawykowo[1]. Owe inne zajęcia, wbrew pozorom dobrze wpływają na realizację zamiarów, jako że pozostawianie na jakiś czas celu poza centrum uwagi pozwala spojrzeć nań z zewnątrz i dokonać na nowo krytycznej oceny.

System atrybucji i postawy mogą hamować wypracowywanie celów, na przykład oficer, który przypisuje bieg służby zawodowej losowi, uważa zazwyczaj że i tak nie można niczego zmienić. Tacy ludzie zadowalają się małymi osiągnięciami i nie stawiają sobie trudnych ale jednak realnych celów. Jeżeli człowiek nie czuje kontroli nad zdarzeniami, to jego cele będą mniej rozwinięte. Jedni ludzie stawiają cele i je realizują, podczas gdy inni myślą i marzą o swym celu, ale nie podejmują działań w tym kierunku. Jest to prawdopodobnie związane z aktualnym poziomem ich aspiracji.

Stopień sprecyzowania jest ważnym elementem motywacyjnej funkcji celu. Niektóre cele mogą być osiągnięte wyłącznie przez wysiłek grupowy. Wielopoziomowość celów jest założeniem pomagającym uporządkować wielość dążeń. W warunkach służby wojskowej dość często występują cele kryzysowe[2], które pojawiają się nagle i zmuszają do działania. Oficer nie ma w tej sytuacji alternatyw i jego swoboda działania jest ograniczona. Są to cele pilne (krótkie ale ważne). Pozostałe cele schodzą w tej sytuacji na plan dalszy. Bardzo źle jednak świadczą o jakości dowodzenia permanentnie występujące cele kryzysowe. Realizowanie postawionego celu przebiega w określonych warunkach czasowych i przestrzennych. Tym otoczeniem jest jednostka wojskowa (instytucja), środowisko rodzinne, miasto, kraj. Jedne cele wymagają mniej, inne więcej środków. Trzeba najpierw „skonstruować" otoczenie, aby można było realizować cel. Szczególną uwagę należy zwrócić na otoczenie społeczne, na stosunek innych ludzi do naszych celów. Mogą oni albo nas wspierać, albo w sposób zamierzony utrudniać realizację celów (na przykład dowódca jednostki zazwyczaj jest zainteresowany jak najdłuższą służbą w jednostce oficera osiągającego bardzo dobre wyniki, pomimo że ten zabiega o studia w akademii wojskowej, studia w uczelni cywilnej czy kurs językowy). Cele wyznaczają odpowiednie środki i te muszą być dostępne. Oficer musi

---

[1] M. Kucharski, *Edukacyjne podłoże funkcjonalności zawodowej kadr dowódczych WP*, (w:) *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej.* Materiały z sympozjum naukowego 11–12 kwietnia 1996 r., pod red. M. Kucharskiego, Warszawa 1996, s. 134–138.

[2] Podwładny może je postrzegać jako wyraz niekompetencji przełożonych, ci z kolei jako dobre przygotowanie do działania w warunkach zagrożenia, gdzie mamy przecież do czynienia z dużą dynamiką sytuacji.

się liczyć z obecnymi lub przyszłymi warunkami, oceniając dostępność niezbędnych środków. Osoby kierujące się w czynnościach jakimś celem są bardziej wytrwałe, utrzymują potrzebny poziom przez dłuższy czas. Ludzie mają tendencję do wypełniania zadań, do których się zobowiązali, nawet jeśli nie są one bardzo wygodne. Działania zorientowane na określony cel są bardziej efektywne niż te bez postawienia celu.

W jednostce wojskowej cele mogą być (zazwyczaj są) z góry narzuconymi normami lub mogą być rezultatem dyskusji (faza wypracowania decyzji). Partycypacja podwładnych w wypracowaniu celów zwiększa ich siłę regulacyjną. Kontekst społeczny działa na jednostkę w dwojaki sposób:

- Po pierwsze, inni stawiają jednostkę w sytuacji, w której czuje się ona zobowiązana do wykonania zadania odpowiadającego ich oczekiwaniom (nacisk grupy).
- Po drugie, grupa działa podtrzymująco. Udziela jednostce wsparcia. W obecności innych ludzie są skłonni do stawiania wyższych celów.

## 9.2. Fazy życia i zadania rozwojowe oficera jako człowieka dorosłego

Człowiek z natury jest zmuszony, o ile nie chce stracić swojego człowieczeństwa, do mniej czy bardziej systematycznej ale jednak codziennej pracy nad samym sobą, do troski o swoją edukację, aż do ostatniej chwili życia[1]. Dla każdej jednostki, niezależnie od jej wieku, liczy się zdobycie wiedzy, której sens dla siebie rozumie, a więc wiedzy pożądanej, chcianej. Wiedza, która odtąd zostanie opanowana i która po opanowaniu umocni jednostkę we własnej tożsamości, uczyni ją zarazem silniejszą i bardziej odważną w kontynuowaniu własnej drogi zdobywania wiedzy, w samokształceniu[2].

Uczenie się jest jednym z podstawowych sposobów usuwania nieadekwatności między wymaganiami, jakie stawia współczesna zawodowa służba wojskowa, a możliwościami ich spełnienia przez poszczególnych oficerów[3]. Nauka i technika nie może być tylko materiałem przygotowania ludzi do pracy zawodowej, ale przede wszystkim czynnikiem kształtującym ich styl życia, ich postawę, ich osobistą kulturę. Skoro coraz więcej ludzi musi wykonywać taką pracę zawodową, która w coraz większym stopniu oparta jest na nieustającym postępie nauki i techniki, to wynika stąd konieczność nie tylko edukacji permanentnej, ale równocześnie możliwość głębszego, bardziej osobistego powiązania człowieka i jego pracy. Opisując zawód wojskowy z całą pewnością możemy stwierdzić, że zarówno ze względów psychologicznych jak i socjologicznych jego przedstawiciele są ludźmi dorosłymi.

---

[1] *Bliskie i dalekie cele wychowania...*, wyd. cyt., s. 382.
[2] Tamże, s. 412.
[3] X. Gliszczyńska (red.), *Psychologiczny model pracy*, Warszawa 1991, s. 357–359.

Absolwenci uczelni muszą podejmować dalszą naukę poprzez samokształcenie i różne formy doskonalenia zawodowego i ogólnego[1]. Szkoła (na wszystkich szczeblach) jest tylko jednym z licznych narzędzi, które kształtują charakter i osobowość oraz pobudzają ambicje jednostek ludzkich. Jest ona i pozostaje instytucją, która ma ułatwić dostęp do tego, czego można się nauczyć – dostarczając przykładów, przekazując wiedzę praktyczną, którą można opanować, i ucząc posługiwania się językiem, cyframi, podobnie jak wiadomościami pożytecznymi i uznanymi[2]. Wbrew stereotypowym opiniom, uczeń dorosły ma bardzo duże możliwości poznawcze. Spostrzeganie przez niego otaczającej rzeczywistości – jako podstawa uczenia się – z zasady jest pełniejsze, zależne od sumy, rodzaju i zakresu doświadczeń. Dorosłych cechuje większa stałość, pojemność i przerzutność uwagi oraz w dużym stopniu dowolny jej charakter. Uczeń dorosły potrafi bardziej zmuszać się do napięcia i koncentracji uwagi przez dłuższy czas na opracowywanych treściach. Człowiek dorosły z reguły lepiej zapamiętuje związki i zależności, nie zaś tylko konkretne fakty, zjawiska czy słowa. Słabnąca pamięć mechaniczna kompensowana jest pamięcią słowno-logiczną. Uczeń dorosły jest w większym stopniu zdolny do myślenia abstrakcyjnego, które stanowi istotę poznania.

Uczniowie dorośli zazwyczaj są bardziej edukabilni i co z tego wynika, bardziej samodzielni w uczeniu się, mogą podejmować trud uczenia się wypełniając jednocześnie powinności zawodowe. Ludzie najlepiej uczą się, kiedy coś robią, nie zaś kiedy słuchają słów i zarządzeń[3]. Znacznie pomaga im w tym silna motywacja (intelektualna, ekonomiczna, społeczna czy ambicjonalna). Dzięki praktyce zawodowej i samokształceniu uczniowie dorośli są bardziej krytyczni i zdolni do dyskusji, zwłaszcza w kwestiach zawodowych i społecznych.

Zbyt mocne zaangażowanie w obecne doświadczenia i aktualne sprawy prowadzi do ograniczenia orientacji na dalszą przyszłość. Człowiek nabywa zainteresowań i wartości, które stają się motywami. Zazwyczaj daje się zaobserwować pozytywną reakcję na każde nowe zadanie, gdy podwładni wiedzą dokładnie, co mają robić, mimo że wynik rozwiązania nie jest pewny. Ludzie są skłonni do przypisywania sobie samym większej roli, gdy uzyskają pozytywny wynik, i przeciwnie, do większego obciążania czynników zewnętrznych, gdy doświadczają niepowodzenia. Gdy przełożeni zajmują postawę informującą, a nie kontrolującą, podwładni mają lepsze wyniki w szkoleniu.

Osobę dorosłą uważa się zazwyczaj za w pełni dojrzałą, której prawdziwe i egzekwowane przez otoczenie obowiązki dotyczą wszystkiego, tylko nie pracy nad sobą. Dobre obyczaje społeczne i dobre wychowanie nakazują unikać mówienia ludziom dorosłym o ich błędach, lukach edukacyjnych i zadaniach rozwojowych. W poprzednich etapach rozwojowych (poszczególne etapy kształcenia zinstytucjo-

---

[1] S. Karaś, *Samokształcenie w zawodzie*, Warszawa 1986; R. Stępień, *Priorytety w teorii i praktyce kształcenia kadr oficerskich a wymogi pracy szkoleniowo-wychowawczej*, (w:) *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej...*, wyd. cyt., s. 13–16.

[2] *Bliskie i dalekie cele...*, wyd. cyt., s. 51–52.

[3] Tamże, s. 84; E.L. Thorndike, *Uczenie się ludzi*, Warszawa 1990.

nalizowanego) wczorajszy student wkracza w samodzielne życie, jest wyspecjalizowany w uczeniu się pod kierunkiem. W nowej sytuacji musi już samodzielnie troszczyć się o własny rozwój poprzez „praktykę życia." Jego aktywność koncentruje się zwykle na odpowiedzialnych zadaniach praktycznych związanych ze służbą zawodową, karierą, życiem rodzinnym. Rozwój własny rzadko stanowi dla nich cel autoteliczny. Najczęściej jest on w życiowej karierze zarówno jednym ze środków służących pozyskiwaniu innych wartości, jak i efektem ubocznych kolejnych wyborów i działań.

Oficer rozpoczynający zawodową służbę jest w okresie pełni sił fizycznych sprawności intelektualnej, samodzielności życiowej i twórczej ekspansji. W tym najbardziej aktywnym okresie życia człowiek podejmuje najważniejsze decyzje i ustala swoje własne miejsce w społeczeństwie, rozpoczyna karierę zawodową. Impulsy i okazje do rozwoju powiązane są głównie z praktyczną aktywnością życiową. Tylko jednostki, które nie są całkowicie opanowane przez ideę wierności grupie i myślenia zbiorowego, mogą tworzyć rzeczy nowe[1]. Nie jest to łatwe u progu kariery zawodowej. Jest to okres największego spiętrzenia wielu zadań, obowiązków i ambicji, które zwykle trudno pogodzić. We wszystkich najważniejszych rolach: roli dowódcy plutonu (najczęściej), małżonka, wychowawcy własnych dzieci, wrastania w nową społeczność (zmiana miejsca zamieszkania) – oficer występuje jako nowicjusz. Ma to niezwykłe znaczenie dla roli oficera jako ucznia dorosłego uwikłanego w trudne do pogodzenia obowiązki i decyzje. Młody oficer w dowódcy, starszym stopniem i wiekiem powinien znaleźć „mentora", który jest dla niego osobą znaczącą, podziwianą, godną naśladowania – będącą przedmiotem identyfikacji.

Po okresie wchodzenia w nowe role następuje okres dłuższej stabilizacji. Oznacza to zarówno większe zaangażowanie się w życie rodzinne, jak i kontynuację rozwoju zawodowego. Oficer stopniowo zyskuje większą samodzielność i prestiż w zawodzie. W wieku średnim (od 40–45 roku życia do zakończenia służby zawodowej) krystalizuje się zarówno ocena najważniejszych dokonań i celów postawionych u progu kariery, jak i potrzeba podjęcia nowych decyzji. Istnieje tu największe zróżnicowanie przypadków. Niektórzy czują się w pełni zadowoleni i widzą dalszą drogę do sukcesów. Inni stwierdzają, że w rywalizacji o ambitne cele osiągnęli nie tylko mniej niż zamierzali, lecz ponadto powinni się wyzbyć nadziei i złudzeń. W rezultacie w rozwoju zawodowym obserwuje się nieraz stagnację.

Dorosłość zatem należy uznać za okres, w którym człowiek może nie tylko pracować, ale także uczyć się, doskonalić swoje funkcjonowanie i osobowość. Wypływa z tego kilka ważnych wniosków dla przełożonego. Podwładny jest motywowany przez dążenie do zaspokojenia potrzeb, układających się w hierarchię. U dołu tej hierarchii znajdują się potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa, u jej szczytu zaś – potrzeby szacunku, samorealizacji (na przykład potrzeba znaczenia).

---

[1] *Bliskie i dalekie cele* ..., wyd. cyt., s. 198; J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988.

Jeżeli dowódca zdaje sobie sprawę z tych rozmaitych potrzeb, może wykorzystywać różne sposoby motywowania podwładnych. Jest to tym bardziej ważne, że dla jednych służba wojskowa jest jedynie (czego oficjalnie nie potwierdzają) sposobem zaspokojenia potrzeb niższych. Innych zadowala dopiero zaspokojenie potrzeb najwyższych i mogą oni nawet podejmować zadania zagrażające ich bezpieczeństwu, lecz pozwalające im realizować szczególne cele osobowości. Skuteczny dowódca wie, że nie ma dwóch takich samych podwładnych, i dostosowuje swoje oddziaływania do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Znacznie trudniej jest nauczyć i przyswoić sobie umiejętności międzyludzkie, niż umiejętności techniczne. Stosunki międzyludzkie wiążą się z wieloma złożonymi elementami emocjonalnymi i trudno dowieść, że określone podejście to tych zagadnień jest skuteczniejsze od innych, ale tylko człowiek, który chce wpływać na wyniki działalności innych i który z tego czerpie zadowolenie, ma szansę być skutecznym kierownikiem[1].

## 9.3. Potrzeby podwładnych a reguły wzmacniania aktywności zawodowej

Niepowodzenie w karierze wojskowej ambitnego oficera doprowadza do działań zastępczych, kompensacyjnych, może on stać się na przykład aktywistą jakiejś organizacji społecznej. Jest to forma obrony przed nieposiadaniem czegoś, co byłoby drogowskazem własnego postępowania. Z kolei mając powodzenie w karierze, sięga po coraz trudniejsze cele.

Kierunek wysiłków edukacyjnych osób dorosłych jest ściśle związany z treścią i siłą ich potrzeb wynikających z pracy, statusu materialnego i rodzinnego, z dążeniem do sukcesu, pragnieniem zaistnienia i odegrania ważnej społecznie roli. Dowódca stymuluje proces doskonalenia zawodowego podwładnych po to, by utrzymać i poprawić efektywność wykonywanych obowiązków służbowych. Oddziaływania te powinny być zróżnicowane chociażby w wyniku percepcji takiej oto zależności: im wyższe stanowisko służbowe ma objąć podwładny tym umiejętności powinny być bardziej ukierunkowane na ich koncepcyjny i interpersonalny aspekt. Zakładając, że motywacja żołnierzy zawodowych obejmujących inne (zwłaszcza wyższe w hierarchii i prestiżu społecznym) stanowiska służbowe jest silna, stosunkowo łatwo można ich zapoznać z umiejętnościami i zachowaniami, których się od nich oczekuje[2]. Oficerowie kształcą się, aby coraz lepiej sprostać wymaganiom życia i służby zawodowej, skutecznie rozwiązywać swoje problemy i żyć na wyższym poziomie konsumpcji i rozumienia oraz przeżywania świata. Duże znaczenie ma klimat moralny i emocjonalny, jaki tworzy otoczenie społeczne, zwłaszcza przełożeni. Zasadami sprzyjającymi jego tworzeniu są:

- zasada wzajemnego szacunku;

---

[1] J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994, s. 41, 42, 61.

[2] Tamże, s. 293.

• zasada racjonalnej i życzliwej współpracy (dzielenie się własnymi doświadczeniami, wzajemna pomoc w realizacji celów edukacyjnych);

• zasada wzajemnego zaufania;

• zasada wzajemnego poparcia;

• klimat otwartości i autentyczności (prawo swobodnego wypowiadania swoich poglądów, doświadczeń i potrzeb);

• zasada przyjemności (uczenie się powinno być jedną z największych przyjemności życiowych);

• zasada humanizmu i poszanowania praw człowieka (prawo do godziwych warunków życia, służby i nauki)[1].

Z wymienionych zasad wynika, że podwładny powinien mieć realny wpływ w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych dotyczących jego osoby połączonych z umiejętnością odróżniania potrzeb odczuwanych i przypisanych, wynikających ze służby. Znaczące osoby z otoczenia społecznego oficera (przełożeni, starsi) w komunikacji intelektualnej i emocjonalnej z nim utwierdzają go w poczuciu własnej wartości, świadomości odpowiedzialności za wyniki pracy zawodowej. Wzorowanie się (lub naśladowanie) jest głównym elementem wszelkiego uczenia się przez działanie i stanowi nieformalny, lecz istotny sposób uczenia się bez zaprzestawania pracy zawodowej. Naśladowanie postępowania dobrego dowódcy jest najłatwiejszą i najlepszą metodą nabycia dobrych nawyków kierowniczych (niezbywalnych dla zdecydowanej większości kadry zawodowej). Jeżeli dowódca służy nie tylko jako dobry przykład, czy wręcz – wzorzec roli, lecz także czynnie uczestniczy w doskonaleniu podwładnych, szkolenie jest jeszcze skuteczniejsze[2]. Z kolei rozpatrując możliwości organizowania przez dowódcę sformalizowanego doskonalenia na stanowisku pracy da się wyróżnić cztery główne metody:

1. **Wychowanie** – szkolenie podwładnego przez bezpośredniego przełożonego – jest najskuteczniejszą metodą doskonalenia. Jednakże podwładni nie mogą się rozwijać, jeśli nie pozwoli im się rozwiązywać ich problemów po swojemu. Dowódcy zbyt często, w trosce o jakość wykonania zadań, uznają za konieczne mówienie podwładnym dokładnie, co mają robić lub jeszcze gorzej – jak mają robić, uniemożliwiając w ten sposób skuteczność wychowania. Ponadto, niektórzy dowódcy uważają pomysł wychowywania podwładnych za zagrożenie, obawiając się, że przygotowują sobie rywali. W rzeczywistości zaś to dowódca może wiele uzyskać wychowując podwładnych, gdyż często jego awans jest uzależniony od tego, czy istnieje następca, który mógłby przejąć jego stanowisko[3].

2. **Rotacja stanowisk** – polega na przenoszeniu oficerów ze stanowiska na stanowisko po to, aby zdobyli większe doświadczenie i zapoznali się z rozmaitymi aspektami funkcjonowania oddziału wojskowego.

3. **Powoływanie na stanowiska w sztabie** – stanowi trzecią metodę doskonalenia oficerów. Tutaj bezpośrednio mogą współpracować z wybitnymi specjalistami.

---

[1] L. Turos, *Andragogika*, Siedlce 1993, s. 119.

[2] J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie...*, wyd. cyt., s. 294–295.

[3] J. Bieńkowski, *Wychowanie dla współodpowiedzialności*, „Wojsko i Wychowanie" 1995, nr 12.

4. **Planowanie działania** – polega na przydzielaniu dodatkowych ważnych zadań w celu zwiększenia doświadczenia i umiejętności podwładnych. Doświadczenia takie ułatwiają poznanie funkcjonowania oddziału (lub wyższego szczebla organizacyjnego), a także zwiększają umiejętności interpersonalne.

Druga grupa możliwości oddziaływania dowódcy na doskonalenie podwładnych związana jest ze zwolnieniem od wykonywania obowiązków na zajmowanym stanowisku służbowym. Metody takiego doskonalenia uwalniają od stresów i bieżących wymagań stanowiska pracy, umożliwiając żołnierzom zawodowym pełną koncentrację na uczeniu się. Ponadto ułatwiają zetknięcie się z nowymi koncepcjami i doświadczeniami oraz nawiązanie kontaktów, które mogą przydać się im po powrocie do pracy. Najczęstszą postacią doskonalenia z oderwaniem od pracy są różnego rodzaju szkolenia kursowe (w tym języków obcych, komputerowe) i studia podyplomowe.

Uczeń dorosły umie zdać sobie sprawę z tego, jakie są jego potrzeby umysłowe i ustalić ich zakres i hierarchię; potrafi porównywać swoje wyniki z wynikami innych i stosować autodoping; podporządkować cele aktualne celom perspektywicznym.

## 9.4. Kwalifikacje podwładnych jako warunek ich dalszego rozwoju

Kwalifikacje zawodowe to zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe.

Do zrozumienia motywacji i zachowań podwładnego niezbędne jest uwzględnienie całego zbioru, czyli systemu, sił oddziałujących na niego. Taki system składa się z trzech zbiorów zmiennych wpływających na motywację w miejscu pracy (jednostce wojskowej): cech indywidualnych, cech stanowiska służbowego i cech sytuacji służbowej.

**Cechy indywidualne** to zainteresowania, postawy i potrzeby wnoszone przez człowieka do sytuacji służby (pracy). Poszczególni podwładni różnią się pod względem tych cech, a zatem różni się też ich motywacja. W dobrze zorganizowanym środowisku służby zaspokajane są na zadowalającym poziomie potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa. Zaspokaja ono też poczucie przynależności do jednostki wojskowej. Dowódca ma wiele sposobów zaspokajania potrzeb uznania (dążenie do osiągnięć i kompetencji oraz dążenie do pozycji i poważania) u oficerów przez przydzielanie im zadań stanowiących wyzwanie, informowanie o wynikach, docenianie efektów pracy, osobiste zachęty i angażowanie kadry zawodowej do ustalania celów i podejmowania decyzji. Po wystarczającym zaspokojeniu możliwie wszystkich pozostałych potrzeb, kadrę zawodową motywować będzie potrzeba samorealizacji. Będzie ona dążyć do znaczenia i osobistego rozwoju

w służbie zawodowej oraz aktywnie podejmować samokształcenie i różne formy kształcenia zinstytucjonalizowanego. Właśnie tutaj dowódca może stosować rozmaite sposoby umożliwiające jej osiąganie celów osobistych i wojska.

Dążenie podwładnego do określonego celu jest wynikiem: siły podstawowego motywu lub potrzeb wchodzących w grę, nadziei na powodzenie, wartości zachęty związanej z celem. Oficerowie o dużych potrzebach osiągnięć dobrze się czują w pracy stawiającej wyzwanie, dającej zadowolenie, pobudzającej i złożonej. Z kolei oficerowie o małych potrzebach osiągnięć wolą sytuacje stabilne, bezpieczne i możliwe do przewidzenia; szukają zadowolenia w miejscu służby i u współpracowników. Dowódcy mogą w pewnym stopniu stymulować potrzebę osiągnięć edukacyjnych przez tworzenie odpowiedniego środowiska służby – dając podwładnym pewien zakres samodzielności, zwiększając ich odpowiedzialność i autonomię, stopniowo przydzielając coraz trudniejsze zadania oraz nagradzając za osiągnięcia[1]. Dla niektórych osób motywem działania może być obawa przed sukcesem (obawa przed stresem i ciężarami związanymi z powodzeniem, zawiścią i niechęcią innych).

**Cechy stanowiska służbowego** – na nie przełożeni mają potencjalnie największy wpływ. Jeżeli wypełnianie obowiązków służbowych na stanowisku wymaga tylko rutynowego, a przez to monotonnego wykonywania czynności to powoduje ono obniżenie motywacji do osiągnięć. Jeżeli natomiast stanowisko służbowe będzie tak zorganizowane, że uwzględnia potrzeby osiągnięć, uznania, odpowiedzialności i awansu to będzie sprzyjało motywacji doskonalenia zawodowego. Nie jest to jednak zależność bezwzględna.

**Cechy sytuacji służby (pracy)** to trzeci czynnik mogący wpływać na motywację do służby. Obejmuje on dwie kategorie: działania wojska jako instytucji – politykę personalną, system wyróżnień i kulturę organizacji – oraz bezpośrednie środowisko pracy. Wspólne normy, wartości i poglądy kadry zawodowej mogą podnosić lub obniżać indywidualną efektywność podwyższania kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Kultury sprzyjające szacunkowi dla podwładnych, zapewniające im względną samodzielność w planowaniu i wykonywaniu zadań zachęcają do większej efektywności niż te o ostrej dyscyplinie. W systemie stymulowania aktywności edukacyjnej podwładnych mieszczą się obok zachęt finansowych (uposażenie, premie, nagrody) udziały w kosztach dalszej nauki, np. studia w uczelni cywilnej. Dowódcy, tam gdzie nie widzą możliwości określenia różnic indywidualnej efektywności, wolą przyznawać mniej więcej takie same wyróżnienia, aby uniknąć zadrażnień.

Podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych i ogólnych warunkuje społeczne przystosowanie i działanie, umożliwia nadążanie za niezwykle dynamicznym ruchem przemian technologicznych, kulturowych, społeczno-obyczajowych. Patrząc od strony podmiotu, konieczne jest pytanie: czy po spełnieniu przewidzia-

[1] J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie...*, wyd. cyt., s. 365–367; J. Bieńkowski, *Dydaktyczne wartości dowodzenia przez cele. Wydobywanie ludzkiego potencjału*, „Zeszyty Naukowe AON", nr 2(23), Warszawa 1996.

nych w pragmatyce kadrowej żołnierzy zawodowych obowiązków edukacyjnych (studia, studia podyplomowe, kursy specjalistyczne, kursy językowe itp.) chcą się dalej kształcić – instytucjonalnie bądź samodzielnie? Wszyscy, niezależnie od wieku i zdobytego już wykształcenia „skazani" są na stałe uczenie się. Jak wynika z badań[1], można zaobserwować następującą zależność: im wyższe ktoś ma wykształcenie, tym też większe jest prawdopodobieństwo, iż będzie deklarował chęć dalszego kształcenia się. Im zawód wymaga wyższego wykształcenia, tym większe jest prawdopodobieństwo interesowania się umiejętnością współżycia z otoczeniem.

Wykształcenie formalne i samodzielne uzupełnianie wiedzy traktowane jest jako wartości z kategorii potrzeb wzrostu. Na ile wykształcenie i wiedza naukowa traktowana jest instrumentalnie, jako służąca do osiągania innych celów (np. uzyskania dyplomu czy stanowiska), a na ile jako wartość autoteliczna? Odpowiedź na tak zarysowany problem ma zasadnicze znaczenie dla możliwości stymulowania aktywności społeczno-zawodowej podwładnych. Większość ludzi ma silną automotywację oraz dąży do autonomii i swobody wykonywania swoich zadań na własny sposób. Dowódcy, którzy potrafią znaleźć klucz do wewnętrznej motywacji podwładnych, mogą korzystać z ogromnego źródła produktywnej energii.

[1] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992, s. 216.

# 10. PEDAGOGICZNE KRYTERIA KONTROLI I OCENY PODWŁADNYCH

## 10.1. Kontrola i ocena wśród podstawowych funkcji procesu zarządzania i dowodzenia

Dowodzenie, rozumiane jako szczególny rodzaj zarządzania zasobami ludzkimi, pieniężnymi, rzeczowymi i informacyjnymi, jest działaniem zorganizowanym. Każde działanie zorganizowane obejmuje najogólniej trzy etapy: preparacji, realizacji i kontroli. W bardziej szczegółowym ujęciu, cykl działania zorganizowanego zawiera następujące czynności (operacje):

– sformułowanie jasnego i ściśle określonego celu,

– obmyślenie i wybór wariantu osiągnięcia celu,

– zoperacjonalizowanie (uszczegółowienie) głównego celu w postaci konkretnych zadań do wykonania,

– przygotowanie warunków, sił i środków umożliwiających realizację zadań w praktycznym działaniu,

– zaprojektowanie systemu współdziałania składowych organizacji odpowiedzialnych za realizację zadań, włącznie z procedurą czynności, stosownie do przyjętego planu,

– określanie sposobów kontrolowania i oceniania realizowanych działań, przedsięwzięć.

W każdym działaniu zorganizowanym powinny być przestrzegane podstawowe zasady prakseologiczne (sprawnego działania):

– eliminowanie w procesie działania czynności zbędnych,

– łączenie czynności koniecznych lub ich podział na czynności prostsze,

– upraszczanie sposobów wykonywania czynności koniecznych,

– porządkowanie kolejności wykonywanych czynności,

– racjonalne ograniczenie procesu decyzyjnego i wykonawczego w aspekcie czasowo-przestrzennym,

– harmonijne koordynowanie współdziałania zespołowego.

Przedstawione etapy i zasady ukazują działanie zorganizowane w kategoriach prakseologicznych, takich jak: sprawność, skuteczność, użyteczność, ekonomiczność, ekonomiczność, efektywność, udatność, trafność itp. Stanowią one podstawę dla współczesnego procesu zarządzania zasobami ludzkimi różnych organizacji, także wojskowych. Należy podkreślić, że wspomniane trzy etapy cyklu działania zorganizowanego, implikują i wyznaczają podstawowe funkcje kierowania: **planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie.** Zaprezentowany po-

dział stanowi osnowę poszerzonej specyfikacji funkcji i zadań kierowniczych związanych z procesem zarządzania zasobami ludzkimi, do których należą[1]:

1. Sterowanie zasobami ludzkimi, obejmujące:
– formułowanie celów zarządzania zasobami ludzkimi,
– planowanie zatrudnienia,
– planowanie kosztów pracy,
– podejmowanie decyzji dotyczących realizacji programu poprawy jakości procesów pracy,
– dysponowanie funduszem wynagrodzeń i innymi środkami finansowymi,
– sterowanie przemieszczeniami pracowniczymi,
– sterowanie działalnością szkoleniową, socjalną i ochroną zdrowia,
– podejmowanie decyzji dotyczących awansów i sankcji,
– podejmowanie decyzji dotyczących przyjmowania, zwalniania i redukcji personelu.

2. Organizowanie zasobów ludzkich, a w nim:
– dobór kandydatów do pracy (rekrutacja i selekcja),
– organizowanie systemów pracy,
– wartościowanie pracy i atestacja,
– gospodarowanie funduszem czasu pracy,
– koordynacja przemieszczeń pracowniczych,
– organizowanie zespołów zadaniowych.

3. Motywowanie pracowników, poprzez:
– kształtowanie właściwych stosunków międzyludzkich w środowisku pracy,
– kształtowanie rozwoju potencjału pracy (kształcenie, szkolenie i doskonalenie zawodowe, realizacja indywidualnych karier pracowniczych),
– polityka płacowa i stosowanie innych bodźców (materialnych i niematerialnych),
– opracowanie systemu partycypacji pracowników w zarządzaniu organizacją.

4. Kontrolowanie procesów pracy, a w nim:
– ocenianie pracowników (przeglądy i rankingi),
– aktualizacja i modyfikacja systemów płac,
– nadzór nad funkcjonowaniem systemu zadaniowego,
– nadzór nad ilościowym i jakościowym wykonaniem pracy,
– kontrola kosztów pracy.

Z powyższego zestawienia wynika, że **kontrola i ocena** stanowi integralną część procesu zarządzania i dowodzenia, jest ich nieodłączna funkcją. Kontrola i ocena pracowników oraz efektów ich działalności zawodowej determinuje sprawne funkcjonowanie organizacji. Pozwala na porównanie uzyskanych wyników (efektów, skutków, rezultatów) z zakładanymi celami. Umożliwia diagnozę błędów i niedociągnięć oraz precyzowanie wniosków i zaleceń korekcyjno-regulacyjnych w zakresie usprawnienia pracy i działania organizacji.

---

[1] Zob. A. Stabryła, *Podstawy zarządzania firmą*, Kraków 1997/98, s. 181.

Współczesna teoria organizacji i zarządzania zakłada, że dobre kierowanie potrzebuje skutecznej kontroli. Kombinacja dobrze zaplanowanych celów, silnej organizacji, umiejętnego kierowania i motywowania ma niewielkie szanse powodzenia, jeśli nie ma dostatecznego systemu kontroli[1]. Znane rosyjskie przysłowie mówi: *dowieraj, no prowieraj,* co oznacza, że ludziom należy wierzyć, ale należy ich kontrolować.

Do najczęściej wymienianych **rodzajów kontroli** należą kontrola wstępna, kontrola bieżąca, kontrola doraźna i kontrola końcowa. Kontrola wstępna ma charakter profilaktyczny. Powinna ona zapobiegać przyszłym uchybieniom w stosunku do ustalonych zasad działania. Kontrola bieżąca jest zazwyczaj prowadzona jednocześnie z kontrolowanymi czynnościami i umożliwia wprowadzenie korekt w trakcie realizacji danego zadania. Kontrola doraźna jest prowadzona w razie potrzeby i ma charakter interwencyjny. Kontrola końcowa – najczęściej stosowana – prowadzona jest po zakończeniu (wykonaniu) zadania, działania bądź założonego programu. Głównym celem kontroli końcowej jest porównanie ostatecznego rezultatu czyjejś pracy z przyjętymi uprzednio celami, standardami lub programami oraz podniesienie sprawności działania organizacji.

Na gruncie dydaktyki, kontrolowanie i ocenianie wiedzy i umiejętności uczniów (studentów) jest podstawowym ogniwem procesu edukacji. Jest niezbywalnym etapem tego procesu i środkiem prowadzącym do samokontroli oraz samooceny uczniów (studentów).

W praktyce dydaktyczno-wychowawczej najczęściej stosuje się kontrolę bieżącą, okresową (semestralną) i roczną[2].

Z głównych celów kontroli wynikają jej następujące, podstawowe **funkcje**[3]:

– funkcja informacyjna – sygnalizująca stopień realizacji zadań, uzyskanych efektów i zaistniałych nieprawidłowości,

– funkcja profilaktyczna – ułatwiająca uniknięcie nieprawidłowości,

– funkcja korygująca – podporządkowana przywróceniu stanu pożądanego,

– funkcja kreatywna – motywująca do uzyskiwania lepszych wyników,

– funkcja instruktażowa – wskazująca jak likwidować odchylenia i podpowiadająca rozwiązania,

– funkcja pobudzająca – wywołująca zamierzone zmiany w osobowości kontrolowanych.

Końcowym etapem kontroli jest **ocena**. Ocenianie pracowników polega na pomiarze, analizie i wartościowaniu (ewaluacji) indywidualnych wyników pracy. Ocenianie pracowników to sprawdzanie ich kompetencji, wydajności, efektywności i możliwości[4]. Do głównych **celów oceniania** zalicza się[5]:

---

[1] J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie...*, wyd. cyt., s. 457.

[2] K. Żegnałek (red.), *Metodyka kształcenia w AON*, Warszawa 1995, s. 220.

[3] A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie: teoria i praktyka*, Warszawa 1999, s. 248.

[4] Z. Nowakowski, *Prakseologiczne podstawy przygotowania zawodowego oficerskich kadr dowódczych,* (w:) R. Stępień (red. ), *Prakseologiczne zagadnienia funkcjonowania wyższych szkół wojskowych*, Warszawa 2001, s. 69.

[5] Por. A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi: zarys problematyki i metod*, Kraków 1998, s. 143.

– organizacyjny cel oceniania – podporządkowany zbieraniu informacji niezbędnych do podejmowania decyzji personalnych,

– psychospołeczny cel oceniania – ukierunkowany na kształtowanie postaw i zachowań podwładnych poprzez dostarczenie im informacji o ich osiągnięciach i niepowodzeniach oraz szansach ich rozwoju zawodowego.

Z tak sformułowanych celów wynikają **zasadnicze funkcje oceny pracowników**[1]:

– **ewaluacyjna** – gdy ocenia się dotychczasowy i obecny poziom pracy, jej ilość, jakość, wywiązywanie się z obowiązków, przydatność dla organizacji,

– **informacyjna** – w oparciu o którą pracownik dowiaduje się, jak jest postrzegany przez środowisko zawodowe, natomiast kierownictwo zdobywa wiedzę na temat umiejętności i zachowań pracowników,

– **motywacyjna** – umożliwiająca pracownikowi porównanie swoich osiągnięć na tle innych i tym samym aktywizująca go do lepszego działania,

– **rozwojowa** – analizująca i oceniająca pracownika pod kątem jego potencjału rozwojowego, umiejętności i chęci współpracy,

– **wychowawcza** – poprzez wskazywanie przez oceniającego pracownikowi sposobów postępowania w oparciu o wyniki oceny.

Bardzo zbliżone, co do treści, funkcje oceniania wyróżniane są w naukach o edukacji, gdzie wymienia się: funkcję wychowawczą, dydaktyczną, diagnostyczną, selekcyjną i metodyczną[2].

Eksperci z dziedziny zarządzania zespołami ludzkimi i nauk pedagogicznych, silnie akcentują pozytywny aspekt oceniania. Sprawdzanie przydatności zawodowej pracowników i osiągnięć szkolnych ma sens tylko wtedy, gdy jest pozytywnie pojmowane zarówno przez przełożonych, jak i podwładnych, przez nauczycieli i uczniów. Tymczasem zbliżanie się dorocznego przeglądu kadrowego czy egzaminów często wzbudza stres i napięcia. Wynika to z faktu, że niektórzy przełożeni traktują opiniowanie okresowe jako okazję do krytykowania podwładnych, wykazywania im błędów i niedociągnięć, a pomijają pochwały i możliwości awansu oraz spychają na peryferia perspektywiczne cele i zadania organizacji. Ocenianie pracownika powinno mieć charakter ambiwalentny, ukazywać zarówno jego silne, jak i słabe strony. Powinno koncentrować się na tym, w jaki sposób pracownik wywiązuje się ze swoich obowiązków. Końcowym efektem kontroli i oceny może być propozycja awansu lub odznaczenia pracownika, skierowanie go na studia, kurs lub praktykę. Natomiast dla kierownika, szefa, dowódcy, kontrola i ocena stanowi doskonałą okazję do prowadzenia racjonalnej polityki kadrowej, do wyciągania wniosków dotyczących współpracy poszczególnych osób lub ogniw organizacji.

---

[1] P. Żukowski, A. Muszyński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wartościowanie pracy*, Koszalin 1999, s. 143.

[2] Por. K. Żegnałek, *Metodyka...*, wyd. cyt., s. 214.

## 10.2. Pedagogiczne oraz społeczno-zawodowe prawidłowości kontroli i oceny. Typowe błędy oceniania

Proces kontrolowania i oceniania wymaga określenia: kto ma kontrolować i oceniać? W jakim celu ma kontrolować i oceniać? Co ma być przedmiotem kontrolowania i oceniania? (np. w dydaktyce wiadomości i umiejętności). W jakich warunkach ma przebiegać proces kontrolowania i oceniania? Kontrola i ocena przebiega w określonych warunkach zewnętrznych i wewnętrznych, subiektywnych (podmiotowych) i obiektywnych (rzeczowych). Na te warunki składają się: sposób kontrolowania, warunki czasoprzestrzenne, osoby biorące udział w kontroli i ocenie, zadania do wykonania i rozwiązania, sposób pomiaru, rejestrowania wyników kontrolowania i ich interpretacji, relacja osób ocenianych do wymienionych warunków.

Poprawność prowadzenia kontroli i oceny zapewnia nie tylko znajomość funkcji, celów i warunków, ale także sprawdzonych zasad (reguł, prawidłowości) postępowania. W literaturze przedmiotu zasady te są różnorodnie przedstawiane, co do kolejności i liczebności. Niekiedy przypisuje się im znaczenie równoważne z cechami. Najbardziej popularne są jednak zasady kontroli i oceny ujęte w następującym porządku:

1. Celowość – oznacza, że kontrola i ocenianie jest działaniem zmierzającym do realizacji wcześniej przyjętych celów, a nie akcją przypadkową i incydentalną.
2. Użyteczność – zapewnia pełne i konsekwentne wykorzystanie wyników do prowadzenia bieżącej i perspektywicznej polityki kadrowej.
3. Powszechność – kontrola i ocena obejmuje wszystkich zatrudnionych (ze stażem powyżej pół roku) od najwyższych do najniższych stanowisk.
4. Jednolitość – czyli zasada stosowania jednolitych kryteriów gwarantujących porównywalność ocen pracowników zajmujących równoważne stanowiska.
5. Stałość i okresowość – daje możliwość porównywania poszczególnych pracowników i analizowania ich rozwoju w ściśle określonych przedziałach czasowych (np. rocznych).
6. Ciągłość – wyrażana przez wymóg poprzedzania każdej kolejnej oceny analizą poprzednich wyników i wniosków.
7. Jawność – zasada ta nakazuje, aby oceniany znał kryteria oceny i mógł ustosunkować do jej wyników. Jeżeli oceniany pracownik nie zgadza się z komunikowaną mu ocena ma prawo odwołać się do wyższego przełożonego bądź do komisji odwoławczej.
8. Obiektywizm – zasada ta jest trudna do przestrzegania, bowiem oceniania dokonuje człowiek i całkowite wyzbycie się subiektywizmu w praktyce nie jest możliwe. Należy zatem przyjąć, że kryteria oceniania muszą być obiektywne, tzn. zorientowane bardziej na konkretne zachowania i wymierne rezultaty pracy, a mniej na postawy czy cechy charakteru osoby ocenianej.

9. Konkretność – pracownik powinien znać istotę oceniania, a przede wszystkim związek między uzyskanymi wynikami a ich konsekwencjami, np. awans, przesunięcie na inne stanowisko, skierowanie na kurs, zwolnienie z pracy itp.

10. Elastyczność – stosując jednolite i z góry ustalone kryteria, przełożony ma prawo uwzględniać inne czynniki i okoliczności, wykraczające poza sztywne, formalne ramy oceniania. Pracownik oceniany również ma prawo przedstawiać swoje argumenty oraz propozycje dotyczące np. dalszego rozwoju, dokształcania, zmiany stanowiska itp.

W praktyce dydaktyczno-wychowawczej do najważniejszych właściwości sprawdzania osiągnięć szkolnych należą: rzetelność, trafność i obiektywizm. Właściwości te tworzą układ hierarchiczny, co oznacza, że rzetelność jest warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym), aby sprawdzanie było trafne. Z kolei trafność jest warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym), aby sprawdzanie było obiektywne.

**Rzetelność sprawdzania** jest zgodnością wyników powtórzeń sprawdzania. Wielokrotne niezależne sprawdzanie tych samych wyników tą samą metodą, powinno dać podobne wyniki. Dłuższe sprawdzanie osiągnięć jest rzetelniejsze.

**Trafność sprawdzania** wyraża się w planowym i proporcjonalnym doborze treści sprawdzania zgodnie z programem nauczania. Trafność sprawdzania pozwala na ustalenie co uczeń opanował, a czego nie opanował z wymagań programowych.

**Obiektywizm sprawdzania** polega na zachowaniu stałości wymagań programowych i warunków w jakich sprawdzanie przebiega. Dokładne i ścisłe przestrzeganie wymagań programowych warunkuje obiektywizm sprawdzania[1].

Z powyższych zasad wynika konstatacja, że proces kontroli i oceniania pracowników jest trudny i złożony. Wymaga dużego zasobu wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Nic zatem dziwnego, że w tym skomplikowanym działaniu zdarzają się błędy i potknięcia zarówno natury technicznej, jak i w samej sztuce oceniania. Do najbardziej typowych błędów zalicza się:

- jednostronność ocen – błąd ten polega na kreowaniu oceny w oparciu o jedną opinię, najczęściej bezpośredniego przełożonego,
- brak jasności co do kryteriów oceniania – gdy zarówno przełożony jak i podwładny nie orientuje się w kryteriach oceniania,
- błąd ***halo efekt – efekt aureoli*** – czyli generalizowanie ocen na podstawie jednego zachowania lub kilku mniej znaczących (efektowność a nie efektywność),
- błąd projekcji – osoba oceniająca dokonuje oceny według wymagań jakie narzuca sobie sama (*skoro ja wiem, to mój podwładny też musi wiedzieć*),
- błąd atrybucji – to sugerowanie się w ocenie ***podobieństwem*** pracownika do osoby znanej w przeszłości, kojarzenie z inną osobą w sensie pozytywnym lub negatywnym (*pracujesz tak samo, jak twój poprzednik*),

---

[1] Por. B. Niemierko, *Wyniki kształcenia*, (w:) K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1994, s. 58.

• błąd pobłażliwości lub surowości – zbyt daleko posunięty liberalizm lub zbyt duża surowość,

• tendencyjność – w trakcie oceniania przełożony uwzględnia własne poglądy, przekonania, uprzedzenia, np. polityczne, religijne itp. oraz wykazuje tendencję do uśredniania ocen,

• wzmacnianie negatywów – wyraża się w negatywnym podejściu do ocenianego pracownika, ocenianie zorientowane jest głównie na wskazywanie błędów i niedociągnięć, natomiast marginalnie traktuje się pozytywne osiągnięcia.

• efekt naśladownictwa – sugerowanie się opiniami i sądami innych osób, brak własnego zdania,

• błąd faworyzowania – wyraża się subiektywnym stosunkiem przełożonego do podwładnego,

• błąd niekonsekwencji – oceny cząstkowe i okresowe (semestralne) nie mają wpływu na ocenę końcową, między tymi ocenami jest zbyt duży rozziew.

## 10.3. Cele, kryteria, techniki i metody oceniania podwładnych

Sformułowanie celów stanowi punkt wyjścia każdego działania zorganizowanego. Cele antycypują działanie i determinują dobór treści form i metod. Oznacza to, że zanim przystąpimy do oceniania musimy określić po co to robimy? Czemu to ma służyć? Jaki to ma sens? Jakie będą tego konsekwencje?

Teoretycy zarządzania zasobami ludzkimi różnie określają cele oceniania podwładnych. Dla przykładu A. Pocztowski proponuje dychotomiczny podział celów oceniania na organizacyjny i psychospołeczny[1].

**Organizacyjny cel oceniania** – sprowadza się do uzyskania informacji niezbędnych do podejmowania decyzji personalnych dotyczących: zatrudnienia pracownika lub jego zwolnienia, przemieszczenia pracownika wewnątrz organizacji, ustalenia potrzeb szkoleniowych, planowania kariery zawodowej, wyróżniania lub karania.

**Psychospołeczny cel oceniania** – sprowadza się do kształtowania postaw i zachowań pracowników przez regularne dostarczanie im informacji o ich osiągnięciach i niepowodzeniach oraz o szansach ich rozwoju zawodowego. Cel ten wynika ze społecznego zapotrzebowania pracowników na obiektywne ocenianie ich przez przełożonych.

Wyselekcjonowany przegląd źródeł internetowych upoważnia do stwierdzenia, że podstawowym celem oceniania podwładnych jest: uzyskanie lepszego współdziałania pracowników, podnoszenie wydajności pracy oraz zbieranie informacji dotyczących funkcjonowania i kompetencji pracowników, tak aby działali sprawniej i rozwijali się.

---

[1] Zob. A. Pocztowski, *Zarządzanie zespołami ludzkimi...*, wyd. cyt.

Łatwo zauważyć, że powyższe cele wykazują pełną spójność z omówionymi wcześniej funkcjami oceniania: ewaluacyjną, informacyjną, motywacyjną, rozwojową i wychowawczą.

**W podejściu pedagogicznym**, sprawdzanie, pomiar i ocena wyników kształcenia, ma na celu uzyskanie informacji o zmianach ilościowo-jakościowych, jakie zaszły w wiadomościach, umiejętnościach oraz wartościach i postawach ucznia[1].

Cele oceniania wynikają bezpośrednio z celów kształcenia, ujętych w powszechnie znanej taksonomii ABC. Taksonomia ta obejmuje cele nauczania (dziedzina poznawcza) oraz cele wychowania (dziedzina motywacyjna).

**Taksonomia celów nauczania** obejmuje dwa poziomy: wiadomości i umiejętności oraz odpowiadające im cztery kategorie: zapamiętanie wiadomości, zrozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.

**Taksonomia celów wychowania** obejmuje także dwa poziomy: działania i postawy oraz cztery kategorie: uczestnictwo w działaniu, podejmowanie działania, nastawienie na działanie, system działań[2].

Powyższe taksonomie są bardzo pomocne przy stanowieniu celów i kryteriów sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych. Na ich podstawie możemy określić co uczeń powinien wiedzieć i rozumieć, co powinien umieć, jak powinien działać i jakie powinien prezentować postawy. Ocenianie powinno obejmować całego ucznia, a więc jego sferę intelektualno-sprawnościową (wiedza, umiejętności, nawyki zainteresowania) oraz sferę motywacyjno-wolicjonalną (wartości postawy, potrzeby, poglądy, zachowania i emocje).

Drugim, ważnym składnikiem oceniania są **kryteria**, czyli mierniki, wskaźniki lub parametry wymagań, stanowiące podstawę do oceny. Kryteria to inaczej wymagania jakie stawia się osobie ocenianej i które wynikają z określonych norm społeczno-zawodowych lub programów kształcenia. Kryteria oceniania muszą być jasne konkretne i jednolite oraz znane zarówno osobie oceniającej jak i ocenianej. Nie może być tak, że np. jeden nauczyciel ocenia wypracowanie ucznia pod względem poprawności ortograficznej, a drugi pod względem stylistycznej poprawności języka. Nie może być również tak, że jeden przełożony ocenia pracownika tylko na podstawie posiadanej przez niego wiedzy, a drugi tylko na podstawie umiejętności praktycznych, a jeszcze inny na podstawie zachowań czy wyglądu zewnętrznego. Dlatego też kryteria oceny muszą być ściśle określone i logicznie uporządkowane. Muszą być dostosowane do konkretnego stanowiska pracy, do poziomu kształcenia i wymagań programowych.

W procesie oceniania pracowników przyjmuje się następujące kryteria:

1. **Kwalifikacyjne** – obejmują ogół wiedzy i umiejętności (kompetencje) umożliwiających prawidłowe wykonywanie czynności na danym stanowisku pracy.

---

[1] Por. K. Kruszewski, *Wizerunek ucznia we współczesnych koncepcjach dydaktycznych*, (w:) J. Chmielewska, *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 41.

[2] Zob. B. Niemierko, *Cele kształcenia*, (w:) K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania...*, wyd. cyt. s. 13–15.

Stanowią one konsekwencję wykształcenia, doświadczenia oraz wprawy w wykonywaniu zawodowych czynności.

2. **Efektywnościowe** – obejmują wyniki pracy w ujęciu rzeczowym i wartościowym przez pracowników, czyli ilościowo-jakościowe rezultaty.

3. **Behawioralne** – służą do oceniania zachowań pracowników lub zespołów. Rodzaj zachowań determinowany jest specyfiką stanowisk pracy.

4. **Osobowościowe** – obejmują zespół względnie stałych cech psychofizycznych pracownika, które są istotne z punktu widzenia wymogów na zajmowanym stanowisku (np. odporność na stres).

Do podstawowych kryteriów oceniania w dydaktyce zalicza się: zakres wiedzy, rozumienie wiedzy, opanowanie wiedzy, stosunek do wiedzy, wyrażanie wiedzy, sposób odpowiadania[1].

O jakości procesu oceniania decyduje znajomość oraz umiejętność doboru odpowiednich metod i technik. **Metoda oceniania** to świadomy, naukowo uzasadniony, sprawdzony i wielokrotnie stosowany sposób, umożliwiający wartościowanie osiągnięć człowieka w różnych dziedzinach życia (nauki, pracy, kultury).

W procesie oceniania wyróżnia się trzy główne grupy technik i metod: **rankingowe, zorientowane na zachowania pracowników, zorientowane na rezultaty i zadania.**

**Do pierwszej grupy** zalicza się techniki i metody, których istota polega na tym, że oceniający szereguje swoich podwładnych wg przyjętego kryterium lub zespołu wskaźników. Techniki rankingowe pozwalają na grupowanie pracowników i porównywanie ich ze sobą. Najbardziej znane techniki w tej grupie to ranking grupowy i porównywanie parami.

**Grupa druga** obejmuje metody, w których ocenianie pracowników oparte jest o: modelowy zestaw cech osobowo-zawodowych, skale punktowe i ważone oraz opis sytuacji zawodowych, a także zdarzeń krytycznych. W skład tej grupy wchodzą: metody opisowe, skale punktowe, technika zdarzeń krytycznych, skale ważone, testy wyboru, ocenianie z zastosowaniem kryteriów werbalnych i jakościowych.

**W grupie trzeciej** znajdują się metody, które pozwalają na ocenę wkładu pracy podwładnych w realizację celów i zadań organizacji oraz osiąganych rezultatów w działalności zawodowej. Zaliczamy do nich: zarządzanie przez cele – ZPC (management by objectives –MBO), standardy zawodowe i czasowe (jest to zmodyfikowana odmiana metody ZPC), metoda planowania i analizy[2].

W literaturze dydaktycznej metodyka sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów jest dobrze rozpoznana i szeroko opisana. Do najczęściej wymienianych metod należą: testy sprawdzające i różnicujące, testy pisemne nauczycielskie i standaryzowane, odpytywanie ustne, przegląd wytworów działania praktycznego,

---

[1] Zob. L. Bandura, *Ocena szkolna*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 469.

[2] Szczegółowy opis wszystkich wymienionych metod, znajduje się w pracach: M. Sidor-Rządkowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*; L. Zbiegień-Maciąg, *Marketing personalny: czyli jak zarządzać pracownikami w firmie*, Warszawa 1996.

próby pracy, prace projektowe, teczki prac uczniów, wystawy i pokazy, skale opisowe, prace domowe, obserwacja, ankieta i wywiad, samoocena i ocena koleżeńska, opinie zewnętrzne[1].

Zawartość merytoryczna niniejszego rozdziału ukazuje złożoną problematykę kontroli i oceniania w dualistycznym podejściu: w aspekcie zarządzania zasobami ludzkimi i w aspekcie pedagogiki. W wielu rozpatrywanych kwestiach dostrzegamy dużą zbieżność, w innych istotne różnice. Nie generuje to jednak potrzeby bliższego wyjaśniania, gdyż w każdym podejściu, mimo różnic w przedmiocie i kryteriach oceny, chodzi o to, aby ocenianie było jak najbardziej obiektywne i sprawiedliwe.

## 10.4. Przedmiot ocen w opiniowaniu służbowym żołnierzy zawodowych

Zgodnie z pragmatyką zawodowej służby wojskowej, we wszystkich instytucjach, szkołach i jednostkach wojskowych, corocznie przeprowadza się przegląd kadrowy. Celem przeglądu jest uzyskanie wiarygodnych informacji, zapewniających sprawne funkcjonowanie kadry oraz prowadzenie właściwej polityki kadrowej dostosowanej do potrzeb sił zbrojnych. W ramach przeglądu przeprowadza się opiniowanie okresowe, któremu podlegają wszyscy żołnierze zawodowi służby stałej i okresowej (kontraktowej). Opiniowanie okresowe przeprowadza bezpośredni przełożony w formie rozmowy z podwładnym, bez udziału osób trzecich. W trakcie opiniowania przełożony wypełnia dokument noszący nazwę: ***Opinia okresowa żołnierza zawodowego***. Dokument ten zawiera dziewięć zasadniczych rozdziałów, które obejmują informacje, oceny, wnioski i prognozy.

Pierwsze dwa rozdziały mają charakter informacyjny – zawierają dane personalne opiniowanego oraz stan i rozwój kwalifikacji zawodowych (ukończone uczelnie, kursy, posiadane tytuły naukowe i zawodowe, specjalizacje i znajomość języków obcych.

Kolejne pięć rozdziałów ma charakter ewaluacyjny, gdyż wartościowaniu podlega zespół cech osobowo-zawodowych, a w szczególności: kompetencje dowódcze i pedagogiczne, szczególne predyspozycje i uzdolnienia. W dalszej kolejności przedmiotem oceny są: postawa etyczna, stan zdrowia i sprawność fizyczna, stopień wyszkolenia indywidualnego, ogólnowojskowego i specjalistycznego, stan realizacji zadań służbowych, przydatność na zajmowanym stanowisku. Tę część opinii okresowej kończy ocena ogólna w formie słownej i sześciostopniowej skali: *wzorowy, bardzo dobry, dobry, dostateczny, mierny, niedostateczny.*

Ostatnie dwa rozdziały mają charakter prognostyczny. Podwładny własnoręcznie może wpisać swoje wnioski i propozycje (np. zmianę stanowiska, wysłanie na kurs języka obcego itp.). W kolejnej rubryce przełożony wpisuje propozycje dotyczące ścieżki rozwojowej opiniowanego: przeniesienie na wyższe stanowisko,

[1] B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 257.

mianowanie na kolejny stopień, nadanie odznaczenia – w przypadku opinii pozytywnej. W przypadku opinii negatywnej, mogą to być propozycje przeniesienia na niższe stanowisko, zawieszenie w czynnościach albo zwolnienie ze służby.

Na zakończenie przeglądu, podwładny zapoznaje się z opinią podpisaną przez opiniującego, po czym składa podpis. Podwładnemu przysługuje prawo do odwołania się od wystawionej opinii.

# 11. PUBLIC RELATIONS W KONTAKTACH WOJSKA ZE SPOŁECZEŃSTWEM

## 11.1. Przedmiot i zadania public relations w siłach zbrojnych

Public relations (kontakty, relacje z ogółem) dotyczą sposobów wzajemnego oddziaływania zachowań i postaw jednostek, organizacji społecznych, gospodarczych, rządów i innych elementów organizacyjnych społeczeństwa[1]. W społeczeństwach demokratycznych, które charakteryzują się między innymi udziałem obywateli w życiu publicznym, prawem głosu obywateli we wszystkich istotnych sprawach oraz dostępem do informacji, rola public relations jest bardzo znacząca. Najogólniejsza idea public relations wyraża się w tym, że wyznaczone cele znacznie łatwiej się osiąga przy społecznym zrozumieniu i wsparciu niż w warunkach obojętności a nawet sprzeciwu. Najważniejsze słowa-hasła charakteryzujące istotę public relations są następujące: reputacja, odzew społeczny, wiarygodność, zaufanie, harmonia i poszukiwanie wzajemnego zrozumienia opartego na prawdziwej i pełnej informacji[2]. Można zatem powiedzieć, że public relations poddaje się określonym klasyfikacjom. Oto jeden z przykładów takiej klasyfikacji:

– public relations jako publiczny system komunikacji – w ujęciu tym public relations jest częścią komunikacji;

– public relations zorientowane na porozumienie – rozumiane jako strategia komunikacji organizacji służąca osiąganiu obopólnego porozumienia;

– public relations jako zarządzanie komunikacją – komunikacją można zarządzać na różnych poziomach i w odniesieniu do różnych grup adresatów, np. w przypadku wojska: kadra zawodowa i pracownicy wojska, społeczności lokalne, stowarzyszenia i organizacje społeczne, młodzież szkolna. W ten sposób public relations tworzy system komunikowania;

– public relations jako zorientowana społecznie komunikacja instytucji – jakość funkcjonowania instytucji w dużym stopniu zależy od akceptacji społecznej[3].

Siły zbrojne w państwie demokratycznym są jedną z instytucji, które w wypełnianiu funkcji opierają się na zaufaniu społecznym. Siły zbrojne mają strukturę hierarchiczną ze ściśle określonymi kompetencjami, które dotyczą również działalności w ramach public relations, co sprawia że public relations są integralną częścią prawie każdego poziomu dowodzenia. Konsekwencją takiego rozumienia przedmiotu i zadań public relations są praktyczne działania obejmujące między innymi:

---

[1] E.M. Cenker, *Public relations*, Poznań 2000, s. 13, 27, 32.

[2] J. Krawulski, *Public relations. Wybrane zagadnienia*, Poznań 2000, s. 22; T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wrocław 2001, s. 11, 17, 22.

[3] B. Rozwadowska, *Public relations. Teoria praktyka perspektywy*, Warszawa 2002, s. 45.

– doradztwo oparte na zrozumieniu ludzkich zachowań;
– analizowanie przyszłych kierunków zmian oraz przewidywanie ich konsekwencji;
– badania opinii publicznej, społecznych postaw i oczekiwań;
– tworzenie i podtrzymywanie dwukierunkowej komunikacji opartej na prawdziwej i pełnej informacji[1];
– zapobieganie konfliktom i nieporozumieniom;
– promowanie wzajemnego szacunku i społecznej odpowiedzialności;
– uzgadnianie interesów prywatnych i publicznych;
– promowanie dobrej opinii o siłach zbrojnych wśród żołnierzy zawodowych, służby kontraktowej i z poboru, pracowników wojska, żołnierzy rezerwy, pośród stowarzyszeń i organizacji społecznych działających na rzecz obronności i innych;
– poprawianie stosunków wewnątrz struktur sił zbrojnych;
– pozyskiwanie do służby i pracy w siłach zbrojnych dobrego personelu;
– promocję zagadnień obronności i wojska w środowisku cywilnym[2].

## 11.2. Istota aktywnego kreowania wizerunku wojska w społeczeństwie

Wojsko jest instytucją, która ma specyficzny wpływ na sprawy społeczne związane zwłaszcza z bezpieczeństwem i obronnością. Jego działania są (mogą być) przedmiotem zainteresowania opinii publicznej. Jeśli określone wydarzenia dotyczące spraw obronnych, wojska, okażą się godne zauważenia (z różnych powodów), to prasa, telewizja, radio podadzą je do wiadomości publicznej bez względu na to, czy dziennikarze i redaktorzy będą mogli liczyć na jakąkolwiek współpracę ze strony osób zainteresowanych (dowódcy, rzecznicy prasowi).

Odpowiednie wykorzystanie środków przekazu w celu kreowania, a następnie podtrzymywania i utrwalania wizerunku wojska w społeczeństwie, w żadnym wypadku nie powinno się ograniczać do biernego oczekiwania na zainteresowanie mediów i reagowania na nie[3]. To dowódcy i ich wyspecjalizowani przedstawiciele, stosownie do posiadanych kompetencji, powinni stymulować zainteresowanie mediów, oferując im informację. Chodzi o takie działania, które pozwolą utrzymać względnie stałą obecność spraw obronnych i wojska w doniesieniach dziennikarskich. Komunikowanie się z mediami oznacza między innymi dostarczanie redakcjom przydatnych informacji i odpowiadanie na pytania. Jednym z przejawów aktywnego kreowania wizerunku wojska w społeczeństwie jest udzielanie pomocy dziennikarzom w takim zakresie, aby publikowane wiadomości były dokładniejsze i mniej zniekształcone. Pożądane jest zatem nawiązanie przyjaznych kontaktów

[1] Dostęp do informacji w niektórych dziedzinach może być ograniczony a nawet całkowicie zablokowany z uwagi na potrzebę ochrony tajemnicy.

[2] S. Black, *Public relations*, Kraków 2001, s. 12–13.

[3] K. Doktorowicz, *Współpraca z mediami jako element działań public relations*, (w:) A. Adamus-Matuszyńska (red.), *Wybrane problemy public relations*, Katowice 1999, s. 39.

z dziennikarzami i redaktorami, wydawcami publikacji nie tylko resortu obrony narodowej[1]. Na poszczególnych szczeblach strukturalnych resortu (również w jednostkach wojskowych) funkcjonują rzecznicy prasowi i z reguły do nich powinny być kierowane wszelkie pytania mediów. Utrzymywanie kontaktów nie wymaga specjalnych nakładów, a jest pożyteczne, również w sytuacjach kryzysowych.

Aktywna obecność w mediach związana jest z określeniem, na których z nich i dlaczego nam zależy. Dotyczy to zarówno mediów resortowych i cywilnych o zasięgu ogólnokrajowym, jak i lokalnym – telewizji, radia, prasy, Internetu. Zasadniczo można wymienić dwie główne grupy metod zainteresowania mediów sprawami obronności i wojska:

- pierwsza: publiczne dyskutowanie inicjatyw i wydarzeń związanych z obronnością, pełnienie funkcji eksperta lub komentatora pewnych wydarzeń – wszystko to utrwala publiczny wizerunek sił zbrojnych przejawiający się w kompetencji, wiarygodności itd.;
- druga: informowanie na bieżąco o wszystkim (z ograniczeniami wynikającymi z ochroną informacji niejawnych), co może kreować pozytywny obraz wojska w społeczeństwie – uroczystości jubileuszowe, promocje, przysięgi.

Współpraca ze środkami masowego przekazu, czyli reprezentującymi je dziennikarzami i redakcjami, należy do głównych instrumentów public relations i uznawana jest za najbardziej efektywny i ekonomiczny środek komunikowania. Podstawą współpracy z mediami jest dostarczanie im tego, czego potrzebują, w wygodnej formie i w odpowiednim czasie[2]. Porozumiewanie się wojska z mediami jest realizowane w dwojaki sposób:

- pierwszy, obejmujący komunikację nieosobową i pośrednią, czyli dostarczanie środkom masowego przekazu tekstów do upowszechniania. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele ciekawych i inspirujących propozycji w tym zakresie[3];
- drugi, przejawia się w bezpośrednich rozmowach i obejmuje:
  – kontakty publiczne (spotkania prasowe, wywiady, seminaria)[4],
  – kontakty niepubliczne (wymiana informacji oraz poglądów).

---

[1] *Military Policy on Public Information*, September 2001.

[2] E. Pluta, *Public relations. Moda czy konieczność? Teoria i praktyka*, Warszawa 2001, s. 196–197; P. Andrzejewski (red.), *Gotowe wystąpienia i teksty okolicznościowe dla kadry kierowniczej. Praktyka komunikowania się i budowy wizerunku*, Poznań 1999, s. 2/9.5.3.

[3] M. Goldman, G. Hooffacker, *Współpraca z prasą i public relations*, Warszawa 1997, s. 16, 22, 52; B. Rozwadowska, *Public relations. Teoria praktyka perspektywy*, Warszawa 2002, s. 140, 143, 146, 160, 165; E. Pluta, *Public relations. Moda czy konieczność? Teoria i praktyka*, Warszawa 2001, s. 148, 196, 217.

[4] W. Głodowski, *Wywiad czyli rozmowa na temat*, Warszawa 1999; A. Kadragic, P. Czarnowski, *Public relations czyli promocja reputacji. Praktyka działania*, Warszawa 1983, s. 25.

## 11.3. Charakterystyka wybranych form obecności w mediach

***Spotkania prasowe*** należą do najbardziej klasycznych kontaktów z dziennikarzami. Wymagają one szczególnie starannego zaplanowania i zorganizowania[1]. Wyróżniamy trzy podstawowe rodzaje spotkań prasowych:

– konferencja reporterska (zwoływana jest w celu przedstawienia aktualnych faktów w bezpośredni sposób, co umożliwia dokładne wyjaśnienie poszczególnych kwestii);

– briefing (rodzaj konferencji prasowej wyjaśniającej kontekst i spodziewane konsekwencje określonych wydarzeń, zwoływana jest w celu przedstawienia dodatkowych faktów, gdy zależy na pożądanej interpretacji wydarzenia. W tego rodzaju konferencji uczestniczą dziennikarze specjalizujący się w danej dziedzinie. W ten sposób briefing ma charakter fachowej dyskusji);

– przyjęcie prasowe (wykorzystuje się je w celu pozyskania dziennikarzy na rzecz określonego przedsięwzięcia, przedstawiane fakty nie muszą być nowe, chodzi głównie o ukazanie instytucji w korzystnym świetle. Przyjęcie prasowe może być organizowane z okazji objęcia obowiązków przez nowego dowódcę, rocznicy powstania jednostki itp.).

Przygotowanie konferencji wymaga przemyślenia i podjęcia następujących przedsięwzięć:

a) ustalenie powodów dla których zwoływana jest konferencja (prezentowane informacje muszą być ważne i przedstawiać bardzo złożony problem);

b) przed przygotowaniem informacji niezbędne jest wyraźne określenie co chce się uzyskać przez ich upowszechnienie;

c) wybrać łatwo dostępne miejsce i termin niekonkurujący z równie interesującymi wydarzeniami. Zdecydowanie, czy oprócz przekazania informacji będą organizowane imprezy towarzyszące (pokaz sprzętu, zwiedzanie koszar);

d) sporządzić listę uczestników (prasa centralna, regionalna i lokalna oraz resortowa i fachowa, dziennikarze radiowi i telewizyjni);

e) przygotować, wydrukować i wysłać zaproszenia (adresowanie na konkretne osoby wraz z prośbą o potwierdzenie obecności). Zaproszenia powinny dotrzeć do dziennikarzy na 7–5 dni przed konferencją, a najważniejszych gości należy zaprosić odpowiednio wcześniej;

f) zaplanować część merytoryczną polegającą na uwzględnieniu:

– zasadniczych i uzupełniających referatów,

– ustaleniu jakie materiały będą prezentowane (pisemne, streszczenia, tezy, tłumaczenia, filmy, slajdy, modele),

– podziału zadań (prowadzenie dyskusji, udzielanie odpowiedzi na pytania),

– zorganizowaniu sekretariatu, dostępu do telefonów, poczty elektronicznej itp.,

---

[1] P. Andrzejewski (red.), *Gotowe wystąpienia. Teksty okolicznościowe dla kadry kierowniczej. Praktyka komunikowania się i budowy wizerunku*, Poznań 1999, s. 4/1 i 2.

– odpowiednim przygotowaniu nagłośnienia pomieszczeń, a w razie potrzeby zapewnienie możliwości tłumaczenia wystąpień,

– podziału zadań dla osób odpowiedzialnych za wszystkie sfery organizacyjne wraz z terminarzem,

– wydzieleniu odpowiednich środków finansowych do dyspozycji;

g) przeprowadzenie próby konferencji (sprawdzenie rzeczywistego czasu i jakości wystąpień, widoczność prezentowanych materiałów, nagłośnienie, oświetlenie, napisy informacyjne).

W literaturze przedmiotu można znaleźć harmonogramy konferencji[1]. Autorzy opracowania „Gotowe wystąpienia. Teksty okolicznościowe dla kadry kierowniczej..." zaproponowali następujący tok przygotowań, przebiegu i czynności po zakończeniu konferencji prasowej[2]:

1. **Koncepcja**:

– ustalenie tematu i problematyki,

– ustalenie, kto ma udzielać informacji oraz ustalenie listy gości,

– sporządzenie listy dziennikarzy i ustalenie prowadzącego,

– ustalenie terminu, miejsca i godziny konferencji,

– sprawdzenie, czy wybrany termin jest możliwie najlepszy.

2. Zaproszenie dziennikarzy:

– zredagowanie imiennych zaproszeń,

– dostarczenie zaproszeń (minimum około tygodnia przed konferencją).

3. Zaproszenie gości.

4. Opracowanie materiałów informacyjnych dla dziennikarzy (około jednej strony).

5. Przygotowanie materiałów pomocniczych (foldery, drobne upominki).

6. Ponowienie (telefoniczne) zaproszenia dziennikarzy i poinformowanie jacy goście potwierdzili swój udział.

7. Przygotowanie sali:

– przygotowanie miejsca na podwyższeniu dla osób udzielających informacji,

– instalacja nagłośnienia,

– przygotowanie kartoników z nazwiskami osób udzielających informacji oraz napisu „konferencja prasowa" do umieszczenia przy drzwiach wejściowych,

– przygotowanie wystroju sali nawiązującego do instytucji.

8. Przygotowanie poczęstunku.

---

[1] A. Kadragic, P. Czarnowski, *Public relations czyli promocja reputacji. Praktyka działania*, Warszawa 1983, s. 25; E.M. Cenker, *Public relations*, Poznań 2000, s. 128–134; B. Rozwadowska, *Public relations. Teoria praktyka perspektywy*, Warszawa 2002, s. 155–160; M. Goldman, G. Hooffacker, *Współpraca z prasą i public relations*, Warszawa 1997, s. 72–86; J. Cianciara, B. Uścińska, *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*, Wrocław 1999, s. 48–56; *Military Policy on Public Information*, September 2001, s. 27.

[2] P. Andrzejewski (red.), *Gotowe wystąpienia...*, wyd. cyt., s. 4/2.

9. Przygotowanie stolika recepcyjnego, gdzie na pół godziny przed rozpoczęciem konferencji będzie osoba dysponująca listą (imię i nazwisko, redakcja, telefon/faks) i materiałami dla dziennikarzy.

10. Recepcja dziennikarzy (rozdanie materiałów).

11. **Przeprowadzenie konferencji**:

– powitanie i podziękowanie za przybycie – wyznaczona osoba,

– przedstawienie osób udzielających informacji,

– krótkie wystąpienie szefa/dowódcy/komendanta,

– informacja zasadnicza – jedna, dwie osoby,

– pytania, odpowiedzi.

12. Zakończenie konferencji – podziękowanie za udział.

13. **Wykorzystanie czasu bezpośrednio po konferencji**:

– spotkanie towarzyskie,

– wywiady radiowe i telewizyjne,

– dodatkowe pytania,

– zwiedzanie/prezentacja instytucji/jednostki.

14. **Czynności do wykonania po konferencji**:

– rozesłanie materiałów dziennikarzom, którzy nie mogli przybyć,

– wykonanie wszystkiego, co zostało obiecane w czasie konferencji,

– gromadzenie wyników konferencji (wycinki, nagrania),

– poinformowanie pracowników instytucji o ogólnej ocenie odbytego spotkania prasowego,

– złożenie podziękowania osobom współuczestniczącym w organizacji spotkania,

– opracowanie sprawozdania, zawierającego również rozliczenie środków finansowych.

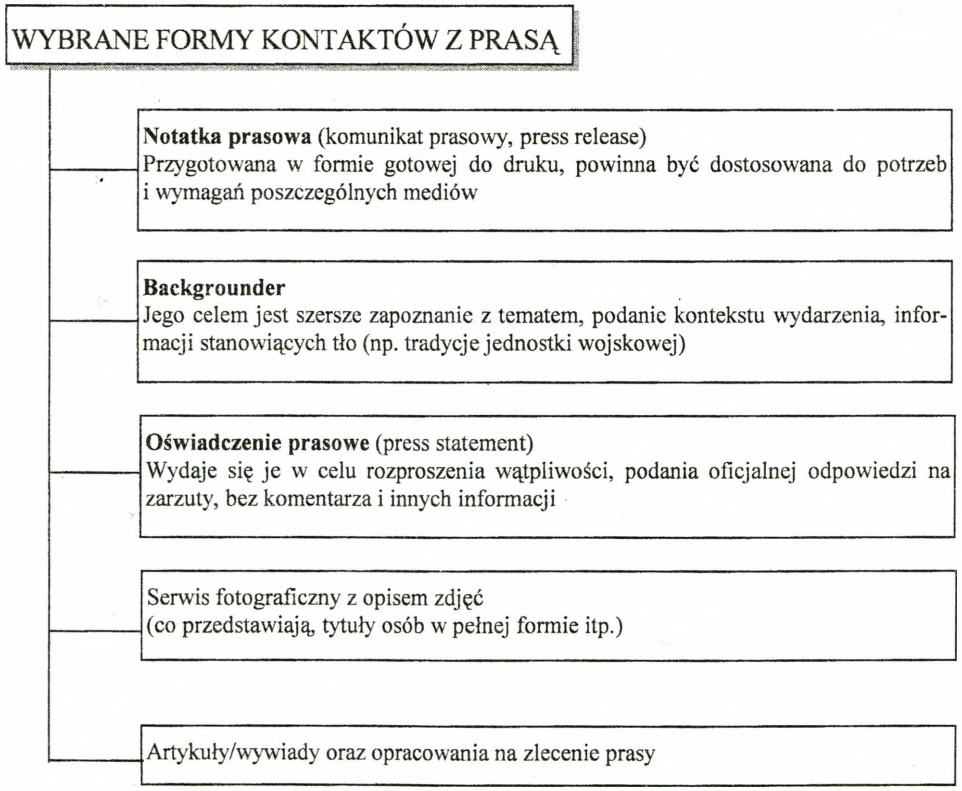
***Informacje pisemne dla dziennikarzy***. Przekazywanie informacji pisemnych jest ważnym narzędziem współpracy z mediami. Standardowo można wysyłać informacje o takich wydarzeniach, jak: wizyta ważnej osobistości, zdobycie nagrody, zmiana dowódcy, udział w ćwiczeniach, misji pokojowej i inne. Ponadto, poza informacjami aktualnymi, można także dostarczać redakcjom materiały o treściach bardziej ogólnych, w celu podtrzymywania kontaktów (wzbogacenie wiedzy dziennikarzy, możliwość wykorzystania przy okazji innych publikacji).

Współpracując z dziennikarzami reprezentującymi różne media, należy zdawać sobie sprawę, że każde z nich działa na innych zasadach i w związku z tym przygotowywane dla nich materiały muszą odpowiadać odmiennym potrzebom. Najszybszym nośnikiem informacji jest radio, najwolniej reaguje prasa, ale największą siłę oddziaływania ma telewizja (obraz i dźwięk). Zwięzłą charakterystykę środków masowego komunikowania można przedstawić w formie porównania (tabela 11.1).

*Tabela 11.1. Charakterystyka środków masowego komunikowania*[1]

| Radio | Telewizja | Prasa |
|---|---|---|
| Najszybszy sposób przekazywania informacji<br>Wiadomość może być nadawana w momencie, gdy wydarzenie ma miejsce<br>Łatwość przeprowadzania transmisji na żywo<br>Można znaleźć się na antenie za pośrednictwem telefonu | Szybkość przekazywania informacji jest tylko trochę mniejsza niż w radiu<br>Duża siła oddziaływania<br>Duże prawdopodobieństwo skracania wypowiedzi<br>Jedno z najbardziej wiarygodnych i opiniotwórczych mediów | Przekaz spóźniony w stosunku do pozostałych mediów (następny dzień)<br>Dostarcza większej ilości szczegółów<br>Dłuższe życie informacji (możliwość łatwej archiwizacji) |

Najczęściej spotykane formy kontaktów z prasą zostały przedstawione na rys. 11.1.




*Rys. 11.1. Wybrane formy kontaktów z prasą*[2]

[1] B. Rozwadowska, *Public relations. Teoria praktyka perspektywy*, Warszawa 2002, s. 143.
[2] E.M. Cenker, *Public relations*, Poznań 2000, s. 135.

Prawdopodobieństwo opublikowania informacji wzrasta, gdy: treść informacji jest zgodna z zakresem tematycznym wybranego tytułu prasowego, informacja jest ciekawa i aktualna, z jej treści wynika określona korzyść dla społeczeństwa lub czytelników, dotyczy znanych osób lub instytucji (wzbudza zainteresowanie społeczne), jej treść nie wskazuje na wyraźną chęć reklamy, jest sporządzona zgodnie z regułami dziennikarskimi, instytucja wcześniej współpracowała z dziennikarzem lub redakcją[1].

[1] B. Rozwadowska, *Public relations* ..., wyd. cyt., s. 154.

# 12. AUTOPREZENTACJA W PRACY ZAWODOWEJ OFICERA – DOWÓDCY

## 12.1. Spostrzeganie społeczne i jego znaczenie w komunikowaniu się ludzi

W społecznych interakcjach duże znaczenie ma odbierane przez innych wrażenie. Ludzie bacznie obserwują, jak postrzega ich otoczenie i wyciągając wnioski z owych obserwacji, podejmują różnorakie próby kontrolowania swojego publicznego wizerunku. Proces ten nazywany jest autoprezentacją[1]. Wzajemnie wywierane przez ludzi wrażenia wpływają na ich wzajemne relacje, w tym również na komunikowanie się. Niewiele jest sytuacji społecznych, w których można pozwolić sobie na lekceważenie opinii innych osób na swój temat. Mniej czy bardziej świadome kreowanie własnego wizerunku w otoczeniu społecznym związane jest ze sposobem odsłaniania się (informowania, komunikowania) przed innymi.

Autoprezentacja jest nie tylko przydatna jednostce, ale i niezbędna do sprawnego przebiegu interakcji międzyludzkich. Spostrzeganie społeczne poszczególnych osób obejmuje takie między innymi elementy, jak: status socjoekonomiczny, postawy, wiarygodność i kompetencje. Jednakże spostrzeganie społeczne jest funkcją zarówno sytuacji, jak i indywidualnych cech osobowości obiektu oraz podmiotów obserwacji. Aby trafnie manipulować (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) wywieranym wrażeniem, niezbędna jest umiejętność dokonywania oceny, jak inni odbierają nasze zachowania. Ocena ta pozostaje w ścisłym związku z komunikowaniem się w wymiarze nie tylko werbalnym, ale również pozawerbalnym (mimika, pantomimika, sposób bycia, ubiór, proksemika, aranżacja pomieszczenia i inne), a ponadto powinna być uzależniona od kontekstu sytuacyjnego[2].

Autoprezentacja jest specyficznym rodzajem komunikowania się, w którym podmiot daje otoczeniu społecznemu do zrozumienia (informacje werbalne i pozawerbalne), że jest taką, a nie inną osobą, czy też że posiada określone cechy. Najbardziej bezpośrednią metodą przekazywania informacji o sobie jest opis słowny. W określonych warunkach treść wypowiedzi zależy w znacznym stopniu od tego, jakie wrażenie ma zostać wywarte na słuchaczu. W konsekwencji w opisie własnej osoby podaje się określone informacje (prawdziwe), a inne się pomija w obawie o wywołanie niekorzystnego wrażenia.

Postrzegani w odbiorze społecznym jesteśmy również poprzez pryzmat naszych kontaktów społecznych (pośrednia forma manipulowania). Ujawniamy, podkreślamy i pokazujemy kontakty, które są popularne z przyczyn społecznie

---

[1] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 14.

[2] S. Quilliam, *Mowa ciała. Poznać i zrozumieć*, Warszawa 2000, s. 90; D. Tarczyński, *Zrozumieć człowieka z wyglądu. Psychologia ubioru*, Białystok 1998, s. 7–9.

pożądanych. Bardziej skłonni jesteśmy też manifestować związki z osobami odnoszącymi sukcesy w określonych, a pożądanych przez nas dziedzinach. Interakcje społeczne do pewnego stopnia mają charakter spektaklu obliczonego na sprawienie odpowiedniego wrażenia na innych. Człowiek, pojawiając się w bezpośredniej (naocznej) styczności z innymi, prawie zawsze podejmuje działania, by spostrzeganie społeczne było dla niego korzystne (pozytywne). Można więc powiedzieć, że spostrzeganie społeczne wpływa na szeroko rozumiane komunikowanie się.

Otoczenie spostrzega i przyjmuje do wiadomości oraz odpowiednio reaguje między innymi na sprzęty, którymi człowiek się otacza, na używane przez niego środki wyrazu (strój, wygląd, sposób mówienia, mimika, gesty, insygnia i inne). Ludzie oczekują zgodności między powierzchownością i sposobem bycia. Spowodowane jest to tym, że społeczeństwa pielęgnują w swojej kulturze zbiory reguł i zasad oraz oczekują zgodnych z nimi zachowań przypisanych na przykład reprezentantom poszczególnych zawodów, płci, grupy wiekowej. Rolom społecznym spełnianym przez reprezentantów niektórych grup zawodowych, w tym żołnierzy, społeczeństwo nadało określone przymioty i cechy, oczekując ich potwierdzania szczególnie w sytuacjach publicznych. W takich warunkach daje o sobie znać zjawisko idealizacji. Sposób i jakość komunikowania się jednostki jest warunkowany wyidealizowanym obrazem swojej osoby i działalności. Jeśli obraz będzie maksymalnie zgodny mamy wówczas do czynienia ze stereotypem. Wiedząc o tym, osoba zajmująca określoną pozycję społeczną może manipulować wrażeniem do tego stopnia, aby odpowiadało ono powszechnym wzorcom. Poważne sprzeniewierzenie wzorca jakiejś roli powoduje w opinii publicznej nawet odmówienie prawa do zajmowania danej pozycji (zachwianie wiarygodności)[1].

Istnieje wiele ważnych powodów, indywidualnych i społecznych, dla których ludzie dbają o swój wizerunek i nie jest im obojętne, jak są postrzegani. Nie oznacza to jednak, że za pozytywne zjawisko należy uważać stałe śledzenie i kontrolowanie wywieranego wrażenia[2]. Tylko w określonych sytuacjach ludzie rzeczywiście powinni dbać o kontrolowanie prezentowanego przez siebie wizerunku, co znacząco dobrze wpływa na jakość komunikowania się. Autoprezentacyjne motywy jednostki są korzystne nie tylko dla niej, ale również dla innych ludzi i całych grup społecznych. Przejawem korzyści społecznych jest na przykład liczenie się z cudzym zdaniem, z tzw. opinią społeczną. Interakcje społeczne nie mogłyby przebiegać bez zakłóceń, gdyby ludzie nie tworzyli tożsamości na potrzeby publiczne. Działania autoprezentacyjne nierozerwalnie związane są z wysyłaniem sygnałów, informacji o sobie, gdybyśmy nie posiadali owych informacji o drugiej osobie (jej tożsamość, kompetencje, postawy, motywacje, cenione wartości), mielibyśmy znaczne trudności z nawiązaniem z nią interakcji.

W spostrzeganiu społecznym wiadomości na temat innych osób (szczególnie w początkowej fazie interakcji) pozyskiwane są z następujących źródeł:

---

[1] A. Szmajke, *Autoprezentacja. Maski pozy miny*, Olsztyn 1999, s. 14–15.

[2] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 60–61.

– zewnętrzne przejawy zachowań;
– wygląd (prezencja);
– własne stereotypy dotyczące różnych typów ludzi, na przykład reprezentantów określonego zawodu, czy płci.

W ten sposób ludzie niejako obiektywnie są zmuszani do podejmowania działań autoprezentacyjnych, aby otoczenie uzyskało dostatecznie dużo informacji, które z kolei pozwolą na skuteczną i satysfakcjonującą interakcję (komunikowanie się).

## 12.2. Tworzenie wizerunku zawodowego

Głównym celem autoprezentacji jest nie tyle doprowadzenie innych osób do tego, by spostrzegali autora zabiegów w pozytywny sposób, ile nakłonienie ich, by postępowali tak, jak on chce. Dowódca ma uzasadnione prawo oczekiwać, że podwładni i współpracownicy będą go traktowali zgodnie z jego oczekiwaniami, jeśli wywrze na nich pozytywne wrażenie – wyda im się między innymi: kompetentny, odważny, stanowczy, sprawiedliwy i moralny. Zatem dowódca powinien być żywotnie zainteresowany podejmowaniem prób zaprezentowania pozytywnego, społecznie pożądanego wizerunku własnej osoby. Wizerunek własny oraz sposób postępowania, czyli image, stanowią czynniki, które znacząco wpływają na promowanie osoby dowódcy zarówno w jednostce (instytucji) wojskowej, jak i na możliwości awansu w hierarchii służbowej. Sumienna i odpowiedzialna służba zawodowa, wiarygodność i wiele innych cech nie są jeszcze wystarczające, aby osiągnąć sukces. Własny wizerunek, styl zarządzania i sposób, w jaki jest postrzegany dowódca, mają wpływ na możliwości kariery zawodowej[1].

Zachowanie oficera-dowódcy ma zdecydowanie publiczny charakter – inni (podwładni, przełożeni i współpracownicy) mają wiele okazji bezpośrednio je zaobserwować lub dowiedzieć się o nim od innych osób. Im bardziej widoczne jest zachowanie – funkcja kierownicza sprawia, że jest to nieuchronne – tym większy ma ono związek z jej publicznym wizerunkiem, również zawodowym. Upublicznianie zachowania w procesie dowodzenia, poprzez spełnianie różnych funkcji kierowniczych – zwłaszcza określanie celów i kontrolę, wpływa na dążenie do wywierania określonego wrażenia. Powodzenie zawodowe oficera zależy w znacznym stopniu od podwładnych i współpracowników. To co do nich szczególnie przemawia, to osobisty styl dowódcy, profesjonalizm i charyzma. Dowódcy, niezależnie od formalnej pozycji służbowej, muszą nieustannie potwierdzać swój pozytywny w odbiorze społecznym wizerunek[2].

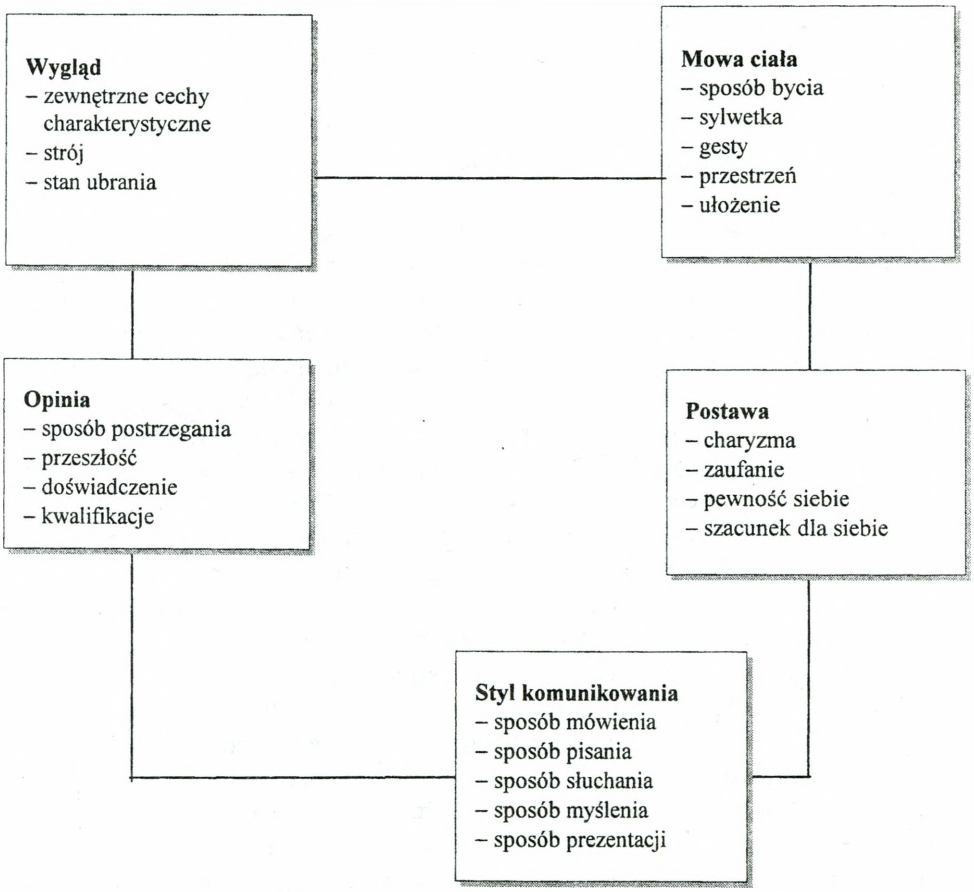
Wizerunek oficera jest to swoiste zobowiązanie, że wysyłane na zewnątrz informacje odpowiadają umiejętnościom, zdolnościom i wartościom, jakie są przedstawiane. Jest to zarazem pytanie siebie, co chce dana osoba powiedzieć innym

---

[1] A. Hanke, J. Mandrosz-Wróblewska, *Paszport do świata sukcesu. Jak kształtować swój image*, Warszawa 1993, s. 5–9.

[2] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 97, 101.

o swych zamierzeniach i możliwościach. Tworzenie wizerunku zawodowego to aktywne i świadome oddziaływanie (niebezpieczeństwo manipulacji) na otoczenie społeczne poprzez wygląd, sposób mówienia, gesty i zachowania. Są to wzajemnie powiązane elementy większej całości (rys. 12.1).




Na podstawie: E. Sampson, *Jak tworzyć własny wizerunek*, Warszawa 1996, s. 25.

***Rys. 12.1. Elementy wizerunku***

Tworzenie własnego wizerunku zawodowego nieodłącznie związane jest z profesjonalizmem, który powinien się przejawiać w takich między innymi cechach, zachowaniach i zaleceniach, jak:

– posiadanie odpowiednich kwalifikacji;
– bycie dobrze poinformowanym;
– dyskrecja;
– stany emocjonalne nie powinny przeszkadzać w pracy;
– w pracy nie należy kierować się przesądami i uprzedzeniami;

– krytykowanie podwładnych i kolegów może się odbywać bez udziału osób trzecich;
– w żadnym wypadku nie należy poniżać specjalistów z innych dziedzin;
– punktualność;
– grzeczność;
– zawsze dobre przygotowanie;
– zdyscyplinowanie wewnętrzne;
– posiadanie przejrzystego systemu (hierarchii) wartości;
– odpowiedni wygląd;
– nie wykorzystywanie słabszych punktów współpracowników i podwładnych;
– lojalność;
– powstrzymywanie się od udzielania porad w sprawach, w których brak wystarczających kwalifikacji;
– wystrzeganie się poniżania i niszczenia podwładnych;
– obiektywizm i dobrze pojęty dystans do wydarzeń;
– profesjonalista nie podejmuje działań, które sam krytykuje;
– dochowanie tajemnicy[1].

Można zatem wyciągnąć wniosek, że kreowanie wizerunku zawodowego ma nierozerwalny związek z powstawaniem w otoczeniu uzasadnionego wrażenia profesjonalizmu, które opiera się na:

• kompetencji (umiejętnościach określających zdolności, talenty, kwalifikacje i doświadczenie);
• wiarygodności, której przejawem jest:
– wygląd, na podstawie którego uprawnione jest przekonanie o umiejętności wykonania wszystkich zadań aktualnie omawianych,
– taki sposób mówienia (używanie odpowiedniego języka i pojęć charakterystycznych dla zawodu wojskowego i posiadanej specjalizacji), aby przekonać, poinformować a nawet zaciekawić rozmówcę,
– znajomość konwencji obowiązujących w zawodowej służbie wojskowej i swobodne operowanie nimi;
• opanowaniu, rozumianym jako panowanie nad sobą (dobre maniery są oznaką dojrzałości) i swoimi emocjami (zachowanie profesjonalne polega na podjęciu wyzwania i zareagowaniu zamiast odreagowania) oraz panowanie nad innymi (przywództwo), kierowanie i odpowiedzialność za funkcjonowanie podległych zespołów i wreszcie dobra organizacja pracy (panowanie nad własnymi sprawami);
• pewności siebie (pozytywne nastawienie i świadomość, że jest się dobrze poinformowanym i przygotowanym, wyprostowana postawa i swobodny oddech);
• stałości (skuteczny wizerunek musi być niezmienny)[2].

---

[1] A. Szmajke, *Autoprezentacja...*, wyd. cyt., s. 27–29; E. Sampson, *Jak tworzyć własny wizerunek*, Warszawa 1996, s. 57–58.

[2] E. Sampson, *Jak tworzyć* ..., wyd. cyt., s. 58–61.

## 12.3. Komunikacja niewerbalna a władza

Osoby zajmujące kierownicze stanowiska (między innymi dowódcy) poddawane są różnym ocenom społecznym, również przez podwładnych. Posiadanie przywileju władzy związane jest ze zwiększonymi oczekiwaniami społecznymi odnoszącymi się między innymi do: wiedzy, umiejętności, norm moralnych, a wszelkie odstępstwa są oceniane bardzo krytycznie.

Osoby sprawujące władzę demonstrują swoje postawy niewerbalne, a ich skutki w komunikowaniu się są takie same, jak podczas deklaracji werbalnej. W przypadku niezgodności (niekongruencji) zachowań werbalnych i niewerbalnych otoczenie społeczne za bardziej wiarygodne przyjmuje to co widzi (mowa ciała). Ludzie wykorzystują zachowania niewerbalne do przekazywania informacji o naturze związków z innymi. Okazywanie władzy (gesty, ruchy ciała) jest jednym ze sposobów osiągania pożądanego wrażenia, np. przydawania sobie znaczenia: wyprostowana postawa, pewne i celowe ruchy[1].

Autoprezentacja może być rozpatrywana jako styl wywierania wpływu na innych, a więc może służyć do utrzymywania lub umacniania władzy (również pozaformalnej) w relacjach z innymi. Władza i posiadanie są wyrażane pozawerbalnie w bardzo wyrazisty sposób[2]. Osoby sprawujące władzę potrzebują więcej miejsca (gabinet, samochód), wydają polecenia posługując się oszczędnymi gestami (wskazania kciukiem, brodą, spojrzeniem), dążą do tego, aby nieustannie sprawiać wrażenie pewności. Również czas trwania i rodzaj kontaktu wzrokowego stanowią informację na temat statusu osób będących w danym momencie w interakcji[3]. Zewnętrzny obserwator, na podstawie oceny mowy ciała, zachowań werbalnych i innych elementów procesu komunikowania się oraz kontekstu sytuacyjnego, potrafi natychmiast odkryć kto jest przełożonym, a kto podwładnym. Okazywanie władzy odbywa się również w ten sposób, że to przełożony decyduje ile czasu może przeznaczyć dla siebie, a ile sprawom innych osób. To podwładny powinien mieć zawsze czas dla przełożonego, a przełożonego mogą zatrzymać „ważne sprawy"[4]. Innymi jeszcze sposobami okazywania władzy są zachowania terytorialne, przejawiające się w odległości kontaktujących się osób. Zaobserwować można zależność: im ktoś zajmuje wyższy szczebel na drabinie społecznej, tym większego potrzebuje dystansu („dystans przydaje czci, motłoch zaś kłębi się między sobą")[5].

Środowisko wojskowe charakteryzuje się między innymi tym, że interakcje nie są dowolne (zależności służbowe). Zdarzają się przełożeni, którzy zdając sobie

---

[1] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 43, 54, 66, 90, 97, 166.

[2] W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 45, 91, 226.

[3] S. Quilliam, *Mowa ciała. Poznać i zrozumieć*, Warszawa 2000, s. 105–106; I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 192.

[4] A.J. Bierach, *Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu*, Wrocław 1998, s. 113–114.

[5] Tamże, s. 117.

sprawę z ograniczonych możliwości wycofania się z interakcji przez podwładnych, z całą premedytacją podejmują próby zwiększania swojej mocy społecznej poprzez zastraszanie (intymidacja), grożąc sprawieniem dyskomfortu lub możliwością poniesienia różnorodnych kosztów psychologicznych[1]. Dążenia takich przełożonych są ukierunkowane na uznanie przez podwładnych, że zwierzchnik posiada wystarczające kompetencje (środki) do sprawienia stresu i może ich użyć – chcą wzbudzić strach. Taka forma autoprezentacji powoduje zwiększanie dystansu między przełożonym i podwładnymi. Świadomość negatywnej oceny społecznej zjawiska intymidacji sprawia, iż zachowania tego typu mają zazwyczaj łagodną formę lub bardzo zawoalowaną i podejmowane są incydentalnie. Wydaje się, że przypadki grożącego sposobu okazywania władzy w środowisku wojskowym są dość mocno utrwalonym sposobem reagowania na specyficzne cechy sytuacji realizowanej rutynowo, a w mniejszym stopniu świadomie stosowaną strategią oddziaływania, czemu sprzyjają takie czynniki, jak:

– związki między przełożonym a podwładnymi nie są dowolne, podwładni są zobowiązani do podtrzymywania interakcji i nie mogą jej przerwać (zależność służbowa);

– osoba posiadająca władzę i okazująca ją poprzez zastraszanie dysponuje zasobami, za pomocą których może wywołać negatywne konsekwencje dla podwładnego (nagrody i kary, decyzje kadrowe, rozkazy i „prośby");

– zastraszany podwładny ma niewielkie możliwości odwetu;

– przełożony posługujący się zastraszaniem jest gotów na poniesienie strat emocjonalnych oraz przypisanie sobie negatywnych atrybutów (zły, zarozumiały, despota, bezwzględny), ponieważ nie są one dla niego istotne albo może je sobie skompensować w relacjach z innym otoczeniem społecznym.

## 12.4. Autoprezentacja a manipulacja

Osobowość każdego człowieka jest wielowymiarowa i w odmiennych sytuacjach może on wywierać zróżnicowane wrażenia, z których każde będzie prawdziwe. Ludzie selekcjonują prezentowane obrazy, a kryteria selekcji są uzależnione od aktualnych celów w określonej sytuacji. Autoprezentację można więc również pojmować jako manipulowanie wrażeniem. Przy czym manipulacja nie zawsze ma negatywny wydźwięk. Manipulowanie wywieranym wrażeniem zazwyczaj polega na ujawnianiu swoich rzeczywistych cech w odpowiednio spreparowany sposób. Jeżeli otoczenie (współpracownicy, podwładni) nie odbierze prezentowanego przez dowódcę wizerunku jako w miarę adekwatnego odzwierciedlenia rzeczywistości, to odwróci się od niego jako manipulatora, ograniczając swoje z nim stosunki do spraw służbowych.

---

[1] A. Szmajke, *Autoprezentacja...*, wyd. cyt., s. 26–27, 207, 214, 219.

Złożoność problematyki komunikowania się sprawia, że bardzo trudno rozgraniczyć autoprezentację od manipulacji. Częściowo pomocne może być rozróżnienie autoprezentacji taktycznej i strategicznej[1]. Autoprezentacja taktyczna określa nawykowe, pozbawione refleksji, realizowane automatycznie, formy zachowania pojawiające się w typowych i odbywanych bezpośrednio kontaktach społecznych. Natomiast autoprezentacja strategiczna, to planowane z wyprzedzeniem, przemyślane działania, podejmowane dla podtrzymywania lub podwyższenia poczucia własnej wartości, pozycji społecznej czy reputacji.

Autoprezentacje taktyczne są to wszelkie, powszechnie spotykane zachowania podejmowane spontanicznie w kontaktach społecznych, a objawiające się w pozdrawianiu („dzień dobry", „cześć"), powitalnych uśmiechach (ich wypaczeniem są tzw. służbowe uśmiechy, polegające na zaledwie odsłanianiu uzębienia podczas, gdy pozostała część twarzy „nie uśmiecha się"), modulacje głosu, oddawanie honorów i inne gesty. Wszystkie zachowania wchodzące w skład autoprezentacji taktycznej, w bezpośrednich kontaktach z różnymi osobami, chociaż znacznie się różnią ze względu na relacje (kontakt służbowy, spotkanie towarzyskie, stopień zażyłości), nie wyrażają jakichś specjalnych intencji. Określają one przebieg kontaktu w danym momencie i miejscu poprzez co kształtują wrażenie wywierane na obserwatorach, słuchaczach, audytorium. Bardzo konkretne zachowania są wyznaczane między innymi przez wzajemne oddziaływanie osób na siebie, które z kolei pozostają pod przemożnym wpływem społecznych schematów (standardów, stereotypów) i uwarunkowań kulturowych.

Autoprezentacje strategiczne to świadomie zaplanowane działania, zmierzające do wykreowania w otoczeniu społecznym pożądanego wizerunku własnej osoby, wykonywane pod pełną autokontrolą. Mają one charakter długofalowy i zabiegi z nimi związane służyć mają ukształtowaniu stabilnego wizerunku.

Zbyt uproszczona analiza autoprezentacji taktycznej i strategicznej mogłaby doprowadzić do wniosku, iż pole do manipulacji powstaje przede wszystkim w przypadku autoprezentacji strategicznej (brak spontaniczności), jednakże zachowania spontaniczne (autoprezentacja taktyczna) powstają na podstawie uczenia się i wyboru – dopiero z czasem stają się bezrefleksyjne. Zwracanie uwagi w umiarkowanym stopniu na odczucia innych osób wobec danej osoby nie świadczy o chęci manipulowania (w negatywnym tego słowa rozumieniu) innymi, o próżności czy braku poczucia bezpieczeństwa; wprost przeciwnie, dowodzi dobrego przystosowania. Jednakże zbyt wielkie przywiązywanie wagi do opinii innych osób może utrudniać wykonywanie zadań, wywoływać niepokój i doprowadzać do zachowań niebezpiecznych[2]. Autoprezentacja (dbałość o własny wizerunek) ogranicza zakres zachowań.

W trakcie tworzenia swojej tożsamości społecznej ludzie biorą pod uwagę sprawę wiarygodności. Z tych powodów zakres manipulacji wywieranym wraże-

[1] Tamże, s. 81–82.

[2] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 14–17.

niem zazwyczaj zawiera się w selekcjonowaniu informacji o sobie, wybieraniu zalet i tuszowaniu niedoskonałości, a rzadziej całkowitym fałszowaniu. W ten oto sposób człowiek kontroluje, jak odbierają go inni, wpływając na zdefiniowanie przez nich sytuacji. Przekazywane wrażenie jest instrumentem, który ma w rezultacie doprowadzić do tego aby inni ludzie, z własnej woli działali zgodnie z oczekiwaniami autora autoprezentacji.

# 13. ORGANIZACJA PRACY UMYSŁOWEJ W PROCESIE SAMOKSZTAŁCENIA

## 13.1. Myślenie i jego rodzaje. Etapy i fazy rozwiązywania problemów

Myślenie jest funkcją umysłu. Podstawowymi własnościami myślenia, tak jak każdego zjawiska psychicznego, są subiektywność oraz intencjonalność. Własności te umożliwiają człowiekowi łączność poznawczą z otaczającym go światem zewnętrznym. Terminem myślenie obejmuje się najczęściej dwie grupy zjawisk poznawczych: przedstawienia i przekonania. Natomiast działaniem ludzkim kierują uczucia i dążenia (zachowania sprawcze). Przedstawienia obejmują wyobrażenia i pojęcia: wyobrażenie powstaje wówczas, gdy spostrzegamy jakiś przedmiot albo go sobie przypominamy, albo go sobie jakoś wyobrażamy; pojęcia natomiast tworzymy na podstawie opisu jakiegoś przedmiotu lub jego definicji. Przekonanie to twierdzenie lub przeczenie, jego treść wyrażana jest przez sąd twierdzący lub przeczący.

Umysł człowieka realizuje cztery podstawowe funkcje poznawcze: orientację w otoczeniu przyrodniczym, społecznym i kulturowym, gromadzenie doświadczenia, adaptacji do zmiennych warunków otoczenia i rozwiązywanie problemów. Wymienione funkcje realizowane są poprzez procesy percepcji, pamięci, uczenia się i myślenia.

Termin myślenie, przyjmowany jako kategoria psychologii, obejmuje (najogólniej) wszelkie poznawcze lub umysłowe operowanie ideami, obrazami, symbolami, słowami, sądami, wspomnieniami oraz intencjami. Myślenie, to wszelkie czynności (operacje) umysłowe, związane z tworzeniem pojęć, rozwiązywaniem problemów, pamięcią, uczeniem się, twórczością, wyobraźnią, przetwarzaniem symboli, obrazów, informacji itp.[1] W. Okoń definiuje myślenie jako czynność poznawania ogólnych i istotnych cech rzeczy i zjawisk oraz stosunków między różnymi elementami rzeczywistości. Autor ten utożsamia myślenie z rozwiązywaniem problemów[2]. W znaczeniu ścisłym, myślenie, to zinternalizowana czynność wytwarzania i wyboru informacji, zachodząca w zasadzie w sytuacjach problemowych[3].

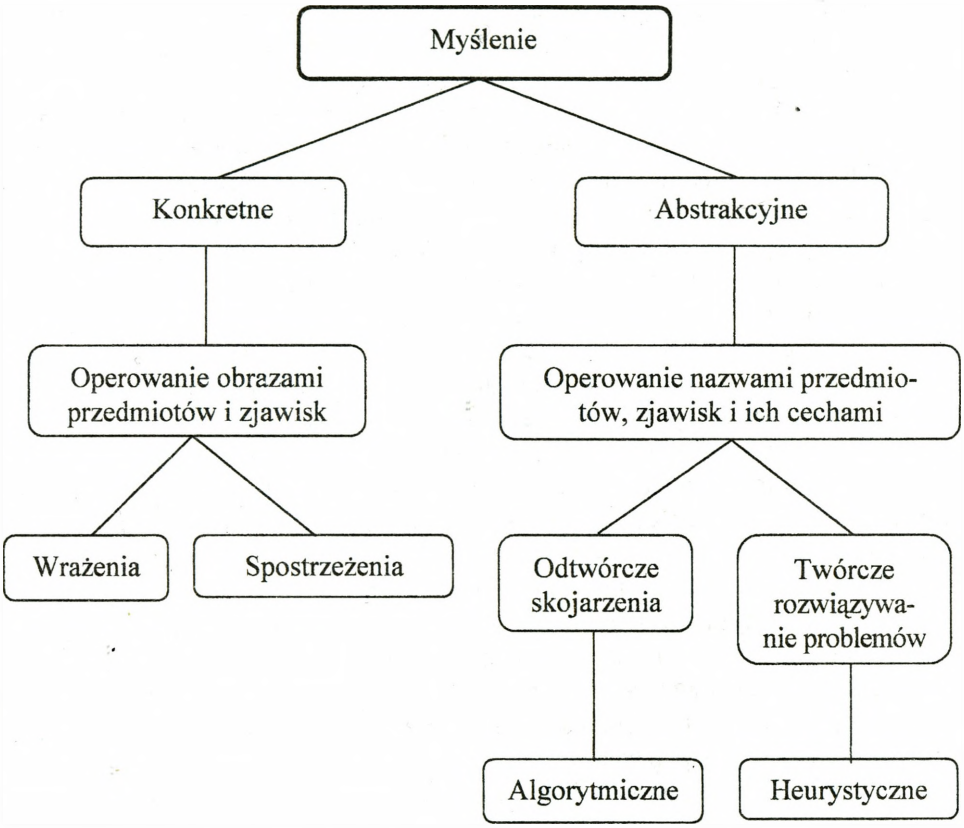
Analiza powyższych definicji upoważnia do konstatacji, że istnieją dwie podstawowe odmiany myślenia: konkretne i abstrakcyjne (rys. 13.1).

---

[1] A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 338.

[2] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 180.

[3] J. Kozielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1986, s. 17.




*Rys. 13.1. Podstawowe rodzaje myślenia*

Myślenie konkretne (praktyczne, sensoryczne), obejmuje operacje poznawcze związane z konkretnym światem fizycznym i z konkretnymi działaniami. Mechanizm tego myślenia polega na operowaniu obrazami przedmiotów i zjawisk poznawanymi bezpośrednio (spostrzeżenia) lub poznanymi wcześniej (wyobrażenia). Myślenie abstrakcyjne (teoretyczne, formalne) polega na operowaniu pojęciami, czyli nazwami przedmiotów, zjawisk i ich cechami.

W zależności od stopnia zaangażowania zmysłów bądź umysłu w operacje poznawcze, w zależności od sposobów i możliwości rozwiązywania problemów rozróżnia się następujące odmiany myślenia:

1. Myślenie konwergencyjne – jest to pewien rodzaj myślenia twórczego, które wyróżnia się syntetyzowaniem informacji i związane jest z rozwiązywaniem problemów, które mają w zasadzie tylko jedno rozwiązanie.

2. Myślenie dywergencyjne – to także odmiana myślenia twórczego, które prowadzi często do nowych rozwiązań; znajduje ono zastosowanie przy rozwiązywaniu złożonych problemów, które mają wiele alternatywnych rozwiązań.

3. Myślenie twórcze (kreatywne) – określa procesy umysłowe, które prowadzą do nowatorskich rozwiązań problemów lub do powstania nowych teorii, idei, form artystycznych, technicznych i innych znaczących wytworów (dzieł).

4. Myślenie odtwórcze (reproduktywne) – polega na odtwarzaniu wcześniej poznanych, zakodowanych i zapamiętanych informacji (wiadomości) i umiejętności.

5. Myślenie krytyczne – jest przeciwstawne myśleniu twórczemu, służy sprawdzeniu, czy istniejące już idee, teorie i rozwiązania nie zawierają błędów. Myślenie to jest szczególnie przydatne przy weryfikowaniu i testowaniu proponowanych rozwiązań, służących kontrolowaniu wykonywanej pracy.

Wyróżnia się jeszcze inne odmiany myślenia:

– myślenie intuicyjne – nie opiera się na świadomym rozumowaniu, w pewnym sensie jest to myślenie mistyczne, nie oparte na żadnych przesłankach,

– myślenie stereotypowe – np. *każdy Szkot jest skąpcem*,

– myślenie oparte na przesądach – np. *trzynastka, to feralna liczba*,

– myślenie irracjonalne – naruszające zasady logiki przy dominacji czynników emocjonalnych – nie należy go jednak utożsamiać z myśleniem nieracjonalnym, gdzie występuje całkowity brak świadomego i logicznego rozumowania,

– myślenie religijne – oparte na dogmacie wiary,

– myślenie racjonalne – oparte na świadomym i logicznym rozumowaniu.

Do podstawowych operacji poznawczo-myślowych zalicza się: analizę, syntezę, uogólnianie, abstrahowanie, porównywanie, klasyfikowanie i wnioskowanie. Myślenie stanowi drogę do rozwiązywania problemów, to inaczej proces twórczy, który przebiega w czterech etapach[1]:

1. Preparacja – dostrzeżenie i sformułowanie problemu – zbieranie informacji, poznanie faktów, prowadzenie obserwacji.

2. Analiza problemu i poszukiwanie rozwiązania – poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych, odwoływanie się do posiadanej wiedzy i doświadczenia.

3. Inkubacja (wylęganie) – przez cały czas trwania procesu inkubacji zachodzi *nieświadoma* praca umysłu. Pomysł *wykluwa się* w podświadomości. W etapie tym myśliciel może zająć się czymś innym albo, jak to się często zdarza, powinien *przespać się z problemem,* a wcześniej czy później, nieoczekiwanie, przyjdzie mu do głowy pomysł rozwiązania.

W okresie inkubacji, warto zadać sobie kilka pytań, które mogą prowadzić do olśnienia, sugerującego właściwe rozwiązanie:

– co chcę osiągnąć?

– czy robiłem już wcześniej coś podobnego?

– jeśli tak, to w jaki sposób to uczyniłem?

– jak robili to inni?

– co będzie, jeśli to powiększę, zmniejszę, odwrócę?

– z czym mógłbym to połączyć?

– a gdyby zastosować kilka różnych wariantów?

---

[1] Zob. E. Nęcka, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.

– z jakiego rodzaju ludźmi mam do czynienia?
– gdzie, w jaki sposób?
– kiedy? jak często? na jaki czas?
– co się stanie, jeśli zrobię odwrotnie?
– co się stanie jeśli nie zrobię nic?

4. Olśnienie (iluminacja) – wtedy pojawia się pomysł rozwiązania problemu (*eureka*!), następnie przeprowadza się dedukcję, czyli logiczne wyciąganie wniosków.

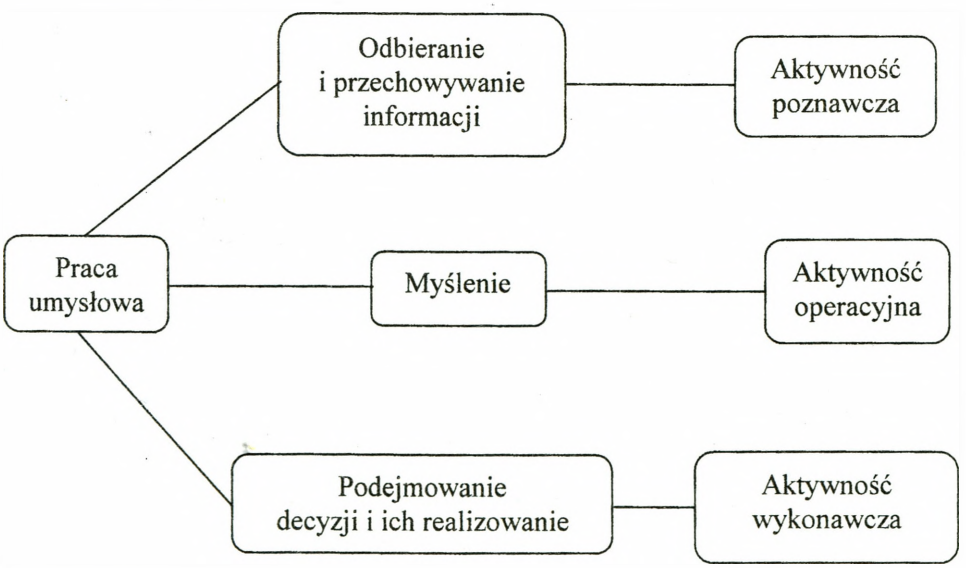
Rozwiązywanie problemów przebiega w trzech fazach:

1. Zapoznanie się z problemem.
2. Szukanie właściwego rozwiązania.
3. Sprawdzenie rozwiązania w praktyce (weryfikacja).

Jeśli weryfikacja wskaże, że rozwiązanie (pomysł) jest fałszywe, wówczas cały proces rozumowania należy powtórzyć od początku, co – jak wiemy z własnego doświadczenia – zdarza się dość często.

## 13.2. Praca umysłowa, jej składniki, rodzaje i organizacja

Praca umysłowa jest bardzo złożonym rodzajem działalności, w którą zaangażowane są różnorodne procesy psychiczne, fizjologiczne, a nawet społeczne. Praca umysłowa jest kategorią interdyscyplinarną – zajmuje się nią wiele dyscyplin naukowych, m.in.: psychologia, logika, pedagogika, prakseologia, filozofia, medycyna i ergonomia. Strukturę pracy umysłowej przedstawia rys. 13.2.



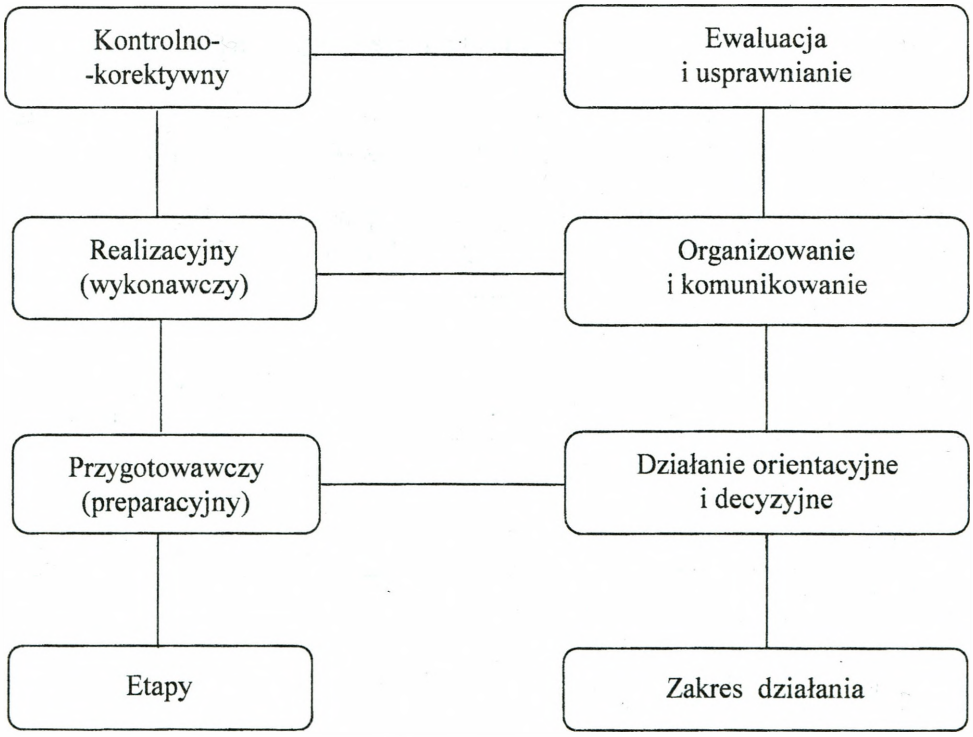

*Rys. 13.2. Struktura pracy umysłowej (wg Z. Paleskiego)*

Głównym składnikiem pracy umysłowej jest myślenie, które przejawia się we wszystkich fazach operacji poznawczo-decyzyjnych.

We współczesnej literaturze przedmiotu praca umysłowa jest różnie klasyfikowana. Dla potrzeb niniejszego opracowania słuszny wydaje się następujący podział:

1. Praca reproduktywna – oparta głównie na myśleniu odtwórczym.
2. Praca produktywna – gdzie dominuje myślenie twórcze (problemowe).
3. Praca egzogenna – skierowana na zewnątrz, na ludzi, na rzeczy, na zdarzenia i zjawiska będące poza podmiotem.
4. Praca endogenna – skierowana do wewnątrz, praca nad samym sobą, nad własnym rozwojem, nad samorealizacją podmiotu.
5. Praca zespołowa – praca w różnego rodzaju grupach, zespołach, załogach itp.
6. Praca indywidualna – praca samodzielna, samokształcenie, autokreacja.

Praca umysłowa jest działaniem zorganizowanym (świadomym i celowym), można zatem – w ujęciu prakseologicznym – wyróżnić w niej trzy etapy i odpowiadające im odpowiednio trzy zakresy działań (rys. 13.3).




***Rys. 13.3. Praca umysłowa jako działanie zorganizowane***

Na etapie przygotowawczym (preparacji) ustala się cele i zadania pracy, która ma być wykonana, przeprowadza się diagnozę i analizę dotyczącą warunków wewnętrznych i zewnętrznych, zbiera się informacje, gromadzi źródła informacji, ustala się harmonogram i strategię działania (czas, miejsce, zasoby ludzkie i rzeczowe, dobór metod itp.). Jest to etap związany z funkcją planowania.

Etap realizacji urzeczywistnia przyjęte w poprzednim etapie cele, zadania i założenia, podejmuje się tu wszelkie zabiegi i czynności zapewniające sprawny przebieg pracy umysłowej. Podejmuje się także różnorodne formy komunikowania w celu uzyskania niezbędnej wiedzy, czyli zdobycie informacji od innych ludzi bądź z innych źródeł (np. książki, internet, media itp.).

Etap kontrolno-korektywny obejmuje ewaluację (ocenianie, wartościowanie) pracy umysłowej. Uzyskane wyniki (wytwory) wskazują na skuteczność wykonanej pracy, na stopień osiągnięcia założonego celu. Ewaluacja pozwala również na skorygowanie dotychczasowych błędów, inspiruje do innowacji i twórczych pomysłów.

Organizację pracy umysłowej, tak jak każdej innej pracy, determinują określone warunki zewnętrzne (przedmiotowe) i wewnętrzne (podmiotowe. Do warunków zewnętrznych zaliczamy: prawo, przepisy, środowisko w jakim praca przebiega, materiały,. sprzęt, przybory, aparaturę (np. komputer). Na warunki wewnętrzne składają się: stan zdrowia, zasób wiedzy, zdolności, talent, doświadczenie, kompetencje, czyli umiejętności wyższego rzędu, inteligencja intelektualna i emocjonalna, motywy, charakter, wartości, postawy itd.

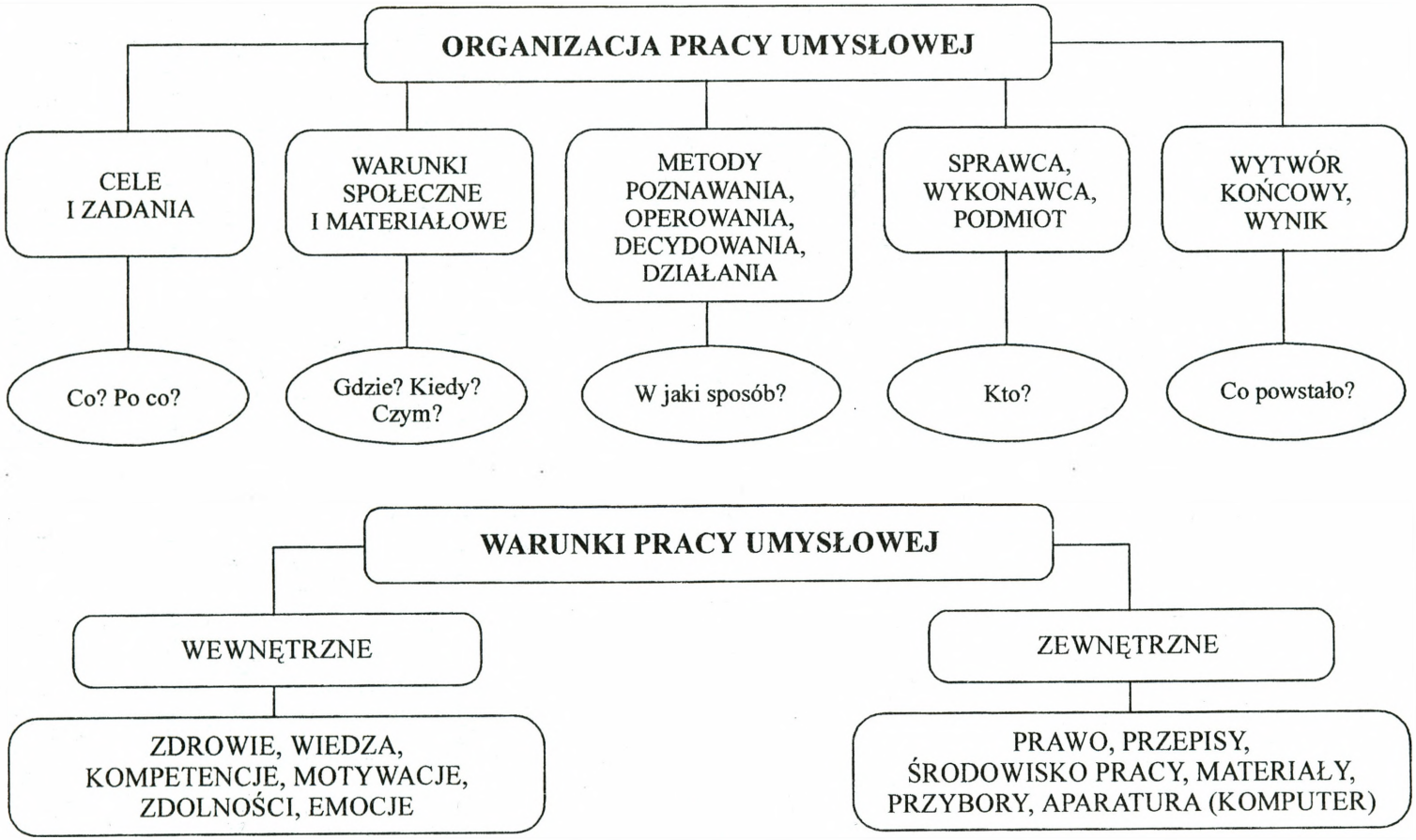
Organizacja pracy umysłowej przebiegać może w postaci schematu liniowego, w układzie poziomym kolejno następujących po sobie sekwencji z przypisanymi do nich pytaniami (rys. 13.4).

## 13.3. Metody pracy umysłowej w procesie samokształcenia

Samokształcenie jest kategorią dydaktyki i oznacza przede wszystkim samodzielne uczenie się. Istota samokształcenia polega na samodzielnym przyswajaniu sobie wiadomości, opanowywaniu umiejętności i nawyków, rozwijaniu własnych zainteresowań i zdolności poznawczych, kształtowaniu światopoglądu, wdrażaniu do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy indywidualnie i zespołowo, przyswajaniu sobie wartościowych zasad postępowania[1].

**Samokształcenie** jest to proces, czyli ciąg logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswojenie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami, sprawności intelektualnych

[1] Zob. m.in. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej,* Warszawa 1996; tegoż autora, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. cyt.




*Rys. 13.4. Organizacja i warunki pracy umysłowej*

i manualnych oraz wyćwiczenie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia. Rezultatem kształcenia powinny być także zainteresowania, zamiłowania i poglądy[1].

Bardziej zwięzłą definicję znajdziemy w leksykonie pedagogicznym, gdzie samokształcenie (samouctwo), to samodzielne zdobywanie wiadomości, umiejętności i sprawności praktycznych z określonej dziedziny wiedzy; w szerszym ujęciu – kształtowanie własnej osobowości wg określonego wzoru (ideału)[2].

Samokształcenie jest zatem procesem dobrowolnym i samodzielnym, może mieć charakter indywidualny lub pracy zespołowej. Podobnie jak każde działanie edukacyjne, samokształcenie jest procesem komunikacji, przyswajania i przetwarzania informacji.

Sprawny przebieg samokształcenia zapewnia spełnienie następujących warunków: motywacja, przygotowanie intelektualne, znajomość metod i technik pracy umysłowej, dobrze wyposażony warsztat pracy (miejsce pracy, urządzenia multimedialne – dziś nieodzowny jest komputer z dostępem do internetu, podręczniki, encyklopedie, słowniki, materiały piśmienne itp.).

Ważnym warunkiem efektywnego samokształcenia jest umiejętność organizowania pracy samokształceniowej, czyli zapewnienie optymalnych warunków w czasie i przestrzeni z uwzględnieniem wymagań prakseologicznych, psychologicznych, socjalnych, fizjologicznych, zdrowotnych, higienicznych itp.

W pracy samokształceniowej bardzo ważne są sprawności operacyjne i instrumentalne. Do pierwszych zalicza się sposoby funkcjonowania umysłu ludzkiego, takie jak: abstrahowanie, uogólnianie, porównywanie, klasyfikowanie, analizowanie, selekcjonowanie, syntetyzowanie i rozumowanie. Do sprawności instrumentalnych należą: rozumienie pojęć, wyrazów języka naturalnego i różnorodnych kodów (symboli i obrazów), posługiwanie się językiem naturalnym, kodami symbolicznymi i obrazowymi, czytanie, pisanie, liczenie, tworzenie wypowiedzi słownych i pisemnych. Wymienione sprawności operacyjne i instrumentalne stanowią zarówno warunek jak i efekt samokształcenia.

Do najbardziej znanych metod stosowanych w samokształceniu zaliczamy:

1. Metodę prób i błędów (dochodzimy do rozwiązania na *chybił – trafił*)[3].
2. Metody rozumowania[4]:

– dedukcyjne – w którym przesłanką jest racja, a konkluzja następstwem,
– redukcyjne – w którym przesłanką jest następstwo, a konkluzją racja,
– odkrywcze – w którym punktem wyjścia jest przesłanka, celem zaś konkluzja,
– uzasadniające – w którym punktem wyjścia jest konkluzja, a celem przesłanka,
– progresywne – w którym punktem wyjścia jest racja, a celem następstwo,
– regresywne – w którym punktem wyjścia jest następstwo, celem zaś racja.

---

[1] Z. Matulka, *Samokształcenie* (w:) T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992, s. 206.

[2] B. Milerski, B. Sliwerski, *Pedagogika, Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 195.

[3] Zob. A.P. Sperling, *Psychologia*, Poznań 1995, s. 87.

[4] Zob. *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 400.

W procesach rozumowania dosyć często posługujemy się sylogizmami, np.: *każdy koń jest ssakiem ale nie każdy ssak jest koniem; każdy człowiek jest śmiertelny (przesłanka),Kowalski jest człowiekiem (przesłanka), a zatem Kowalski jest śmiertelny (wniosek).*

Z przedstawionego wyżej podziału metod wynika, że możemy wyróżnić cztery zasadnicze rodzaje rozumowania:

1. **Wnioskowanie** – jest rozumowaniem dedukcyjnym, odkrywczym i progresywnym – np. *cztery kąty kwadratu mają po 90 stopni, **przeto** suma kątów w kwadracie wynosi 360 stopni.*

2. **Dowodzenie** – jest rozumowaniem dedukcyjnym, uzasadniającym, regresywnym – np. *suma kątów w kwadracie wynosi 360 stopni, **bo** cztery kąty kwadratu mają po 90 stopni.*

3. **Wyjaśnianie** – jest rozumowaniem odkrywczym, redukcyjnym, regresywnym – np. *żarówka nagle zgasła (przesłanka), **prawdopodobnie dlatego,** że prąd w sieci został wyłączony (konkluzja).*

4. **Sprawdzanie pozytywne** (konfirmowanie) – jest rozumowaniem redukcyjnym, uzasadniającym, progresywnym – np. *prawdopodobnie prąd został wyłączony (racja, punkt wyjścia, konkluzja), **bo** żarówka nagle zgasła (następstwo, cel, przesłanka).*

Wnioskowanie i dowodzenie to kategorie wchodzące w zakres rozumowania dedukcyjnego. Jest to typowa forma rozumowania w naukach formalnych (matematyka, logika). Natomiast wyjaśnianie i konfirmowanie jest typowe dla nauk empirycznych (nauki przyrodnicze i humanistyczne).

Na uwagę zasługują także metody pracy umysłowej zaproponowane przez J. Rudniańskiego[1]:

1. Myślenie na raty.
2. Wiem – nie wiem.
3. Stwierdzenie faktów.
4. Rozruchu myśli.
5. Przewidywania skutków.
6. Sprzężenia zwrotnego.

W samokształceniu zespołowym przydatne mogą być metody zaproponowane przez Z. Paleskiego[2]:

1. Sesja pomysłów (*burza mózgów*).
2. Metoda Gordona (uproszczona wersja burzy mózgów).
3. Metoda ***66*** – następuje podział uczestników samokształcenia na małe grupy po 6 osób, które w ciągu 6 minut zgłaszają swoje propozycje dotyczące rozwiązania problemu.

Mechanizm i procesy myślenia nie są jeszcze dokładnie rozpoznane i wyjaśnione. Wydaje się jednak, ze zawartość merytoryczna niniejszego rozdziału w wystarczającym stopniu zaspokoi potrzeby poznawcze zainteresowanych tą problematyką.

---

[1] Szczegółowy opis tych metod znajduje się w pracy J. Rudniańskiego, *O dobrym kształceniu i wychowaniu*, Warszawa 1987.

[2] Zob. Z. Paleski, *Podstawy pracy umysłowej i samokształcenia*, Legnica–Warszawa 1981.

# 14. AUTOEDUKACJA KADR DOWÓDCZYCH W ŚWIETLE ZAŁOŻEŃ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

## 14.1. Charakterystyka założeń edukacji ustawicznej

W encyklopediach i słownikach *edukacja* definiowana jest jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących zarówno kształcenie, jak i wychowanie oraz szeroko pojmowaną działalność oświatową. Jest to proces zdobywania wiedzy, umiejętności, najczęściej przewidzianych programem; kształcenie, nauka, oświata, wychowanie. *Edukacja* (z łac. *education*) znaczy wyciągać, wydobywać z niższego etapu na etap wyższy. *Edukować się* oznacza pobierać nauki, kształcić się[1]. Edukacja związana jest więc z osobą nauczyciela, wychowawcy, rodzica.

Terminy *edukacja ustawiczna* i *edukacja permanentna* (od franc. *l'education pernamente*) używane są zmiennie, a ich rodowód jest stosunkowo młody, albowiem we współczesnym ich rozumieniu za początek można uznać podjętą akcję upowszechniania i akceptacji idei kształcenia ustawicznego w państwach członkowskich UNESCO na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1960 roku w Montrealu. Przyjętą koncepcję zaczęto odnosić do ciągłego procesu edukacyjnego obejmującego całe życie człowieka.

We współczesnym rozumieniu uważa się, że jest to idea edukacyjna o głęboko humanistycznym charakterze, zgodnie z którą dla dobra i pomyślności człowieka należy mu stworzyć optymalne warunki uczenia się. Kształcenie przez całe życie stwarza możliwość pełnego rozwoju osobowości w każdym jego okresie. Jednocześnie zakłada ona, że kształcenie nie jest przygotowaniem do życia, lecz jego integralną częścią. Tym samym edukacja zatraca swój walor instrumentalny, stając się wartością samą w sobie[2].

Edukacja ustawiczna, szeroko rozumiana jako zasada organizacyjna (cało życiowa) edukacji, obejmuje okres od wychowania przedszkolnego po oświatę dorosłych[3].

Do podstawowych aspektów kształcenia permanentnego należy kształcenie zdolności nadążania za postępem, modyfikacji uzyskanych kwalifikacji[4] oraz likwidacji luki edukacyjnej[5] wynikającej z przyspieszonego tempa przyrostu wiedzy

---

[1] *Encyklopedia popularna*, Warszawa 1992, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1998, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1997.

[2] J. Nowak, A. Cieślak, *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Warszawa 1982.

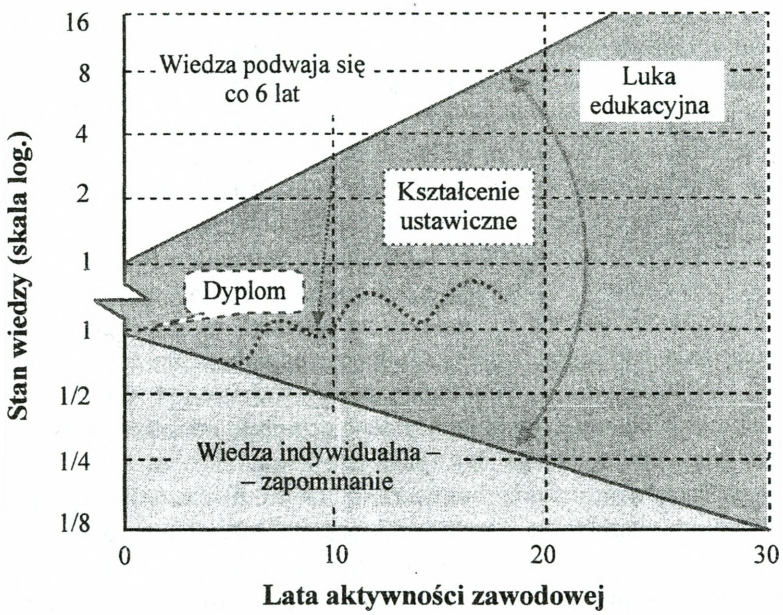
[3] W związku z charakterem i przeznaczeniem publikacji dalsze rozważania dotyczą głównie zakresu *edukacji dorosłych*.

[4] R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, Warszawa 1976.

[5] B. Galwas, *Współczesne systemy kształcenia ustawicznego i kształcenia na odległość*, http://www.pw.edu.pl

(podwajanie się wiedzy co 2 do 10 lat w zależności od indywidualnego tempa danej dziedziny nauki), jako konsekwencji rewolucji w nauce, technice i technologii.

Uwarunkowań powstawania i dynamiki wzrostu luki edukacyjnej (rys. 14.1) nie sposób przecenić, gdyż każdy człowiek, w kontekście własnych uzdolnień, zainteresowań, motywacji i konieczności wynikających z rozwoju nauki, techniki i postępu cywilizacyjnego społeczeństwa, wyznacza sobie kierunek edukacji ustawicznej.




*Rys. 14.1. Technologia luki edukacyjnej*[1]

Powstająca luka edukacyjna (przy braku skutecznego przeciwdziałania poprzez kształcenie ustawiczne) ma ogromne znaczenie w trzech podstawowych wymiarach, tj. w wymiarze osobistym, w wymiarze przedsiębiorstwa i w wymiarze społeczeństwa.

W wymiarze osobistym może m.in. doprowadzić do:
- utraty kontaktu z „uciekającą rzeczywistością i światem";
- zahamowania awansu;
- bezrobocia i niemożliwości zdobycia pracy.

W wymiarze przedsiębiorstwa powoduje:
- zahamowanie procesu unowocześniania produktu finalnego;
- zahamowanie innowacyjności, niechęć do myślenia „o jutrze";
- stopniowe skostnienie struktur, niechęć do zmian wewnętrznych.

[1] B. Galwas, *Współczesne...*, http://www.pw.edu.pl

W wymiarze społeczeństwa powoduje:

– wzrost bezrobocia i utrwalenie jego struktur;

– spadek konkurencyjności gospodarki; powolną utratę miejsca w międzynarodowym podziale pracy;

– wzrost społecznego niezadowolenia i radykalizmu grup skrajnych (obawa destabilizacji państwa).

Wniosek, iż mechanizmy kształcenia ustawicznego muszą być wbudowane do systemu edukacyjnego społeczeństwa – systemu kształcenia przez całe życie, wynika z obserwacji następujących prawidłowości:

1. Wiedza zdobyta w czasie studiów i w okresie aktywności zawodowej podlega naturalnemu, ciągłemu procesowi deprecjacji, co prowadzi do utraty umiejętności zawodowych i konieczności zmiany zawodu, gdyż pewne zawody przestają istnieć w dotychczasowym wymiarze (np. zawód zecera).

2. Proces deprecjacji wiedzy jest częściowo odwracalny, można i należy go powstrzymywać i hamować, przy czym sprawdzoną formą przeciwdziałania jest kształcenie ustawiczne.

3. Aktualizacja wiedzy z wykorzystaniem technik kształcenia ustawicznego wymaga ponoszenia określonych kosztów, które są jednakże małe w stosunku do wzrostu wydajności pracy i daleko mniejsze od kosztów kształcenia „nowego inżyniera".

Mając na względzie przedstawione skutki i prawidłowości rozwoju cywilizacyjnego, podstawowe cele kształcenia ustawicznego dla współczesnego człowieka można określić poprzez następujące działania[1]:

1. Odświeżanie, poszerzanie i aktualizacja wiedzy.

2. Zapoznanie się z nowymi dziedzinami, wzbogacanie wiedzy.

3. Pogłębianie posiadanej wiedzy i zdobycie nowych umiejętności w swojej specjalizacji.

4. Zmiana specjalizacji, czyli przekwalifikowanie.

5. Dodanie nowej specjalizacji do już posiadanej.

6. Poszerzenie horyzontów, pogłębianie zrozumienia otaczającego świata i ludzi.

## 14.2. Miejsce i rola multimediów w edukacji ustawicznej

Edukacja multimedialna liczy sobie nieco ponad pół wieku. Po drugiej wojnie światowej, mając na uwadze tragiczne skutki nazistowskiej i faszystowskiej propagandy, profesjonalni pedagodzy z całego świata zjednoczyli się wokół idei opracowania zasad edukacji medialnej, jednak mimo długich dyskusji i rozmaitych wysiłków, metody opracowania tychże zasad są dzisiaj nadal dalekie od sprecyzo-

[1] Tamże.

wania. Dopóki programy nauczania w szkole nie zostaną zmodyfikowane tak, by uwzględniać elementy edukacji medialnej trudno będzie prowadzić ją efektywnie[1].

W. Okoń[2] definiuje termin multi-media-system, jako swoisty układ audiowizualnych środków dydaktycznych umożliwiający – w połączeniu z układem tradycyjnych środków – optymalizację procesu uczenia się określonych treści oraz uzyskiwanie wyższych efektów (...). Środki te, włączone odpowiednio w tok czynności nauczyciela i uczniów (studentów), dobiera się w zależności od tematu zajęć dydaktycznych.

W szerokim rozumieniu definicji edukacji multimedialnej (wg D. Schrettera)[3] dotyczy ona wszystkich mediów oraz obejmuje słowo drukowane i grafikę, dźwięk oraz ruchome i nieruchome obrazy dostarczane za pośrednictwem każdego rodzaju techniki. Pozwala ludziom na zrozumienie mediów komunikacyjnych działających w ich krajach oraz sposobów ich działania, jak również na nauczenie się korzystania z tychże mediów w celu komunikowania się z innymi. Zapewnia, iż ludzie uczą się:

– analizować, krytycznie oceniać i tworzyć teksty medialne;

– identyfikować źródła tekstów medialnych, ich kontekst oraz polityczne, społeczne, handlowe i kulturalne znaczenie;

– interpretować wiadomości oraz wartości oferowane przez media;

– dobierać odpowiednie media dla przekazania własnych wiadomości i relacji skierowanych do określonego odbiorcy.

Prawdziwy przełom w wykorzystaniu multimediów w edukacji ustawicznej, prowadzonej bardzo często metodą kształcenia na odległość, nastąpił w latach dziewięćdziesiątych (XX wieku) wraz z upowszechnianiem się Internetu. To nowe medium dało kształceniu (na odległość) niespotykane dotąd możliwości interakcji i komunikacji. Umożliwia bowiem łączność (wielokierunkową) między uczestnikami, a prowadzącymi szkolenia.

Multimedia są jedną z najbardziej rozwijających się technik komputerowego przedstawiania informacji i nauczania. Może cechować je interaktywność, czyli cecha umożliwiająca użytkownikowi czynną współpracę z programem i samodzielne nim sterowanie.

Do najważniejszych zalet, wynikających z zastosowania multimediów w szeroko rozumianym kształceniu należą:

– obrazowe uczenie i szczegółowe wprowadzenie w wybrane zagadnienia;

– bogato ilustrowane symulacje zjawisk i procesów;

– wzbogacenie form kształcenia;

– uczenie się na odległość;

– możliwość wielokrotnego powtarzania aplikacji, testu, sprawdzianu;

– dopasowanie tempa i pory nauczania do indywidualnych potrzeb uczącego się;

---

[1] D. Schretter, *Kształcenie w zakresie środków masowego przekazu w krajach Europy Zachodniej. Europejska platforma kształcenia w zakresie środków masowego przekazu,* http://www.krrit.gov.pl (Cytowany autor jest przewodniczącym Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Medialnej).

[2] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny,* Warszawa 1981.

[3] D. Schretter. *Kształcenie w zakresie środków masowego przekazu...,* http://www.krrit.gov.pl.

– w większości przypadków redukcja czasu nauki potrzebnego do opanowania nowej partii nauczania w związku z wielokanałowym oddziaływaniem na uczącego się.

Korzyści związane z wykorzystaniem multimediów w kształceniu ustawicznym dotyczą zarówno samych uczących się, jak też jednostek/instytucji) ich zatrudniających.

Z punktu widzenia ucznia/studenta zaleta takiego kształcenia polega w głównej mierze na tym, iż:

– zdobywanie wiedzy może odbywać się bez konieczności opuszczania domu lub w miejscu pracy (równoczesne zajmowanie się pracą zawodową);

– istnieje niezależność od terminu zajęć;

– uczący się/studiujący ma możliwość dopasowania trybu nauki do własnych potrzeb i możliwości;

– uczeń/student ma dostęp do atrakcyjnych i najnowszych materiałów dydaktycznych;

– istnieje zwiększona możliwość samokształcenia;

– system kształcenia jest bezstresowy.

Natomiast instytucja, zamiast organizacji kosztownych kursów obsługi jakiegoś urządzenia, czy zapoznawania z nowymi procedurami, udostępnia uczącym się właściwe materiały (np. programy komputerowe). Studiujący zapoznają się z nowymi zadaniami nie narażając instytucji na koszty związane np. z wykorzystaniem danego urządzenia dla nauki i treningów. Najogólniej ujmując można przedstawić następujące korzyści dla instytucji wynikające z kształcenia ustawicznego na odległość:

– zwiększenie konkurencyjności;

– większa liczba osób dokształcających się;

– instytucja nie ponosi kosztów administracyjnych związanych ze szkoleniem personelu;

– pracownicy są przeszkoleni przez najlepszych wykładowców (z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć naukowych, organizacyjnych i technicznych niezbędnych danej instytucji na obecnym i planowanym etapie zatrudnienia pracownika);

– instytucja inwestuje w już sprawdzonych pracowników.

## 14.3. Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki

Zmiany społeczno-gospodarcze i technologiczne, jakie obserwujemy w ostatnim ćwierćwieczu, prowadzą do rozwoju społeczeństwa określanego jako: *post-przemysłowe, post-kapitalistyczne, post-modernistyczne, oparte na wiedzy, uczące się,* czy też *społeczeństwo informacyjne.* Przyniosły one znaczne przewartościowanie pojęcia *edukacja.* W konsekwencji, pomimo protestu pewnych środowisk, obserwuje się odejście od tradycyjnej edukacji w kierunku edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój i autokreację, a więc cechy, które

są przecież podstawowymi cechami procesu uczenia się[1]. Istotę tego przewartościowania w nowym rozumieniu edukacji ukazują tytuły międzynarodowych raportów, m.in.: *Światowy kryzys edukacji – analiza systemów* (1968), *Uczyć się aby być* E. Faure'a (1972), *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? (*1992), *Obszary permanentnej samoedukacji (*1995), czy też *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* J. Delorsa (1998)[2]. We wszystkich tych raportach zwraca się uwagę na konieczność zmian, jakie powinny objąć edukację w związku z zachodzącym procesem transformacji życia społecznego wynikającym z globalizacji, postępu naukowo-technicznego oraz ich skutkami w dziedzinie pracy i środowiska człowieka. Szczególną rolę upatruje się w trzech aspektach nowej edukacji. Są to:

1. Ciągłość, ustawiczność edukacji, sprowadzająca się do idei edukacji przez całe życie.

2. Wielowymiarowość, wielostronność edukacji.

3. Interaktywność edukacji, zwracająca uwagę nie tylko na indywidualny i integralny rozwój człowieka, ale także rozpatrująca edukację w wymiarze rozwoju całych społeczeństw.

Tak przekształcająca się współczesna edukacja, zgodnie z wnioskami zawartymi w Raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku UNESCO, kierowanej przez J. Delorsa[3] powinna być oparta na czterech fundamentalnych filarach:

1. *Uczyć się, aby żyć wspólnie* – edukacja ma przeciwdziałać rywalizacji i konkurencji, która prowadzi do podziałów na biednych i bogatych, dzieląc naród i świat. Umiejętność współżycia jest jednym z najważniejszych wyzwań i nakazów współczesności, którą powinna kształtować edukacja (międzynarodowe misje pokojowe).

2. *Uczyć się, aby wiedzieć* – edukacja nie powinna dążyć do opanowania wiedzy encyklopedycznej, lecz powinna kształtować poznawanie narzędzi służących jej zdobywaniu. Edukacja spełni swoje zadania, jeżeli będzie inspirować do kontynuowania nauki przez całe życie, w pracy i poza pracą.

3. *Uczyć się, aby działać* – edukacja powinna kształtować umiejętności praktycznego zastosowania nabytej wiedzy. Przemiany społeczno-gospodarcze, a przede wszystkim pojawienie się elastycznej organizacji pracy zmieniają całkowicie dotychczasowe znaczenie pojęcia wykształcenia i nabytych kwalifikacji zawodowych. Edukacja powinna zapewnić warunki dla dostosowywania się ludzi do nowych wyzwań zawodowych, powinna nauczyć jak stawiać czoła nieprzewidzianym sytuacjom i jak twórczo wpływać na kształt przyszłości.

---

[1] S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001.

[2] Por. J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998; E. Faure, *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975; P. Lengrand, *Obszary permanentnej edukacji*, Warszawa 1995; W. Rabczuk, *Strategiczne cele edukacji w świetle raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej* (w:) R. Leppert, *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków 2000.

[3] J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

4. *Uczyć się, aby być* – edukacja powinna stanowić barierę dla dehumanizacji świata wynikającej z ewolucji technicznej oraz rozwoju mediów. Zadaniem edukacji jest rozwijanie u wszystkich ludzi zdolności do samodzielnego myślenia i samodzielnych sądów, co ma zapewnić dokonywanie optymalnych wyborów.

Edukacja oparta na przedstawionych zasadach obejmuje wszelkie działania, które umożliwiają człowiekowi poznanie dynamiki otaczającego świata, innych ludzi, a także samego siebie. Edukację rozumianą właśnie w ten sposób komisja UNESCO nazwała edukacją przez całe życie – edukacją ustawiczną, czyniąc z niej główny cel dla reform obecnych systemów edukacyjnych – ze szczególnym uwzględnieniem roli i miejsca szkolnictwa średniego i wyższego.

Warto przypomnieć, że w okresie powojennym edukacja była postrzegana jako mechanizm generujący wykwalifikowaną siłę roboczą, przy czym korelacje pomiędzy poziomami szkolnymi i zawodowymi miały charakter lineralny. Człowiek opuszczając szkołę bezpośrednio wchodził na rynek pracy, przy czym – to ważne! – do szkoły już nie wracał. Były to dwa etapy życia nie nachodzące na siebie, ani się nieprzeplatające. Prosty schemat chronologiczny. Dziś sytuacja zmieniła się diametralnie. Podejmowanie pracy zawodowej w okresie studiów nikogo nie dziwi, podobnie jak czymś oczywistym są seminaria wewnętrzne firmy. Dziś najlepszym pracownikiem zdaje się być ten posiadający dobre wykształcenie ogólne, umiejący przystosować się do powierzonych mu zadań. Specjalistę – gdy trzeba – zrobi z niego szkolenie pracownice. W takim ujęciu zasadniczą rolę odgrywa wykształcenie ogólnokształcące na poziomie średnim i/lub wyższym. Tak więc zmieniające się realia wymuszają na edukacji, by była wielowymiarowa. By nie tylko rozwijała się w pionie – od szkoły podstawowej aż po doktorat, ale także by pokrywała tzw. cztery filary edukacji, określone w raporcie komisji J. Delorsa: kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdywania sensu własnego życia i dla zrozumienia innych oraz współpracy. Tak szeroko zakrojona edukacja musi ponadto być edukacją ustawiczną. Trudno dziś oczekiwać, że raz zdobyta wiedza wystarczy na całe życie. Z pewnością istnieje potrzeba jej ciągłej aktualizacji.

# 15. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNO-ZAWODOWYCH DOWÓDCY

## 15.1. Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficerów w świetle bieżących i perspektywicznych potrzeb sił zbrojnych RP

Przemiany społeczno-ustrojowe dokonujące się w naszym kraju, uruchomiły mechanizm istotnych zmian w wielu dziedzinach otaczającej nas rzeczywistości: w kulturze, w polityce, w gospodarce, w edukacji, w mediach itd. Zasadniczym przeobrażeniom ilościowo-jakościowym uległy rodzime siły zbrojne, które stały się armią narodową, apolityczną i apartyjną, podlegającą demokratycznej kontroli cywilnej. Obserwujemy wyraźną tendencję do znacznej redukcji stanu osobowego sił zbrojnych, co w konsekwencji powoduje spadek zapotrzebowania na oficerów. Sukcesywnie poprawia się wyposażenie armii w nowoczesny sprzęt i uzbrojenie. Zmienia się nie tylko struktura i charakter armii, ale także jej funkcje.

Artykuł 26 Konstytucji RP stwierdza, że:

**1. Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jej terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic.**

**2. Siły Zbrojne zachowują neutralność w sprawach politycznych oraz podlegają cywilnej i demokratycznej kontroli.**

Siły zbrojne stanowią podstawowy element (obok układu pozamilitarnego i systemu kierowania obronnością) w systemie obronnym RP. 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 dominującej[1].

Siły zbrojne realizują dwie podstawowe funkcje: **zewnętrzną i wewnętrzną**. Funkcja zewnętrzna, zgodnie z koncepcją i zasadami polskiej strategii obronności, polega na tym, że siły zbrojne biorą udział w działaniach prewencyjno-stabilizacyjnych, realizują zadania w warunkach reagowania kryzysowego oraz uczestniczą w działaniach wojennych zarówno w wymiarze lokalnego konfliktu zbrojnego, jak i w ewentualnej wojnie na dużą skalę. Siły zbrojne mogą spełniać funkcję zewnętrzną w wymiarze regionalnym (węższym) i europejskim (szerszym) lub w ramach sojuszu obronnego NATO (wymiar najszerszy), którego celem jest zapewnienie trwałego pokoju na całym świecie[2].

Bezpośrednie wykorzystanie sił zbrojnych ma dwojaki charakter. Po pierwsze – odnosi się do obrony granic własnego państwa, zapewnienia bezpieczeństwa

---

[1] Zob. C. Rose, *Demokratyczna kontrola nad armią*, „Wojsko i Wychowanie" 1995, nr 3, s. 68–69.

[2] *Strategia obronności Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2000, MON.

i spokojnej egzystencji społeczeństwa, a po drugie do utrwalania bezpieczeństwa zbiorowego i pokoju w ramach operacji utrzymania, umacniania, przywracania lub wymuszania pokoju pod sztandarami ONZ lub NATO. Z powyższego wynika, że siły zbrojne nie są powołane tylko do prowadzenia walki zbrojnej, mogą także brać udział w operacjach innych niż wojna (*operations other than war*).

Wiele dyskusji i kontrowersji wzbudza **wewnętrzna funkcja** armii. W państwach demokratycznych powszechnie akceptowany jest pogląd, że armia powinna wykonywać jedynie funkcje związane z szeroko rozumianą obronnością i zapewnieniem bezpieczeństwa przed zagrożeniami zewnętrznymi[1]. Biorąc pod uwagę bolesne doświadczenia z przeszłości, związane z użyciem wojska przeciw swojemu narodowi, pogląd ten wydaje się słuszny. Trudno jednak przesądzać, czy wewnętrzna funkcja armii powinna ograniczać się jedynie do udziału w akcjach ratowniczych, np. w usuwaniu skutków klęsk żywiołowych i katastrof.

Z powyższych rozważań wynika, że zmieniają się funkcje sił zbrojnych, ulegają one rozszerzeniu i dopełnieniu. Nasza armia, poza podstawową funkcją obronną własnego terytorium, zobowiązana jest do uczestnictwa we wszystkich przedsięwzięciach obronnych sojuszu polityczno-militarnego NATO. W praktyce oznacza to, że całe siły operacyjne rodzimych sił zbrojnych muszą być przygotowane do współdziałania z siłami sojuszników. Utrzymywanie pokoju, budowanie i kształtowanie bezpiecznego środowiska międzynarodowego, zapobieganie kryzysom i konfliktom zbrojnym, misje pokojowe, humanitarne i ratownicze, przywracanie i wymuszanie pokoju – to nowe funkcje armii, które generują nowe problemy i implikują nowe potrzeby natury prawnej, organizacyjnej, logistycznej, technicznej, komunikacyjnej, kadrowej i edukacyjnej[2].

W tej sytuacji pojawiają się nowe wyzwania i potrzeby dotyczące takich kwestii, jak: **kompatybilność** systemów dowodzenia, sprzętu i uzbrojenia, **interoperacyjność** w planowaniu i przepływie informacji, podejmowaniu decyzji i wykonywaniu wspólnych zadań w czasie ćwiczeń i operacji pokojowych, reagowania kryzysowego i działań bojowych.

Otwiera się również nowa perspektywa w zakresie edukacji wojskowej. Ożywia się współpraca między polskimi a zagranicznymi uczelniami wojskowymi w zakresie wymiany myśli, doświadczeń naukowo-dydaktycznych, wymiany studentów itp. Trwają poszukiwania nowych rozwiązań strukturalno-organizacyjnych i programowych. Absolwenci uczelni wojskowych, spełniający określone kryteria, mogą zajmować stanowiska służbowe w polskich przedstawicielstwach zagranicznych, różnorodnych organizacjach, dowództwach i sztabach wojskowych, umocowanych w strukturach NATO. Od dwóch lat, na studia w uczelniach wojskowych, przyjmowane są kobiety, co rodzi nowe problemy natury organizacyjnej i edukacyjnej.

---

[1] Por. Z. Trejnis, *Siły zbrojne w państwie demokratycznym i antytotalitarnym*, Warszawa 1997, s. 91.

[2] R. Stępień (red.), *Kompetencje kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s. 36.

Na podstawie przedstawionych wyżej funkcji i zadań sił zbrojnych dochodzimy do konstatacji, że nowoczesna armia potrzebuje nowoczesnych i dobrze wykształconych kadr oficerskich. Nowoczesnych i dobrze wykształconych, to znaczy wyposażonych w odpowiednie kompetencje społeczno-zawodowe, zapewniające wysoki profesjonalizm w wypełnianiu ról i zadań przypisanych do zawodu oficera.

Przez **kwalifikacje społeczno-zawodowe** oficera należy rozumieć zakres i poziom przygotowania psychofizycznego uprawniające go do podejmowania działalności na zajmowanym stanowisku z jednoczesną odpowiedzialnością prawną i moralną za rezultaty tej działalności. Kwalifikacje te wyrażają się poprzez wiedzę ogólną, ogólnozawodową i specjalistyczną, umiejętności teoretyczne i praktyczne, doświadczenie i zainteresowania zawodowe, a także postawy społeczno-moralne i walory fizyczno-zdrowotne.

W literaturze przedmiotu termin ***kwalifikacje*** jest dość często zastępowany przez termin ***kompetencje***, a czasem z nim utożsamiany, np. zdaniem J. Sztumskiego kwalifikacje zawodowe – to udokumentowane prawnie kompetencje do wykonywania określonego zawodu, ze względu na posiadaną wiedzę i osiągnięte umiejętności praktyczne[1].

Czym więc są kompetencje i jak należy je rozumieć? Termin *kompetencja* (z łac. *competentia – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania*) w kontekście personalnym – to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności[2]. Kompetencje są ściśle powiązane z aktywnością zawodową. Z tego powodu ich zakres i rodzaj są uzależnione od analizy stanowiska pracy. Kompetencje umożliwiają sprawne wypełnianie funkcji (ról) i zadań społeczno-zawodowych, określają poziom i jakościowe przygotowanie człowieka do danego zawodu. Jasno zdefiniowane i opisane kompetencje stanowią podstawowe kryterium przy doborze pracowników na dane stanowisko (*właściwy człowiek na właściwym miejscu*).

Kompetencje społeczno-zawodowe upoważniają oficera do podejmowania racjonalnych i merytorycznie uzasadnionych decyzji, wyrażania autorytatywnych i miarodajnych sądów, opinii i ocen w wszelkich kwestiach dotyczących wykonywanych zadań na zajmowanym stanowisku. Kompetencje nie są nikomu dane, lecz zadane – nabywa się je w procesie ustawicznej edukacji, praktyki i doskonalenia zawodowego.

Z pojęciem kompetencji wiąże się **osobowość zawodowa**, na którą składają się:

1) wiedza zawodowa (ogólnozawodowa i specjalistyczna),
2) umiejętności, sprawności, przyzwyczajenia i nawyki pracy,
3) zainteresowania i zamiłowania zawodowe,
4) zdolności, uzdolnienia i talenty zawodowe,
5) postawa społeczno-zawodowa,
6) motywy doskonalenia zawodowego i pracy.

---

[1] J. Sztumski, *Opiniowanie pracowników*, Radom 1997, s. 30.

[2] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 916 oraz *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1971, s. 443.

Przejawami osobowości zawodowej są m.in. takie cechy, jak: pomysłowość, pracowitość, dokładność, systematyczność, wytrwałość, zaufanie do siebie, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, cierpliwość, obowiązkowość, duma zawodowa itp[1].

Cytowany wcześniej J. Sztumski, do podstawowych właściwości osobowości zawodowej zalicza:

1) kwalifikacje zawodowe – kompetencje do wykonywania zawodu ze względu na posiadaną wiedzę i umiejętności praktyczne,

2) umiejętności pracy na danym stanowisku – przejawiające się w myśleniu i działaniu w sytuacjach typowych i nietypowych,

3) właściwości psychofizyczne – określające przydatność zawodową pod względem zdrowia, sprawności fizycznej i psychicznej,

4) kwalifikacje moralne – trudne do ustalenia, sprowadzają się przede wszystkim do odpowiedzialności, lojalności, prawości, wiarygodności,

5) postawa społeczna – gotowość do podejmowania decyzji związanych z realizacją i ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Do podstawowych składników kompetencji społeczno-zawodowych kadry oficerskiej można zaliczyć:

• **zespół wartości etycznych** – w postaci norm, reguł społecznych i moralno-zawodowych, obejmujących m.in. wartości ogniskujące się wokół platońskiej triady: prawdy, dobra i piękna – wartości, które uszlachetniają ludzką naturę. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia[2]. Możemy zatem wyróżnić wartości poznawcze, umysłowe, estetyczne i kulturowe, opanowanie, asertywność i komunikatywność, empatię, zaufanie i życzliwość, sprawiedliwość, pracowitość i wytrwałość[3];

• **wiedzę ogólną i zawodową** – dotyczącą wiadomości z nauk formalnych (np. matematyka, logika, informatyka), przyrodniczych (np. fizyka, biologia, chemia, geografia), humanistycznych (np. filozofia, socjologia, historia, język ojczysty i obcy, psychologia, pedagogika, prakseologia) oraz wiedzy z nauk wojskowych (np. teoria sztuki wojennej, teoria dowodzenia, organizacja i mobilizacja wojsk, logistyka wojskowa, historia sztuki wojennej, pedagogika wojskowa, socjologia wojska, psychologia dowodzenia, prawo wojenne itd.);

• **umiejętności i dyspozycje intelektualne** – dotyczące postrzegania, zapamiętywania, uwagi i myślenia, a nade wszystko umiejętności twórczego rozwiązywania problemów oraz refleksyjnej praktyki intelektualnej w myśleniu i działaniu. Niezwykle ważna jest umiejętność wyboru (selekcji), gromadzenia i przetwarzania informacji, a także tworzenia nowej wiedzy. Zawód oficera charakteryzuje się zmiennością, złożonością i niepewnością sytuacji, stąd też posługiwanie się

---

[1] L. Koczniewska-Zagórska (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1986, s. 217.

[2] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 9.

[3] Por. Z. Nowakowski, *Pojęcie i podstawowe komponenty kwalifikacji społeczno-zawodowych kadry oficerskiej* (w:) J. Groskrejc (red.), *Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficera – dowódcy w świetle przemian edukacyjnych wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 2000, s. 27.

wyłącznie wiedzą odtwórczą opartą na standardach i wyuczonych algorytmach, często zawodzi;

• **umiejętności praktyczne** (instrumentalne) – nazywane także umiejętnościami wykonawczymi lub operacyjnymi – dotyczą głównie umiejętności społecznych, takich jak współdziałanie i porozumiewanie się z innymi ludźmi oraz umiejętności organizatorskich[1]. Poziom tego typu umiejętności zależy zarówno od wykształcenia, jak i od doświadczenia zawodowego wynikającego ze stażu pracy.

## 15.2. Nowe role i funkcje ogólnozawodowe oficerskiej kadry dowódczej

Przełom XX i XXI wieku charakteryzuje się wysoką dynamiką postępu naukowo-technicznego, rozpoczęła się nowa era w dziejach ludzkości, zwana przez futurologów i współczesnych myślicieli *trzecią falą* lub *szokiem przyszłości*. Na gruncie cywilizacji trzeciej fali powstała i rozwija się nowa kategoria społeczeństwa zwana ***społeczeństwem inteligentnym*** albo ***społeczeństwem informacyjnym***. Przyjmując założenie, że w niedalekiej przyszłości w takim społeczeństwie, opartym na wiedzy i informacji, funkcjonować będą siły zbrojne, rodzą się pytania: jaki oficer jest dzisiaj potrzebny? Jest rzeczą oczywistą, że głównym i tradycyjnym zadaniem edukacji wojskowej jest przygotowanie oficerów do wojny. Starorzymska sentencja ***si vis pacem, para bellum*** nie traci na aktualności i znaczeniu. Nie chodzi tu jednak o wojnę, która była, ale o tę, która może się zdarzyć. Będzie to ***wojna trzeciej fali***, mająca znamiona ***antywojny***, której celem będzie tłumienie konfliktów lokalnych w zarodku i niedopuszczenie do ich rozprzestrzeniania się na większą skalę. Będzie to wojna, która będzie przywracała pokój przy jak najmniejszych stratach ludzkich, która będzie potrzebowała (...) *wojowników nie tylko tarczy i miecza, ale także, a może przede wszystkim – wojowników wiedzy. Będą nimi ludzie wykształceni, intelektualiści w mundurach, ludzie głęboko przekonani o tym, że dzięki wiedzy wojny nie tylko się wygrywa, ale także i co ważniejsze, wojnom się zapobiega*[2]. Przyszła wojna (...) *wymaga czegoś więcej aniżeli pociągania za spust.*(...). *Bezmyślny wojownik jest tym dla wojny trzeciej fali, czym dla jej gospodarki niewykwalifikowana siła robocza, a więc gatunkiem skazanym na wymarcie*[3].

Przytoczone wyżej myśli upoważniają do konstatacji, że w przyszłych działaniach wojennych, oficer będzie wykonywał wiele funkcji związanych z dowodzeniem i przywództwem, przyjmowaniem i przekazywaniem informacji (meldunków, rozkazów), podejmowaniem decyzji; z organizowaniem i prowadzeniem walki zbrojnej; z motywowaniem i utrzymywaniem wysokiej dyscypliny i morale podległych żołnierzy. Funkcje te mogą być pełnione zarówno na terytorium własnego kraju, jak i w każdym miejscu na świecie (w ramach operacji sojuszniczych).

---

[1] Zob. A. Czermiński i inni, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1994, s. 43.

[2] Wystąpienie rektora AON gen. dyw. prof. dr. hab. B. Balcerowicza, (w:) R. Stępień (red.) *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, Warszawa 2002, s. 11.

[3] A. i H. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1997, s. 203.

W ostatnich latach pojawiły się nowe paradygmaty, poglądy, tendencje i postulaty dotyczące przygotowania kadr oficerskich. Wyłania się z nich innowacyjna formuła edukacji oficerów, zorientowana nie tylko na działania wojenne, ale także na kreowanie pokoju. Formuła ta jest systematycznie wdrażana do praktyki dydaktycznej w wyższych szkołach wojskowych i mieści się w szeroko rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa. Chodzi tu głównie o dostrzeganie, rozpoznawanie i diagnozowanie współczesnych zagrożeń (np. terroryzm, narkomania, przestępczość zorganizowana i pospolita, katastrofy ekologiczne, przemysłowe i komunikacyjne, konflikty polityczne, etniczne, religijne itp.), skuteczną ich profilaktykę, a także umiejętność radzenia sobie z nimi, kiedy się urzeczywistniają w postaci, często nader dramatycznych, wydarzeń i skutków.

Z powyższych wywodów wyłaniają się kolejne funkcje społeczno-zawodowe oficera, związane ze ***służbą dla pokoju.*** Są to funkcje realizowane w prozie życia wojskowego, w codziennej służbie, szkoleniu, ćwiczeniach, pracy dowódczo-wychowawczej, współpracy ze środowiskiem społecznym garnizonu itp. Dalsze funkcje wyznacza udział oficerów w operacjach humanitarnych, ratowniczych, wspierania pokoju (misje pokojowe), a także wykonywanie zadań związanych z przywracaniem, wymuszaniem i utrzymywaniem pokoju w ramach korpusów lub kontyngentów internarodowych, np. w ramach operacji sojuszniczych NATO. Głównym celem tych działań jest zapewnienie demokracji, zagwarantowanie poszanowania praw i godności człowieka, zażegnywanie konfliktów między zwaśnionymi stronami, zapobieganie aktom przemocy i ludobójstwa, prowadzenie negocjacji, współpraca cywilno-wojskowa (*civil military cooperation*) itp.

Z przedstawionego wyżej ***wojenno-pokojowego*** modelu przygotowania kadr oficerskich do nowych funkcji zawodowych i społecznych, można podjąć próbę udzielenia odpowiedzi, na zadane wcześniej pytania: jaki oficer jest dzisiaj potrzebny? i jakie będzie pełnił funkcje?

Współczesny, a głównie przyszły oficer – jak zauważa R. Stępień – to Europejczyk, człowiek światowy, dyplomata, a zarazem dobry znawca problematyki bezpieczeństwa, umiejący organizować walkę zbrojną i podejmować trudne decyzje[1].

W dokumencie normatywnym opracowanym przez sztab Generalny WP czytamy, że akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie będą przygotowywać swoich absolwentów do pełnienia następujących funkcji (ról)[2]:

1. **Dowódcy** – o uformowanych cechach oficerskich, dysponującego niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych odpowiedniego szczebla dowodzenia zależnie od poziomu i trybu studiów, zapewniających skuteczne pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz warunkach pokojowego szkolenia wojsk.

---

[1] R. Stępień, *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym* (w:) *Oficer, dowódca, wychowawca.* Materiały konferencyjne, Warszawa 1996, s. 23.

[2] *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej kształcącej kandydatów do służby stałej*, SG WP, Warszawa 1995.

2. **Obywatela państwa** – o ugruntowanej świadomości patriotyczno-obronnej oraz rozbudzonych ambicjach edukacyjnych, przygotowanego do aktywnego życia i pełnienia przyszłych funkcji społecznych.

3. **Przywódcy** – zdolnego do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny i umiejącego przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości oraz inspirować poszczególnych jego członków do spełniania ról społecznych, a ponadto dysponującego umiejętnościami i predyspozycjami menedżerskimi z zakresu kierowania zespołami ludzkimi.

4. **Specjalisty wojskowego** – posiadającego wiedzę jak i umiejętności taktyczno-specjalne w zakresie eksploatacji techniki wojskowej oraz taktycznego wykorzystania możliwości technicznych sprzętu bojowego, a także zdolnego opanować nowe generacje uzbrojenia i sprzętu wojskowego oraz optymalnie wykorzystać ich walory w walce.

5. **Absolwenta uczelni wojskowej** – o gruntownym przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych, zdolnego do zajmowania stanowisk służbowych, na których wymagane jest posiadanie wyższego wykształcenia oraz samodzielnego doskonalenia swojej osobowości, a zwłaszcza o wyrobionej wewnętrznej potrzebie podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej.

Powyższe rozważania prowadzą do konkluzji, że wielostronne przemiany w siłach zbrojnych, wyznaczają dla wyższego szkolnictwa nowe zadania edukacyjne, zorientowane na przygotowanie oficerów do pełnienia nowych funkcji (ról) zawodowych i społecznych: **menedżera, przywódcy (lidera), eksperta, negocjatora (mediatora), pedagoga (andragoga)**.

## 15.3. Kompetencje profesjonalne oficera – dowódcy i ich główne składowe

Przydatność społeczno-zawodową współczesnego oficera determinuje modelowy syndrom standardów kompetencji społeczno-zawodowych, w którym do najważniejszych zalicza się: kompetencje dowódcze i menedżerskie, kompetencje przywódcze, interpersonalne i komunikacyjne, kompetencje pedagogiczne oraz moralne[1]. Wymienione kompetencje, wraz z pożądanymi walorami psychofizycznymi (cechami osobowości), zapewniają profesjonalizm i wysoką jakość w sprawowaniu wielu funkcji (ról) zawodowych i społecznych, wpisanych w pragmatykę służby i karierę każdego oficera. Wiedza, umiejętności i postawy, to główne składowe kompetencji (zob. podrozdz. 15.1).

Dla potrzeb niniejszego opracowania, zajmiemy się szczegółowo kompetencjami menedżerskimi, przywódczymi i pedagogicznymi. Są to kompetencje adekwatne do współczesnych potrzeb społecznych i sił zbrojnych. Ich posiadanie, to **warunek *sine qua non*** przydatności zawodowej każdego oficera – dowódcy.

---

[1] Zob. R. Stępień (red.), *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s. 66.

## 15.3.1. Menedżersko-przywódczy profil kwalifikacji dowódczych

Jedną z podstawowych funkcji i powinności oficera – dowódcy jest **dowodzenie**, rozumiane jako proces (...) *poprzez który dowódca narzuca swoją wolę podwładnym.* (...) *Obejmuje ono całokształt władzy i odpowiedzialność za użycie podległych mu sił i środków do wykonywania zadania. Odpowiedzialność dowódcy jest niepodzielna i nie może być przekazywana. To również proces, w ramach którego dowódca wspomagany przez swój sztab planuje, koordynuje działania podległych mu sił poprzez zastosowanie standardowych procedur dowodzenia i przekazywania informacji*[1]. Analiza powyższej definicji, a także innych publikacji dotyczących teorii dowodzenia, prowadzi do konstatacji, że dowodzenie to szczególna forma kierowania zasobami ludzkimi i rzeczowymi, której przypisany jest szeroki zakres uprawnień i odpowiedzialności.

W armii amerykańskiej dowodzenie jest rozumiane jako (...) *władza, którą dowódca sprawuje nad swoimi podwładnymi z racji posiadanego stopnia lub zajmowanego stanowiska. Obejmuje ono odpowiedzialność za użycie dostępnych środków oraz za planowanie, organizowanie, kierowanie, koordynowanie sił wojskowych w celu wykonania zadania*[2].

Łatwo zauważyć, że w przytoczonych definicjach dowodzenia, zawarte są typowe dla kadry menedżerskiej funkcje, do których zaliczamy[3]:

- **planowanie** (*planning*) – wybór misji, celów, strategii, polityki, programów, procedur ich osiągania, sposobu podejmowania decyzji,
- **organizowanie** (*organizing*) – ustalanie struktury ról w formalnie zorganizowanym, przedsiębiorstwie,
- **zarządzanie zasobami ludzkimi** (*staffing, human resource management*) – planowanie zasobów ludzkich, rekrutacja i derekrutacja personelu, rozwój i szkolenie pracowników, kształtowanie systemów wynagrodzeń itp.,
- **przewodzenie** (*leading*) – wpływanie na ludzi tak, aby podchodzili oni z entuzjazmem do osiągania grupowych celów, motywowanie, komunikowanie,
- **kontrolowanie** (*controlling*) – mierzenie i koordynowanie realizowanych działań podwładnych, gwarantujące osiągnięcie celów i planów przedsiębiorstwa, instytucji.

Większość współczesnych menedżerów w swojej działalności społeczno-zawodowej odgrywa role interpersonalne, informacyjne i decyzyjne[4]. Skuteczność spełniania tych ról zależy w głównej mierze od posiadanych umiejętności menedżerskich, wśród których do najważniejszych należą[5]:

---

[1] *Regulamin działań wojsk lądowych*, Warszawa 2000, s. 49.

[2] Zob. *ARTEP 71-1-MPT*, Washington, DC 1998.

[3] B.R. Kuc, *Zarządzanie doskonałe*, Warszawa 1999, s. 52.

[4] Zob. J. Penc, *Kreatywne kierowanie*, Warszawa 2000, s. 188; J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994, s. 37

[5] J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, wyd. cyt., s. 194.

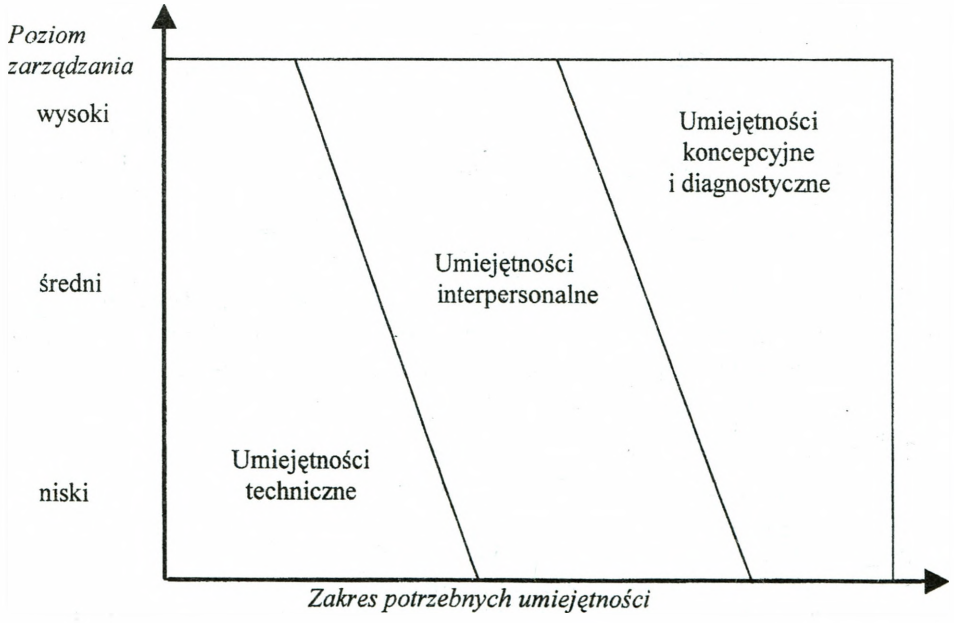
1. **Umiejętności techniczne** (*technical skills*) – niezbędne do wykonywania lub zrozumienia zadań związanych z daną organizacją, stosowaniem właściwej dla niej techniki i technologii.

2. **Umiejętności interpersonalne** (*human skills*) – obejmujące umiejętności nawiązywania kontaktów, upraszczania komunikacji i zwiększania jej efektywności, rozwiązywania konfliktów, motywowania, sprawiedliwego oceniania pracowników, współpracy z otoczeniem społecznym organizacji.

3. **Umiejętności koncepcyjne** (*conceptual skills*) – zapewniające zdolność abstrakcyjnego i zarazem strategicznego myślenia oraz działania, rozpoznawania złożoności sytuacji i rozumienia relacji między jej elementami, holistycznego patrzenia na cele i zadania organizacji.

4. **Umiejętności diagnostyczne i analityczne** (*design skills*) – zawierające umiejętności analizowania i diagnozowania problemów w organizacji, projektowania najwłaściwszych reakcji w danej sytuacji, podejmowania racjonalnych i najbardziej efektywnych decyzji, systemowego podejścia do oceny potencjału instytucji oraz projektowanych i wdrażanych rozwiązań organizacyjnych.

Znaczenie i rozkład wymienionych umiejętności zależy od poziomu zarządzania (dowodzenia). Najwyższy poziom zarządzania (*top management*), wymaga przede wszystkim umiejętności koncepcyjnych i diagnostyczno-analitycznych. Na poziomie średnim (*middle management*), umiejętności koncepcyjne i techniczne zajmują pozycję równoważną. Na poziomie niższym (first line), dominującą rolę odgrywają umiejętności techniczne. Umiejętności interpersonalne są równoważne na wszystkich szczeblach zarządzania (rys. 15.1).




***Rys. 15.1. Rozkład umiejętności menedżerskich w zależności od poziomu zarządzania***

Omówione wyżej umiejętności w całej rozciągłości przekładają się na grunt wojska, wyznaczają menedżerski profil dowodzenia, zapewniają skuteczne zarządzanie zasobami ludzkimi i rzeczowymi oraz pozytywne realizowanie odpowiedzialnych funkcji i zadań dowódcy.

Zarządzanie zespołami ludzkimi wymaga nie tylko kompetencji menedżerskich, ale także kompetencji przywódczych. Istnieje powszechna zgoda, że dobry dowódca, to jednocześnie dobry przywódca. Kompetencje przywódcze potrzebne są dowódcy do realizacji ważnej funkcji kierowania (zarządzania, dowodzenia), jaką jest pobudzanie (stymulowanie) i motywowanie podwładnych.

Przywództwo, to termin, który w ostatnich latach robi zawrotną karierę. O wzroście zainteresowania przywództwem świadczy przebogata literatura polska i obcojęzyczna, szeroki dyskurs naukowy i medialny, liczne konferencje i sympozja naukowe. W listopadzie 2001 r. Instytut Nauk Humanistycznych AON, zorganizował międzynarodową konferencję nt. Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych. W czasie konferencji blisko pięćdziesięciu przedstawicieli uczelni wojskowych i cywilnych, a także innych środowisk i instytucji, wygłosiło interesujące referaty. Opublikowane materiały pokonferencyjne stanowią cenne źródło wiedzy o przywództwie i godne są wnikliwego przestudiowania. W problematyce poświęconej kształceniu oficerów coraz więcej mówi się i pisze o potrzebie kształtowania umiejętności przywódczych. Są wystarczające powody, aby sądzić, że ***przywództwo urasta do rangi ważnego zadania poznawczego, badawczego, edukacyjnego i praktycznego w wyższych uczelniach wojskowych***[1].

Termin przywództwo jest różnie definiowany. Klasyczna definicja określa, ***że przywództwo to proces oddziaływania na aktywność zorganizowanych grup ludzkich w kierunku ustanawiania i realizacji celów***[2]. Według wojskowych znawców tej problematyki, przywództwo utożsamiane jest najczęściej ze ***zdolnością do zjednywania sobie ludzi dla realizacji określonych celów***[3]. Bardzo dużą uwagę przywiązuje się do teorii i praktyki przywództwa w armii amerykańskiej. Merytoryczną wykładnię pojęcia, istoty, struktury i cech przywództwa zawiera podręcznik (doktryna) FM22 – 100, wydany w polskim tłumaczeniu pod tytułem – *Przywództwo w wojsku*. Wspomniany podręcznik definiuje przywództwo jako oddziaływanie na ludzi przez (...) *określenie celu, kierowanie i motywowanie w czasie prowadzonych działań, zmierzających do wykonania zadania oraz udoskonalenia organizacji*[4]. Istotę przywództwa najtrafniej oddaje myśl Seneki: *Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, a najwięcej tym, kim się jest*. Z pojęciem przywództwa ściśle związane są takie kategorie, jak: umiejętności interper-

---

[1] R. Stępień, *Teoria i praktyka pedagogiczna a problem przywództwa*, (w:) L. Kanarski i B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002, s. 203.

[2] A. Bańka, *Psychologia organizacji*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Poradnik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 3, s. 334.

[3] Zob. J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Warszawa 2001, s. 106.

[4] Zob. B. M. Szulc, *Model przywództwa w armii USA a tradycje polskie*, (w:) L. Kanarski, B. Rokicki (red.), *Teoria i praktyka...*, wyd. cyt., s. 209.

sonalne, empatia, lojalność, zaufanie, asertywność, tolerancja, autorytet, inteligencja emocjonalna i wiele innych.

W powszechnym obiegu termin ***przywódca*** (lider) i ***menedżer*** są często używane zamiennie. Tymczasem przywódca wpływa na ludzi poprzez ukazywanie celów wizji i kierunków działania, poprzez inspirowanie, wzmacnianie i rozbudzanie ich motywacji do realizacji zadań. Natomiast menedżer planuje i organizuje bieżące zadania, analizuje i ocenia efekty ich realizacji. Trafnego rozróżnienia menedżera od przywódcy dokonuje J. C. Maxwell[1]:

- Menedżer kieruje podwładnymi; przywódca ich szkoli.
- Menedżer wykorzystuje swój autorytet; przywódca wyzwala działania dobrowolne.
- Menedżer wywołuje lęk podwładnych; przywódca wzbudza entuzjazm.
- Menedżer często używa słowa ***ja***; przywódca słowa ***my***.
- Menedżer szuka winnych niepowodzeń; przywódca szuka drogi do sukcesu.
- Menedżer wie, jak należy pracować; przywódca daje przykład dobrej pracy.
- Menedżer mówi: ***proszę to zrobić***, przywódca mówi: ***zróbmy to***.

Kreowane przez wielu autorów koncepcje czy też modele przywództwa i przywódców, maja charakter życzeniowy i utopijny, odbiegający od praktyki przynajmniej o kilka lat świetlnych. Praktyka dowodzenia oraz badania naukowe potwierdzają, że przywództwo w naszym wojsku znajduje się w stanie embrionalnym[2]. Podstawową formą kierowania ludźmi w wojsku pozostaje **dowodzenie**, rozumiane jako szczególna odmiana kierowania, gdzie obowiązuje zasada jednoosobowości, ciągłości i jedności. Dowodzenie polega najogólniej na podejmowaniu decyzji, wydawaniu rozkazów i ponoszeniu za nie odpowiedzialności. Przywództwo, czy też przewodzenie nie może być alternatywą dla dowodzenia. Przywództwo i przewodzenie to kategorie wspomagające i dowartościowujące proces dowodzenia. Podstawą w dowodzeniu jest wysiłek intelektualny, podejmowanie decyzji jest dziełem rozumu. Dowodzenie opiera się na zasadzie trójjedni: rola, kompetencje, odpowiedzialność. Przewodzenie jest funkcją dowodzenia, obejmującą sferę wartości, postaw, motywacji i uczuć.

Przywództwo w wojsku to wielkie wyzwanie społeczne i edukacyjne. Teoretycznie przywódcą może być każdy, ale niewielu to potrafi. Dowódca jest wyznaczany i sprawuje swoje funkcje na podstawie legitymizacji władzy. Przywódca jest wybierany i uznawany przez swoich podwładnych. W zależności od sytuacji i od stopnia swobody pozostawionego podwładnym, dowódca dokonuje wyboru stylu kierowania: autokratycznego, demokratycznego lub liberalnego.

Nie ulega wątpliwości, że współczesna armia potrzebuje oficerów – dowódców, którzy są jednocześnie przywódcami. Dzisiaj przywództwo w naszych siłach zbrojnych zajmuje pozycję peryferyjną, ale jutro może być realne i powszechne.

---

[1] J.C. Maxwell, *Być liderem*, Warszawa 1999, s. 16.

[2] Zob. J. Groskrejc, *Przywództwo w wojsku: utopia czy rzeczywistość* oraz K. Loranty, *Społeczny kontekst przywództwa*, (w:) *Teoria i praktyka przywództwa...*, wyd. cyt., s. 149–156.

## 15.3.2. Pedagogiczny zakres przygotowania zawodowego oficerów

Profesjonalne przygotowanie oficera do pełnienia złożonych i odpowiedzialnych funkcji społeczno-zawodowych, nie może ograniczać się do kształtowania kompetencji menedżerskich i przywódczych. Równie ważne są kompetencje pedagogiczne (zob. rozdz. 6.), umożliwiające realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych na różnych szczeblach dowodzenia.

Przygotowanie pedagogiczne ma charakter wielowymiarowy: dotyczy sfery poznawczej (wiedza pedagogiczna), operacyjnej (umiejętności pedagogiczne) i metodycznej (znajomość metod dydaktycznych i wychowawczych).

Wymiar poznawczy dotyczy wiedzy teoretycznej z pedagogiki ogólnej i andragogiki, dydaktyki ogólnej i dydaktyki wojskowej, psychologii ogólnej, rozwojowej i społecznej, antropologii filozoficznej i pedagogicznej oraz pedeutologii.

W sferze operacyjnej mieszczą się podstawowe umiejętności: poznawcze, komunikacyjne, organizacyjne i badawcze. Do najważniejszych, szczegółowych umiejętności pedagogicznych zaliczamy:

1) umiejętności planowania – obejmujące czynności przygotowawcze, określanie celów nauczania i dobieranie odpowiednich środków ich realizacji,

2) umiejętności kierownicze i realizacyjne – zapewniające skuteczną komunikacje pedagogiczną w toku zajęć,

3) umiejętności tworzenia miłej atmosfery w sytuacjach dydaktycznych,

4) umiejętności utrzymywania dyscypliny i rozwiązywania sytuacji wychowawczych,

5) umiejętności diagnostyczne – umożliwiające rozpoznawanie, kontrolowanie i ocenianie czynności i postępów podwładnych,

6) umiejętności autodiagnostyczne – sprowadzające się do samokontroli i samooceny dowódcy.

Sfera metodyczna obejmuje znajomość form i metod kształcenia i wychowania, a także umiejętność ich doboru w zależności od przedmiotu, celów, treści i poziomu edukacji.

Profesjonalizm pedagogiczny oficera wyraża się między innymi w jego twórczości (kreatywności). Oznacza to, że osoba posiadająca przygotowanie pedagogiczne, potrafi projektować i konstruować prywatną teorie wychowania[1].

Każdy oficer zajmujący się działalnością dydaktyczno-wychowawczą powinien być wyposażony w kompetencje: pragmatyczne, interpretacyjno-komunikacyjne, współdziałania, kreatywności oraz informacyjno-medialne[2].

Podsumowaniem niniejszego rozdziału niechaj będzie próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakich oficerów potrzebują dzisiaj rodzime siły zbrojne i nasze społeczeństwo? Rozważania powyższe upoważniają do stwierdzenia, że powinni to być ludzie posiadający umiejętności: porozumiewania się, współpracy i współ-

---

[1] Zob. J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji...*, wyd. cyt., s. 51.

[2] Tamże, s. 75.

działania, bycia przywódcą, rozwiązywania problemów, planowania samodzielnego studiowania i dokonywania samooceny, a także gromadzenia, przechowywania, wykorzystywania i przetwarzania informacji oraz organizowania i usprawniania pracy[1]. Powinni to być ludzie wszechstronnie i nadmiarowo wykształceni, profesjonalnie przygotowani do kierowania zespołami ludzkimi i osiągania sukcesów w realizacji ważnych funkcji społeczno-zawodowych.

[1] R. Stępień, *Dydaktyczne problemy...*, wyd. cyt., s. 34.

# 16. SZTUKA ROZMOWY I DYSKUSJI

## 16.1. Rozmowa i jej konteksty

Komunikacja jest procesem interakcji. Polega na transakcji, to jest wymianie dokonywanej między ludźmi w określonej sytuacji[1]. Komunikowanie się oznacza nawiązywanie i utrzymywanie łączności między ludźmi za pomocą języka. Najbardziej typowym sposobem komunikowania się jest rozmowa, a niezbędnymi jej elementami są osoby – uczestnicy procesu komunikowania (nadawca i odbiorca), kontakt między nimi i komunikat. Nadawcą komunikatu (twórcą tekstu) jest osoba, która zwraca się do innej jednostki (grupy ludzi). W roli nadawcy może występować grupa osób (uchwała rady naukowej), ponadto nadawca nie zawsze jest znany odbiorcy. Odbiorcą tekstu (komunikatu) może być nie tylko jednostka, lecz również wiele osób (podwładni w czasie odprawy służbowej, studenci słuchający wykładu, słuchacze radia, czytelnicy prasy i książek, użytkownicy sieci komputerowej). W konsekwencji kontakt między nadawcą i odbiorcą może mieć różny charakter i różne formy[2].

Rozmowa jest najbardziej podstawowym sposobem komunikowania się ludzi. Wymaga ona aktywizacji niemal wszystkich procesów psychicznych, uwzględniania wymagań sytuacji interpersonalnej, a także sprawnej emisji i odbioru aktów komunikowania. Można więc powiedzieć, że najważniejszym elementem rozmowy jest aktywne poszukiwanie najbardziej zrozumiałych sposobów wyrażania swych intencji i aktywne rozpoznawanie intencji zawartych w wypowiedziach rozmówcy, z równoczesnym analizowaniem sytuacji. Na rozpoczęcie, przebieg i zakończenie rozmowy wpływa szereg czynników. Są to:

– procesy poznawcze i motywacyjne odnoszące się do percepcji partnera i siebie (dobór środków językowych i dobór tematów);

– uwarunkowania społeczne (uwzględnianie kontekstu społecznego, znajomość i przestrzeganie norm i obyczajów danej grupy, np. zawodowej);

– warunki kulturowe dotyczące kontekstu wartości społecznych i doświadczeń pozajęzykowych (pozycje nadawcy i odbiorcy);

– sprawność aparatu emisji i odbioru sygnałów językowych i niewerbalnych;

– zmienne osobowościowe (cechy indywidualne, inteligencja, temperament, kompetencje komunikacyjne, nawyki);

– cechy interakcji (poziom znajomości – długość i intensywność, kontrola wzajemna, wzajemne zaangażowanie, atrakcyjność);

---

[1] B.E. Gronbeck, K. German, D. Ehninger, A.H. Monroe, *Zasady komunikacji werbalnej*, Poznań 2001, s. 24.

[2] J. Bobryk, *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, Warszawa 1995, s. 109.

– stan emocjonalny (chwilowy nastrój poprzedzający kontakt i występujący w czasie jego trwania);

– obiektywne cechy środowiska, w którym przebiega rozmowa[1].

W poprawnie przebiegającej konwersacji rozmówcy winni uwzględniać zarówno zasady organizacji tekstu, jak też zasady organizacji kontaktu interpersonalnego. Zasady organizacji tekstu obejmują:

– regułę poprawności gramatycznej i zrozumiałości (wypowiedzi powinny być możliwe do bezpośredniej interpretacji);

– regułę dopasowania wypowiedzeń do kontekstu lingwistycznego (nawiązywanie do poprzednich wypowiedzi rozmówcy);

– regułę ekonomiczności (eliminowanie powtórzeń, pauz i zakłóceń);

– regułę ekspresyjności (należy się angażować w rozmowę tak, aby ujawnić swój stosunek do wypowiadanego tekstu).

Z kolei zasady organizacji kontaktu interpersonalnego można opisać następującymi regułami:

– uprzejmości (znaczenie wypowiedzi możliwe do zaakceptowania przez odbiorcę);

– aprobaty (uczestnicy rozmowy wyrażają wzajemną życzliwość i akceptują swoje wypowiedzenia oraz sam kontakt);

– skromności (unikanie demonstracyjnego wskazywania na swoje silne strony i sukcesy oraz w taki sposób, by mogło ono wywołać poczucie niższości u odbiorcy);

– zgodności (wyrażanie aprobaty dla stanowiska partnera, gdy jest to tylko możliwe);

– współdziałania (wyrażanie dobrej woli kontynuacji rozmowy);

– ironii (wszelkie żarty i inne zachowania powinny umożliwiać ich właściwą interpretację);

– atrakcyjności treści (wyrażanie zainteresowania tematami rozmowy);

– unikania, w miarę możliwości, podejmowania tematów przykrych dla rozmówcy[2].

Trafna interpretacja wypowiedzi rozmówcy wymaga znajomości sytuacji, w jakiej wypowiedź została dokonana. Do pozatekstowych zmiennych sytuacyjnych można zaliczyć: kontekst semantyczny (lingwistyczny), kontekst interpersonalny, kontekst instrumentalny (zadaniowy) i kulturowy.

Kontekst językowy w szerszym rozumieniu obejmuje pamięć tekstów słyszanych wcześniej (nawet znacznie wcześniej). W wąskim rozumieniu do kontekstu zalicza się jedynie te wypowiedzi, które realizowane były przez dane osoby w konkretnej rozmowie. Do kontekstu lingwistycznego zalicza się również zachowania niewerbalne towarzyszące i poprzedzające wypowiedź. W sytuacjach stan-

[1] L. Giblin, *Umiejętność obcowania z ludźmi*, Warszawa 2000, s. 11; Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław–Kraków 1992, s. 74; W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 120; A. Wajda, *Abc mówcy*, Warszawa 1993, s. 64.

[2] K. Burakowski, *Rozmowy dyskusje negocjacje*, Warszawa 1998, s. 4–7.

dardowych kanał werbalny odgrywa główną rolę, ale w sytuacjach nietypowych jego rola się zmniejsza na rzecz kanału niewerbalnego i wokalnego[1].

Kontekst interpersonalny komunikowania się w formie rozmowy polega na tym, że zmianie ulega znaczenie tej samej wypowiedzi w zależności od tego, kto z kim rozmawia. Dokładniej, chodzi o osoby i role społeczne przez nich pełnione (przełożony, podwładny, kolega), miejsce w którym przebiega rozmowa (pomieszczenie służbowe w miejscu pracy, spotkanie towarzyskie w miejscu zamieszkania), dominujący typ aktywności (intelektualna, emocjonalna, praktyczna) i atmosferę kontaktu.

Pojedynczym, wyrwanym z kontekstu sytuacyjnego gestom, słowom towarzyszy znaczna nieokreśloność. Dopiero kontekst zadaniowy (instrumentalny) wyznacza system odniesień, pewne ramy interpretacyjne zwiększające czytelność tekstów. Nawet mało znaczące z pozoru zmiany w instrukcji postępowania wpływają na aktywność komunikacyjną osób wykonujących jakieś wspólne zadanie.

Wspólnota kulturowa nadawcy i odbiorcy wpływają na istnienie wzajemnie uznawanego zespołu przekonań na temat rzeczywistości, a więc można stwierdzić, że warunkiem porozumienia językowego jest wspólnota doświadczeń pozajęzykowych (nie tylko nawyki językowe wynoszone z danego środowiska ale różnice biograficzne tworzą przeszkody i ograniczenia w porozumiewaniu się ludzi)[2].

## 16.2. Oddziaływanie na rozmówcę

Wymiar mocy interpersonalnej wyraża się stopniem sprawowania kontroli nad rozmówcą i sytuacją. Kontrola w procesach komunikowania wiąże się z przewagą[3]. Owa przewaga może wynikać z pełnionych ról społecznych, pozycji społecznej. Inny rodzaj przewagi dotyczy chwilowego panowania komunikacyjnego i wynika z względnego stopnia znajomości danego tematu, którego dotyczy wymiana. Można zatem wnioskować, że wartość pragmatyczna wypowiedzeń nie jest bezpośrednio uwarunkowana treścią i formą gramatyczną.

W literaturze przedmiotu wymieniane są następujące, podstawowe rodzaje aktów pragmatycznych: rada, prośba, polecenie, obietnica, zgoda i odmowa. Interpretacja każdej z tych wypowiedzi powinna zawsze odnosić się do sytuacji, w której się ona pojawiła i uwzględniać cztery kryteria. Oto one:

– sytuacja wyjściowa – inicjator wymiany i wzajemna percepcja;

– oczekiwane konsekwencje wykonania lub zaniechania działania, którego dotyczy wypowiedź;

---

[1] W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne* ..., wyd. cyt., s. 123; Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*..., wyd. cyt., s. 67.

[2] N.R. Qubein, *Jak być przekonującym w mowie w piśmie w wystąpieniach publicznych*, Warszawa 1999, s. 119; M. Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 1999, s. 89, 101–105.

[3] R. Dawson, *Sekrety skutecznego przekonywania,* Poznań 2000, s. 16.

– stopień ograniczenia swobody postępowania nadawcy i odbiorcy spowodowany zaistnieniem aktu komunikacyjnego we wspólnym polu percepcyjnym;

– symetria bądź asymetria wzajemnej kontroli, ogólnie typu relacji interpersonalnych między nadawcą i odbiorcą[1].

Specyficzne właściwości środowiska wojskowego (przewaga stosunków formalnych, hierarchia i zależności służbowe) znacząco modyfikują poszczególne rodzaje aktów komunikacyjnych, których celem jest bezpośrednie oddziaływanie na zachowania rozmówców (propozycja, rada, prośba, polecenie, obietnica, zgoda i odmowa).

W sytuacji wyjściowej inicjatorem rozmowy wyrażającej propozycję, radę, prośbę może być każdy z rozmówców (przełożony i podwładny), ale w przypadku różnych form żądania (polecenie, pogróżka, groźba, rozkaz) inicjatywa leży po stronie przełożonego (starszego rangą). Osoba wyrażająca żądanie (przełożony) ma obowiązek rozpoznania możliwości wykonawczych podwładnego. W przeciwnym razie sytuacje takie doprowadzają do kryzysów interpersonalnych, tym silniejszych im mniej jest możliwości zasygnalizowania przez rozmówcę – podwładnego o nierealności żądania. Zgoda i odmowa są zachowaniami, które stanowią odpowiedź na poprzednie posunięcia drugiego rozmówcy.

Pod względem oczekiwanych konsekwencji osoba zgłaszająca propozycję przyjmuje, że korzyści będą obopólne. Natomiast rada przyniesie korzyść słuchaczowi, a z kolei prośba – jej autorowi. Żądanie (rozkaz, polecenie) przynosi korzyść osobie, która je formułuje. Należy podkreślić, że w warunkach zależności służbowych trudno odróżnić żądanie i prośbę („... prośba przełożonego jest poleceniem..."). O tym, czy konkretna wypowiedź jest prośbą, czy żądaniem, decydują relacje łączące nadawcę komunikatu z jego odbiorcą.

Poszczególne osoby uczestniczące w rozmowie mają zróżnicowany stopień swobody postępowania, przede wszystkim w zależności od tego w jaki sposób zamierzają wpłynąć na zachowanie rozmówcy (propozycja, rada, prośba i żądanie), a także od miejsca zajmowanego w hierarchii służbowej. Poprzez rozkaz nadawca-przełożony całkowicie ogranicza swobodę podwładnego. W środowisku wojskowym szczególne znaczenie przypisuje się obietnicy (zobowiązanie, umowa, przysięga), jej nadawca samoogranicza się[2].

Pozycja przełożonego, jego przewaga daje prawo do kontroli, a podwładnemu wyznaczona jest rola bycia kontrolowanym. W środowisku wojskowym w małym stopniu występują relacje niedookreślone. Jednakże poza społecznymi (służbowymi) uwarunkowaniami symetrii i asymetrii pozycji na rzeczywisty poziom wzajemnej kontroli wpływ mają także cechy indywidualne, osobowościowe, skłonności do dominacji, cechy przywódcze i inne.

---

[1] Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne* ..., wyd. cyt., s. 78.

[2] R. Dawson, *Sekrety skutecznego przekonywania* ..., wyd. cyt., s. 288–289.

## 16.3. Pozyskiwanie aprobaty w dyskusji

Dyskusja jest szczególnym rodzajem rozmowy, której istotą jest spór, różnica zdań, wymiana racji i argumentów[1]. W dyskusji występują następujące elementy podmiotowe, rzeczowe i procesy:

– podmioty dyskusji;

– audytorium (czasami towarzyszy podmiotom dyskusji);

– przedmiot sporu, fakt zaistnienia konfrontacji i dążenia do zwycięstwa racji w sporze;

– język[2].

Podmioty (strony) dyskusji prezentują przeciwstawne racje posługując się różnymi środkami językowymi oraz wynikającymi z ekspresji ciała, które również są elementem obrazu sporu. Skoro istotą dyskusji jest spór, a nośnikami przeciwstawnych racji fizyczne podmioty, to niezwykle ważne staje się pozyskiwanie informacji o osobach (przeciwnikach) biorących udział w dyskusji. Informacje pomocne są w skupieniu się na reakcjach przeciwnika i powinny one zostać uwzględnione podczas dyskutowania. Istotne informacje o innych uczestnikach dyskusji dotyczą:

– kompetencji. Na podstawie spostrzeżeń, wyobraźni i pamięci dokonywana jest ocena naszych szans wobec przeciwnika (przeciwników) i odpowiednio do niej stosowne są adekwatne techniki logiczno-formalnego prowadzenia sporu (chwyty retoryczne) mające na celu przekonanie do naszych racji;

– wiarygodności. Jest ona wypadkową kompetencji, roli społecznej i przekonania o intencjach adwersarza;

– emocjonalności. Znajomość ekspresji adwersarza i jego specyficznych zachowań sprzyja możliwości oddziaływania w nadarzającym się momencie (wzbudzanie zdziwienia, zaskoczenia, gniewu, rozproszenie koncentracji). Uczucia wpływają na sposób przeprowadzenia dyskusji oraz osiągania w niej powodzenia;

– doświadczenia. Techniczna biegłość przeciwnika w prowadzeniu sporu może przeszkodzić w zwycięstwie naszych racji nawet w sytuacji, gdy jesteśmy bardziej kompetentni w danej dziedzinie niż adwersarz;

– stopnia motywacji. Poziom motywacji powinien być umiarkowany;

– poziomu autokreacji. W konfrontacji poglądów i argumentów przeciwnik może poddać w wątpliwość swoje racje albo umocnić się na swoich pozycjach;

– relacji dyskutanci – audytorium.

Audytorium, jeśli towarzyszy uczestnikom dyskusji, może walnie przyczynić się do jej przebiegu i w końcu, do zwycięstwa jednej ze stron. Przychylność audytorium dla jednej ze stron sporu znakomicie utrudnia sytuację drugiej ze stron. Musi ona konfrontować się nie tylko z konkretną racją (adwersarzem), ale również z widownią.

---

[1] K. Burakowski, *Rozmowy dyskusje negocjacje*, Warszawa 1998, s. 7.

[2] L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, Warszawa 1997, s. 16–20.

Przedmiot sporu stanowi racja. Każdy z aktywnych uczestników dyskusji prezentuje w sporze określoną (jedną) rację. Za jej pomocą podmioty prezentują swoje stanowiska w kwestii będącej przedmiotem sporu na poziomie językowym i pozawerbalnym (gesty, przemilczenia, westchnienia, śmiech, chrząknięcia). Jak już zostało wcześniej stwierdzone, aby zaistniała dyskusja musi wystąpić subiektywna przeciwstawność racji, rozumianych jako zespoły komunikatów, zawierających wartościowe informacje o stosunku podmiotu do konkretnej treści sporu[1]. Jednakże w toku dyskusji stosunek do racji może się zmienić i wówczas będzie używana zgoła inna argumentacja. Można więc powiedzieć, że racja jest budowana metodą przesłanek i wniosków (od ogółu do szczegółu – dedukcja lub od szczegółu do ogółu – indukcja), im więcej przytoczymy argumentów składających się na naszą rację, tym dyskusja będzie efektywniejsza. Nie oznacza to, że sukces w dyskusji jest wyłącznie wynikiem sporu. Na „zwycięstwo" może składać się mylenie argumentów, nieumiejętność wyartykułowania racji i znalezienia sedna sprzeczności oraz atrakcyjność jednego z rozwiązań.

Język jest jednym z najważniejszych nośników dyskusji. W nim są formułowane racje i za jego pośrednictwem wyrażane są kontrowersje. Wreszcie służy on do wyrażenia oceny wyniku sporu i sformułowania oraz ogłoszenia zwycięskiej racji[2].

Pozyskiwanie aprobaty w dyskusji (przekonywanie) wymaga spełnienia kilku warunków[3]. Najważniejsze z nich to:

– zrozumienie racji innych uczestników dyskusji. Niezbędne jest więc ich słuchanie i zadawanie pytań, które mają przyczynić się do wyjaśnienia nieporozumień[4];

– nawiązywanie do wspólnych przesłanek – tylko w takich warunkach argumenty mogą przekonać adwersarza lub przynajmniej zmienić jego stosunek do własnych racji[5];

– przeniesienie akcentu ze stanowczych stwierdzeń na pytania, które mają służyć wyjaśnianiu stanowisk, zwłaszcza stosunku do określonych kwestii. Najlepiej, gdyby w wyniku uzyskania od adwersarza wyjaśnień zostały zaproponowane rozwiązania alternatywne a nie jednoznaczne[6];

– dbałość o zrozumiałość własnych wypowiedzi. Nasze wypowiedzi powinny być jednoznaczne i jasne, w razie potrzeby należy ilustrować je przykładami i odwoływać się do doświadczenia adwersarza[7];

– zachowanie poglądów ze względu na osobę partnera dyskusji dla siebie. Argumenty mają dotyczyć przedmiotu sporu a nie autora racji, sprzyja to obiektywizacji poruszanej kwestii przez fakt jej zróżnicowania[8].

---

[1] Tamże, s. 27.

[2] W. Marciszewski, *Sztuka dyskutowania*, Warszawa 1994, s. 206.

[3] K. Burakowski, *Rozmowy dyskusje...*, wyd. cyt., s. 9–10.

[4] Z.W. Brześkiewicz, *Super słuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Warszawa 1999, s. 113; P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 1998, s. 70, 195.

[5] W. Marciszewski, *Sztuka dyskutowania*, Warszawa 1994, s. 154.

[6] Tamże, s. 169; H. Lemmermann, *Szkoła debaty*, Wrocław 1998, s. 58.

[7] A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa 1992, s. 126.

[8] L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej...*, wyd. cyt., s. 5.

# 17. WSPÓŁPRACA DOWÓDCY ZE ŚRODOWISKIEM SPOŁECZNYM GARNIZONU

## 17.1. Istota wychowania jako zjawiska społecznego

Wychowanie to jedna z najstarszych dziedzin działalności ludzkiej sięgająca korzeniami do starożytności. W starożytnej Grecji wychowanie (gr. *paidagogia* od *pais* – dziecko, chłopiec i *ago* – prowadzić) oznaczało całość zabiegów, czynności i umiejętności związanych z formowaniem umysłowym i moralnym dziecka. Pierwowzór wychowania wojskowego powstał w starożytnej Sparcie, nazywano go efebią i polegał na prowadzeniu zabaw i ćwiczeń przygotowujących dzieci na dzielnych wojowników. Pierwotnie wychowanie w języku polskim rozumiane było jako odżywianie lub dostarczanie środków do życia. Dobrze kogoś chować znaczyło tyle, co dobrze go odżywiać, stąd pojęcie wychowanie odnoszono także do zwierząt czy roślin. Dopiero w XIX wieku zaczęto nadawać mu znaczenie wywodzące się z łac. *educo*- wyciągać, wydobywać, wyprowadzać ku górze[1].

Wychowanie to podstawowe pojęcie pedagogiki, nauki stworzonej na początku XIX w. przez wybitnego niemieckiego profesora filozofii J.F. Herbarta. Pojęcie wychowania jest wieloznaczne i przyjmuje różnorodne konotacje w zależności od przyjętych systemów wartości, ideologii, koncepcji człowieka itp. W kategoriach ontologicznych wychowanie może być ujmowane jako: działanie, system, proces, relacja i wynik[2]. W tradycyjnym podejściu wychowanie rozumiane jest jako świadome i zorganizowane oddziaływanie wychowawcy na wychowanka mające na celu wywołanie pożądanych zmian w osobowości wychowanka zarówno w sferze poznawczo-instrumentalnej jak i w sferze emocjonalno-motywacyjnej. Tak więc ze względu na strony osobowości wyróżnia się: wychowanie umysłowe, fizyczne, moralne, obywatelskie, politechniczne itp.[3] Wychowanie współczesne nie dotyczy wyłącznie dzieci, pokrywa się coraz bardziej z biografią człowieka – mówimy, że ma charakter całożyciowy. Z tego powodu biorąc pod uwagę wiek osób podlegających wychowaniu wyróżnia się: wychowanie dzieci i młodzieży dorastającej (pedologia), wychowanie dorosłych (andragogika) i ludzi starszych (gerontologia lub geragogika).

W warunkach państwa demokratycznego, przestrzegania praw i godności człowieka, pluralizmu i swobodnego wyboru własnej drogi życiowej i samorozwoju, problem wychowania nabiera innego znaczenia, co odzwierciedlają wska-

---

[1] B. Milerski, B. Sliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 274.

[2] Por. J. Groskrejc, *Kształcenie kadr oficerskich w świetle współczesnej filozofii edukacji* (w:) J. Groskrejc (red.), *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, Warszawa 1999, s. 13–24.

[3] Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 319.

zania pedagogiki antyautorytarnej, humanistycznej, personalistycznej. W najnowszych nurtach pedagogicznych w procesie wychowania odrzuca się przymus, przedmiotowość, instrumentalizm presję i urabianie, a promuje podmiotowość, kreatywność, wolność, wspieranie, pomoc, wydobywanie, odkrywanie i wyzwalanie.

W takim podejściu wychowanie traktowane jest jako całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w wyniku wzajemnych relacji między dwiema osobami, które obdarzają się człowieczeństwem. Nie ma tu podziału na wychowawców i wychowanków, są natomiast wzajemne relacje interpersonalne, uznające wolność i podmiotowość, co pozwala na ujawnianie wobec siebie wartości nadających sens życiu.

Wychowanie jest zjawiskiem społecznym, bo dotyczy ludzi, przebiega w środowisku ludzkim i realizowane jest przez ludzi i dla ludzi. Wychowanie zapewnia zachowanie i rekonstruowanie uniwersalnych i ogólnospołecznych wartości, zapewnia egzystencję człowieka w różnych strukturach społecznych. Dlatego mówimy, że wychowanie może być intencjonalne i spontaniczne, instytucjonalne i nieinstytucjonalne, indywidualne i zespołowe. Wychowanie przebiega w różnych strukturach społecznych: rodzina, żłobek, przedszkole, szkoła, uczelnia, wojsko, praca, dom kultury, klub, teatr, kino, biblioteka, muzeum, stowarzyszenia, grupy rówieśnicze, media itd. Z tego wynika, że wychowanie ma szeroki wymiar społeczno-kulturowy.

Istota wychowania w aspekcie społecznym polega na wyprowadzaniu człowieka ze stanu natury do stanu kultury, ze stanu gorszego do stanu lepszego, ze stanu ignorancji do stanu wiedzy, ze stanu amoralności do stanu moralności, ze stanu egoizmu do stanu altruizmu itd. Wychowanie polega również na dostrzeganiu i wydobywaniu tego co skrywa natura ludzka i jej całe bogactwo możliwości w wymiarze intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, wolicjonalnym i duchowym.

Wychowanie to sekwencja logicznie uporządkowanych zdarzeń wspomagających rozwój człowieka w zakresie socjalizacji i inkulturacji.

Socjalizacja (łac. *socialis – towarzyski, społeczny*) polega na przekazywaniu jednostce systemów wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących w danej społeczności oraz kształtowaniu umiejętności intelektualnych i praktycznych umożliwiających współżycie społeczne oraz posługiwanie się wytworami kultury (język, technika, narzędzia itp.).

Pojęcie socjalizacji może być rozumiane w węższym lub szerszym znaczeniu[1]. W sensie węższym jest to proces uczenia się ról społecznych. Istotą tego procesu jest nabywanie przez daną osobę odpowiednich wzorów zachowania, umożliwiających jej sprawne i kompetentne działanie w określonej grupie społecznej (np. rodzina, szkoła, praca, wojsko).

W szerszym znaczeniu pojęcie socjalizacji oznacza ogół procesów wzajemnych oddziaływań jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego, trwających

[1] Zob. J. Groskrejc, *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*, Warszawa 2000, s. 51.

przez całe jej życie. Procesy te obejmują nie tylko przystosowanie się człowieka do środowiska, ale również przekształcanie go w wyniku własnych działań.

Wpływ socjalizacji na wszechstronny rozwój człowieka wyraża się poprzez:

– uczenie się społecznie aprobowanych postaw i zachowań w zakresie kierowania swoimi popędami i zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych,

– nabywanie umiejętności posługiwania się różnymi przedmiotami i narzędziami, jakie są wykorzystywane w pracy zawodowej i w życiu codziennym,

– osiąganie zdolności interakcji i komunikowania się z innymi ludźmi, głównie poprzez opanowanie języka, rozumienie symboli danej kultury oraz zdolność wyrażania swoich myśli i uczuć,

– uwewnętrznianie (interioryzację) powszechnie przyjętych w społeczeństwie wartości, wzorów i norm wytyczających godziwe postępowanie,

– kształtowanie umiejętności odczuwania i kontrolowania swoich emocji.

Człowiek jest istotą społeczną, dlatego wprowadzanie go do życia społecznego należy traktować jako ważne zadanie edukacyjne. Poprzez socjalizację człowiek uczy się społecznych form życia, przyswaja wartości i normy, przygotowuje się do przyjęcia i pełnienia ważnych i odpowiedzialnych ról społeczno-zawodowych.

Człowiek jest istotą społeczną, ale żyje zawsze w pewnej kulturze, jest zatem istotą kulturalną. Powinien on znać kulturę rodzimą i kulturę innych narodów, powinien także w tej kulturze uczestniczyć i ją wzbogacać. Stąd też kolejnym ważnym zadaniem edukacyjnym jest wprowadzanie człowieka w świat kultury i nauczenie go kulturalnego sposobu życia. To wprowadzanie w szeroko rozumiany świat kultury nazywa się inkulturacją. Pojęcie kultury nie można zawężać do dzieł sztuki (obrazy, rzeźby, dzieła literackie, muzyczne, teatralne, filmowe itp.), lecz należy odnosić do całego dorobku, jaki ludzkość osiągnęła na przestrzeni dziejów. Można zatem powiedzieć, ze tyle jest odmian kultury ile jest rodzajów ludzkiej działalności. Stąd wynika bogata typologia kultury, obejmująca m.in.: kulturę pracy umysłowej i fizycznej, kulturę picia i jedzenia, kulturę jazdy, kulturę wypoczynku, kulturę organizacji, kulturę ubioru, kulturę materialną, kulturę sztabową, kulturę dowodzenia, kulturę osobistą, kulturę duchową, kulturę ekologiczną, kulturę muzyczną, teatralną i filmową, kulturę cywilną i wojskową, kulturę nauki i edukacji, kulturę polityczną, gospodarczą, rolną, medialną, techniczną, ekonomiczną i wiele innych kultur.

Ujmując rzecz w sposób syntetyczny, można przyjąć, że w wyniku inkulturacji człowiek powinien znać i swobodnie poruszać się trzech podstawowych działach kultury:

– kultura materialna – obejmująca wytwarzanie narzędzi, zdobywanie i przetwarzanie żywności, technikę, transport, budownictwo, uzbrojenie itp.,

– kultura języka – wyrażana w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w piśmie, nauce i sztuce,

– normy społeczne – obejmujące systemy prawne, obyczaje, religię, stosunki społeczne, ogólne zasady organizacji i funkcjonowania społeczeństwa i grup społecznych.

Złożony i wielowymiarowy proces wychowania, artykułowany i wspierany przez socjalizację i inkulturację, prowadzi w konsekwencji do wykreowania człowieka dojrzałego i twórczego, umiejącego radzić sobie w różnych sytuacjach, zdolnego do samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Taki jest właśnie społeczny kontekst wychowania.

## 17.2. Wychowawcze funkcjonowanie środowiska

Życie i różnorodne formy aktywności człowieka zdeterminowane są przez dwa środowiska: wewnętrzne i zewnętrzne. Środowisko wewnętrzne określają wszelkie czynniki, siły i procesy biologiczno-fizjologiczne zapewniające podstawowe funkcje życiowe, wzrost organizmu i utrzymanie równowagi psychofizycznej (homeostaza). Rozwój biologiczny człowieka, jego cechy fizyczne (np. budowa ciała, kolor oczu, kolor włosów) oraz niektóre cechy psychiczne (np. talenty, zdolności, inteligencja) uwarunkowane są genetycznie. Wszystkie procesy rozwoju biologicznego przebiegają w sposób naturalny, samoistny i żywiołowy, bez udziału świadomości, gdzie główną siłą sprawczą jest siła biosu (gr. *bios* – życie). Czynniki genetyczne wpływające na ten rozwój (determinanty i stymulatory) tworzą konstrukcję zwaną genotypem.

Mimo że procesy biologicznego rozwoju przebiegają bez udziału naszej woli, to możemy jednak wpływać na ich przebieg, np. poprzez racjonalne odżywianie, ćwiczenia fizyczne, zachowanie proporcji między pracą a wypoczynkiem. Zakres, jakość i skuteczność wpływu człowieka na jego rozwój w sferze somatycznej wymaga określonej wiedzy, a więc wymaga pewnego wychowania, np. zdrowotnego, fizycznego, seksualnego, medycznego itp.

Zdecydowanie większy wpływ na człowieka wywiera środowisko zewnętrzne czyli przyrodnicze, kulturowe i społeczne. Interakcje między człowiekiem, a środowiskiem zewnętrznym przebiegają na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Środowisko „emituje" różnorodne bodźce i informacje (modyfikatory), które człowiek odbiera, selekcjonuje, przyjmuje albo odrzuca, przechowuje i przetwarza. Zdolność do odbierania bodźców określane jest terminem ekosensytywność. Człowiek posiada także zdolność przystosowawczą określaną jako adaptabilność. Te dwie zdolności leżą u podstaw aktywności i kreatywności, co oznacza, że człowiek nie tylko adaptuje się do zastanego środowiska zewnętrznego, ale potrafi je zmieniać, przetwarzać i dostosowywać do swoich potrzeb. W taki oto uproszczony sposób można wyjaśnić wzajemne relacje między człowiekiem a środowiskiem[1].

Jest rzeczą bezsporną, że środowisko zewnętrzne, a w szczególności społeczne i kulturowe, spełnia określone funkcje wychowawcze. Dla potrzeb niniejszego opracowania omówimy wychowawcze funkcje środowiska wojskowego, które jest

[1] Zob. J. Groskrejc, *Antropologiczne...*, wyd. cyt., s. 31.

specyficzną odmianą, czy też integralną częścią ogólnego środowiska społecznego i kulturowego. Do podstawowych funkcji wychowawczych wojska można zaliczyć[1]:

– funkcję kognitywną (poznawczą),
– funkcję stymulacyjną (pobudzającą, motywującą),
– funkcję adaptacyjną (przystosowawczą),
– funkcję kompensacyjną (wyrównawczą),
– funkcję korektywną (poprawczą).

Funkcja kognitywna polega na wielowymiarowym dowartościowaniu społeczności wojskowej w sferze intelektualnej, moralnej i emocjonalnej. Wynikają z niej doniosłe zadania wychowawcze dotyczące wiedzy i umiejętności niezbędnych w służbie wojskowej. Istotną sprawą jest także przekazywanie wartości szczególnie użytecznych dla wojska (duch bojowy, godność, szacunek, odwaga i poświęcenie, posłuszeństwo, lojalność, uczciwość, odpowiedzialność za siebie i innych). Kolejnym zadaniem wychowawczym wynikającym z tej funkcji jest kształtowanie inteligencji emocjonalnej czyli umiejętności rozpoznawania emocji i kierowania nimi.

Funkcja stymulacyjna przejawia się w dostarczaniu różnorodnych bodźców, które inspirują i motywują do działania. Specyfika służby wojskowej wymaga określonych dyspozycji psychofizycznych i moralnych. Z tego powodu konieczny jest dobór takich bodźców, które będą modyfikować syndrom postaw, cech, nawyków i zachowań adekwatnych dla potrzeb wojska. Bodźce te mają na celu wyzwalanie aktywności intelektualnej i fizycznej wszystkich grup społecznych wojska. Ważną rolę stymulacyjną spełniają bodźce naturalne (przyrodnicze) do których zaliczamy: słońce, opady, powietrze, akweny, lasy, warunki terenowe itp. W istotny sposób wpływają one na aktywność psychomotoryczna i hartowanie organizmów ludzkich.

W wymiarze społeczno-kulturowym funkcja stymulacyjna wojska realizowana jest poprzez działanie różnorodnych czynników podmiotowych (kadra, żołnierze i pracownicy cywilni) i rzeczowych składających się na infrastrukturę socjalną, kulturalną, sportową, gospodarczą i techniczną (np. koszary, obiekty sportowe i szkoleniowe, uzbrojenie, sprzęt, komputery i inne media itp.).

Funkcja adaptacyjna polega na przystosowaniu żołnierzy i innych osób do życia i pracy w warunkach wojskowych, na kształtowaniu poprawnych relacji interpersonalnych i rozwijaniu zdolności porozumiewania się. Jest to przystosowanie na poziomie społecznym, mentalnym, emocjonalnym i fizycznym. Zadania wychowawcze wypływające z tej funkcji dotyczą ukształtowania silnych psychofizycznie ludzi odpornych na stres, wysiłek psychiczny i fizyczny. Chodzi tu nie tylko o zabiegi podnoszące tolerancję wysiłkowa i odporność psychofizyczną, ale także o kształtowanie umiejętności działania w różnych warunkach i sytuacjach – normalnych, trudnych i ekstremalnych. Funkcja adaptacyjna przejawia się w przy-

[1] Szczegółowy opis tych funkcji znajduje się w: J. Groskrejc, *Wychowawcze funkcje wojska*, „Wojsko i Wychowanie" 2001, nr 1, s. 32.

stosowaniu zespołów ludzkich do sprawnego działania w różnych warunkach terenowych i klimatycznych (góry, las, jeziora, morze, pustynia, upał, mróz, deszcz, wichura) oraz w warunkach pokoju, kryzysu i wojny (szkolenie i tok życia w koszarach, misje pokojowe, działania operacyjne militarne, udział w akcjach ratowniczych, walka zbrojna). Znaczenie omawianej funkcji polega również na przełamywaniu barier psychofizycznych (lęk, strach, stres, zmęczenie), co w konsekwencji ułatwia wykonanie trudnych i złożonych zadań.

Funkcja kompensacyjna przejawia się w wyrównywaniu braków i zaniedbań wychowawczych wyniesionych z wcześniejszych etapów edukacji. Funkcja ta jest ściśle powiązana z edukacją ustawiczną polegającą na ciągłej aktualizacji wiedzy i doskonaleniu umiejętności. Przykładem kompensacji jest np. szkolenie żołnierzy służby zasadniczej (do wojska przychodzą poborowi o niskim poziomie wykształcenia) oraz uczenie się języka angielskiego przez kadrę zawodową. Z funkcją kompensacyjną związana jest funkcja profilaktyczna, której istota polega na zapobieganiu wypaczeniom, zagrożeniom i wypadkom, powodującym zakłócenia w sprawnym działaniu i utrzymaniu gotowości bojowej. Funkcja profilaktyczna w znacznej mierze przekłada się na praktykę dyscyplinarną dowódcy.

Funkcja korektywna polega na diagnozowaniu i terapii zaburzeń oraz niedomagań dotyczących rozwoju psychofizycznego. Jak powszechnie wiadomo, do wojska przychodzą (choć nie powinni) i tacy żołnierze, którzy mają różnorodne kłopoty zdrowotne. Wyróżniają się niskim poziomem sprawności fizycznej i umysłowej, mają doświadczenia ze środowiska przestępczego, narkomanów, alkoholików itp. W tej sytuacji zadania wychowawcze wkraczają w obszar reedukacji i resocjalizacji.

Wszystkie wymienione funkcje wzajemnie się uzupełniają i przeplatają, stanowią podstawę w działaniach wychowawczych, których celem jest wszechstronny rozwój żołnierskiej osobowości. Realizacja tych funkcji w wojskowej praktyce dydaktyczno-wychowawczej zapewni sprostanie wysokim wymaganiom jakie stawiane są przed siłami zbrojnymi.

## 17.3. Dowódca jako ogniwo łączące jednostkę wojskową z jej otoczeniem bliższym i dalszym

Zawód (funkcja) oficera dowódcy podlega i nadal będzie podlegać przemianom. Dowódca jednostki (a tym bardziej garnizonu) jest jednym z podstawowych elementów osobowych oddziału. W tym sensie jest on ogniwem łączącym jednostkę wojskową z jej środowiskiem społecznym. Trzy interpersonalne role ułatwiają dowódcy utrzymanie niezakłóconego funkcjonowania zespołu jakim kieruje. Pierwsza to rola reprezentacyjna. Dowódca jednostki wojskowej pełni określone funkcje ceremonialne wobec osób z otoczenia społecznego między innymi garnizonu. Druga, związana jest z odgrywaniem roli przywódcy (motywuje, zachęca, szkoli, zatrudnia pracowników cywilnych z najbliższego otoczenia jednostki). Po

trzecie, dowódca odgrywa rolę łącznika między ludźmi. To on najczęściej ma do czynienia z ludźmi innymi niż podwładni i przełożeni (na przykład przedstawiciele miejscowych władz)[1].

Rola społeczna dowódcy to określona, ustalona dziedzina zachowania się wyznaczonego przez pozycję społeczną i osobowość społeczną. Stałość zachowania w dziedzinie określonej rolą dowódcy polega na przestrzeganiu systemu norm zobiektywizowanych w grupie społecznej, to znaczy uznawanych i przypisanych jako obowiązujące określonej pozycji społecznej. Ów system norm określa przede wszystkim funkcje, czyli obowiązki i uprawnienia, przypisane danej pozycji. Ten zobiektywizowany system norm – stanowiący treść społecznej świadomości roli, a implikujący system odpowiednich oczekiwań grupy jako całości w stosunku do jednostki pełniącej rolę – ma swój subiektywny odpowiednik: wytworzony przez daną jednostkę własny obraz samej siebie w tej roli. Ów własny obraz roli obejmujący system postaw i innych właściwości (wiedzy i umiejętności zawodowych) stanowi komponent osobowości jednostki występującej w danej roli. W rezultacie obraz roli w lokalnym środowisku społecznym różni się u poszczególnych dowódców, odchylając się mniej lub bardziej od społecznego obrazu roli zobiektywizowanego w społeczności garnizonu.

Problematyka ta ma podstawowe znaczenie z punktu nowego widzenia relacji cywilno-wojskowych. Nie jest bowiem obojętne, czy próby uaktywnienia dowódców dla realizacji zadań wychowawczych wspieranych przez środowisko garnizonu znajdują zachętę i poparcie ze strony niektórych tylko kręgów społecznych, władz i osób znaczących, czy też będą one funkcją zobiektywizowanych norm i odpowiadających im oczekiwań środowiska lub społeczeństwa jako całości.

Dowódcy w danej jednostce wojskowej stanowią grupę nieliczną, jednak ich znaczenie w społeczności lokalnej jest wyjątkowo duże ze względu na to, że jako przełożeni – wychowawcy podwładnych zajmują w niej swoistą pozycję, cieszą się szczególnym zaufaniem, mają szczególne możliwości wywierania wpływu, zasięgania i przekazywania informacji, a przede wszystkim (dowódcy wyższych szczebli) nawiązywania szerokich i różnorakich stosunków społecznych.

Szczególne usytuowanie dowódcy w społeczności garnizonu wymaga od niego szerokich kwalifikacji między innymi w zakresie pedagogiki i nauk społecznych. Związane jest to z postulatem wzmacniania więzi wojska ze środowiskiem, a dotyczy poznawania i organizowania środowiska pozawojskowego podwładnych, pozyskiwania w środowisku sojuszników wojska i włączania ich do współpracy z nim, organizowania sieci własnych kontaktów.

---

[1] J.A.F. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie...*, wyd. cyt., s. 37–38.

## 17.4. Współpraca dowódcy z mediami informacyjnymi, władzami lokalnymi, szkołami oraz kościołami i związkami wyznaniowymi w kreowaniu sytuacji wychowawczych

Jednym z głównych warunków właściwego wykonywania pracy dowódcy – wychowawcy jest znajomość ogólnych celów wychowania oraz ich znaczenie dla społeczeństwa, roli wojska w ogólnonarodowym systemie edukacyjnym, szeroko rozumianych społecznych warunków funkcjonowania wojska, układu sił (grup, instytucji), które współdziałają lub mogą współdziałać z jednostką wojskową w procesie szkolenia i wychowania. Teoretyczna wiedza o elementach i mechanizmach społecznych warunkujących proces wychowania, znajomość aktualnych potrzeb i zadań w tej dziedzinie, stanowią jeden z ważnych warunków poznania i zrozumienia konkretnych środowisk jednostki wojskowej, oficera, żołnierza. Znajomość środowiska stanowi podstawę właściwej, ze społecznego punktu widzenia, działalności wychowawczej. Jest rzeczą oczywistą, że w pewnym stopniu wiedzę tę dowódca zdobywa poprzez zwykłe uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej. Nie wystarcza ona jednak dla twórczego związania procesu szkoleniowo-wychowawczego z życiem środowiska jednostki wojskowej.

Wiedza dowódcy o środowisku społecznym garnizonu powinna obejmować co najmniej te elementy i cechy środowiska, które mogą być wykorzystane w realizacji podstawowych zadań jednostki wojskowej w zakresie szeroko rozumianego wychowania. Tak więc, drugim ważnym kierunkiem pracy dowódcy jest poznanie środowiskowych warunków wychowania. Środowisko garnizonu jest szerokie i złożone, przez co tylko w pewnej ogólnej płaszczyźnie jest ono dostępne dla każdego dowódcy. Wynika stąd konieczność zespołowego gromadzenia wiedzy o środowisku, to znaczy przez kadrę zawodową danej jednostki wojskowej. Stopień znajomości środowiska społecznego garnizonu może być różny, w zależności od potrzeb zainteresowanej jednostki wojskowej oraz możliwości zebrania o nim przydatnych do działalności wychowawczej danych przez dowódcę i osoby z nim współpracujące. Z punktu widzenia potrzeb pracy wychowawczej podstawowe znaczenie ma rozpoznanie: najważniejszych składników środowiska wychowawczego, zakresu i siły ich wpływu na członków społeczności lokalnej oraz możliwości współdziałania z nimi. Pozwala to zazwyczaj łączyć osiąganie ogólnych celów wychowania i wychowania uwzględniającego potrzeby środowiska lokalnego. W ten sposób działalność zmierzająca do organizacji szerokiego środowiska wychowawczego przez scalanie ogółu oddziaływań i procesów wychowawczych w granicach garnizonu, jego społeczno-terytorialnego zasięgu będzie miała charakter wychowania zintegrowanego.

Instytucje działające na terytorium garnizonu i partycypujące w wychowaniu można podzielić na trzy zasadnicze kategorie:

– instytucje wychowania naturalnego, w których proces ten dokonuje się głównie przez sam fakt współżycia z innymi (np. rodzina, grupa rówieśnicza);

– instytucje wychowania intencjonalnego lub celowego powołane przez społeczeństwo dla wychowania;

– instytucje wychowania pośredniego, które spełniają w społeczeństwie różne wyspecjalizowane zadania w szczególny sposób kształtując osobowość człowieka, przy czym wychowanie nie jest bezpośrednim celem tych instytucji.

Wymienione instytucje przez realizację swoich zadań w dużym stopniu wpływają na kształtowanie postaw, zainteresowań, zasób wiadomości i systemy wartości[1]. Dla wojska, przy obecnych założeniach doktryny obronnej, niezwykle istotne jest budowanie powszechnego porozumienia wokół spraw obronności i armii – szerokiego społecznego zaplecza sił zbrojnych. Budowę tego szerokiego zaplecza, istotnego elementu polityki obronnej państwa, wspomóc mogą stowarzyszenia, zakładające w swych statutach działanie na rzecz obronności państwa. Doświadczenia historyczne dowodzą, jak wielką rolę w procesie wychowania obywatelskiego, przysposobienia obronnego i utrzymania sprawności rezerw osobowych oraz kształtowania postaw patriotycznych spełniać mogą stowarzyszenia społeczne, szczególnie młodzieżowe, kombatanckie i byłych żołnierzy. Zachowanie niepodległości, suwerenności i integralności terytorialnej państwa możliwe jest (pomimo sojuszy obronnych) jedynie przy gotowości całego społeczeństwa do świadczeń na rzecz rozbudowy i utrzymania infrastruktury obronnej.

W określonych warunkach geopolitycznych i budżetowych nie da się tego osiągnąć inaczej niż poprzez nawiązywanie i utrzymywanie ścisłych więzi wojska ze społeczeństwem, przy wykorzystaniu chęci tego ostatniego do organizowania się w stowarzyszenia, uwzględniające w swych statutach i programach działania szeroko rozumianych spraw obronnych. W Ministerstwie Obrony Narodowej powołano Biuro Współpracy ze Stowarzyszeniami. Do jego podstawowych zadań należy koordynowanie wewnątrz resortu, działań dowódców w zakresie pomocy stowarzyszeniom w wykonywaniu przez nie statutowych zadań wychowania patriotycznego i obronnego przygotowania społeczeństwa, pozyskiwanie wsparcia stowarzyszeń dla inicjatyw i działań resortu oraz inspirowanie ich do podejmowania pracy z młodzieżą, przede wszystkim w celu akceptacji przez nią powszechnego obowiązku służby wojskowej.

Podstawę prawną współpracy dowódcy z organizacjami i stowarzyszeniami stanowią dwie decyzje ministra obrony narodowej z dnia 1.08.1994 r. – nr 90/MON w sprawie zasad i trybu współpracy jednostek organizacyjnych resortu obrony narodowej ze stowarzyszeniami, prowadzącymi działalność związaną bezpośrednio z obronnością państwa[2] oraz nr 71/MON w sprawie zasad i trybu postępowania organów wojskowych wobec fundacji, które wskazały ministra obrony narodowej jako „właściwego ministra" ze względu na cele fundacji[3].

Kolejnym dokumentem na drodze unormowań legislacyjnych są wytyczne na podstawie Decyzji nr 70/MON – Wytyczne sekretarza stanu I zastępcy ministra

---

[1] R. Toporkiewicz, *Socjologia wychowania*, wyd. cyt., s. 25.

[2] Dz.R. MON z 1994 r., poz. 72.

[3] Dz.R. MON z 1994 r., poz. 73.

obrony narodowej z dnia 10.04.1995 r. podpisane w porozumieniu z szefem Sztabu Generalnego WP[1]. Szczególnie istotna jest współpraca z organizacjami młodzieżowymi. To one bowiem kształtują postawy i umiejętności młodego pokolenia, to one też wpływają na określenie stosunku potencjalnych przedpoborowych do obowiązku służby wojskowej, to one wreszcie są w stanie prowadzić szeroko pojęte szkolenie obronne oraz w węższym zakresie – wojskowe. Dlatego też każda z organizacji młodzieżowych, harcerskich, survivalowych, sportowych znajduje w resorcie obrony narodowej sojusznika w realizacji ich statutowych celów.

Współpraca dowódcy z organizacjami i stowarzyszeniami ukierunkowana powinna być na osiąganie następujących celów:

– inspirowanie działań w zakresie wychowania obywatelskiego, przysposobienia obronnego oraz kształtowania wszechstronnego rozwoju, tężyzny fizycznej i zdrowia psychicznego młodzieży;

– upowszechnianie tradycji i historii oręża polskiego oraz prezentowanie współczesnego oblicza Wojska Polskiego;

– współdziałanie w ramach szkolenia specjalistycznego;

– popularyzowanie zawodowej służby wojskowej;

– popularyzowanie w społeczeństwie postaw i zachowań mających źródła w tradycji skautingu, tj. honoru, uczciwości, prawdomówności, obrony słabszych.

Dowódca wymienione cele może realizować udzielając pomocy jednostkom organizacyjnym stowarzyszeń oraz poprzez prowadzenie pracy wychowawczej z młodzieżą m.in.: popularyzowanie wśród dzieci, młodzieży i dorosłych zrzeszonych w stowarzyszeniach problematyki wychowania patriotyczno-obywatelskiego i szkolenia obronnego, umożliwianie żołnierzom służby czynnej prowadzenia działalności w ich strukturach, obejmowanie patronatu nad jednostkami organizacyjnymi stowarzyszeń, udział żołnierzy WP w kształceniu kadr poprzez współdziałanie w tworzeniu i realizowaniu programów specjalnościowych, zlotów, obozów, rajdów i ćwiczeń – na zasadach krótkoterminowego oddelegowania. Współpraca ze stowarzyszeniami jest jednym z elementów pracy wychowawczej zbliżającej środowisko wojskowe do społeczności lokalnej[2].

Zaspokajając swoje rozliczne potrzeby (i dokonując tego w zgodzie z przyjętymi w społeczeństwie zasadami) każdy człowiek pozostaje pod wpływem, jak to wcześniej już sygnalizowaliśmy wielu instytucji regulujących jego działania i postępowanie. Dla instytucji wychowawczych kształtowanie postaw i zachowań zgodnych z potrzebami i oczekiwaniami grup powołujących te instytucje, jest zadaniem podstawowym[3]. Nie wszystkie jednak zachowania i działalność ludzi re-

---

[1] Dz.R. MON z 1998 r. poz. 50.

[2] Porozumienia o współpracy związków i towarzystw z jednostkami organizacyjnymi resortu ON (między innymi: Związek Harcerstwa Polskiego, Polski Związek Radioorientacji Sportowej, Stowarzyszenie „Kabar" Club i „Ranger" Survival Club, Towarzystwo Wiedzy Obronnej, Związek Ochotniczych Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Polskich Spadochroniarzy, Liga Morska, Liga Obrony Kraju, Aeroklub Polski, Katolickie Stowarzyszenie Sportowe Rzeczypospolitej Polskiej, Polski Związek Łowiecki, Stowarzyszenie „Rodzina Wojskowa" i inne.

[3] J. Woskowski, *Socjologia wychowania*, wyd. cyt., s. 30–31.

gulowane są przez instytucje. Ważną rolę odgrywają nadal inne elementy systemu kontroli społecznej, wyznaczając zachowania społeczne w niezinstytucjonalizowanych sferach społecznego życia lub też tam, gdzie wpływ instytucji jest nadal słaby. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje obyczaj, czyli powszechnie uznana, uświęcona tradycją forma zachowania się przyjęta w danej zbiorowości społecznej.

Sposób, w jaki dowódca postrzega każdego potencjalnego współpracownika (ze środowiska społecznego garnizonu) w procesie wychowawczym, zależy od trojakiego rodzaju warunków: od bardzo ogólnych warunków normatywnych, od warunków zależnych od jego historii osobistej oraz warunków związanych z konkretnymi doświadczeniami kontaktowania się z przedstawicielami społeczności garnizonu (przedstawicielami władz lokalnych, kościelnych, prasy, radia, telewizji, stowarzyszeń i innych). Ogólne warunki normatywne są zewnętrzne. Istnieją niezależnie od dowódcy. Mają własną historię i kanały wpływów (teksty pisane, tradycja ustna itd.). Natomiast konkretne cechy osobowości, postawy i potrzeby dowódcy wpływają bezpośrednio na wzajemne zrozumienie zadań i ról społecznych partnerów współpracy wychowawczej.

Przede wszystkim trzeba, niezależnie od obowiązujących unormowań prawnych i zwyczajowych, aby dowódca i przedstawiciele instytucji społecznych mieli faktycznie wolę współpracy w realizacji wspólnych zadań. Trzeba również, aby aspekty partnera współpracy (jego przymioty, postawy, intencje, upodobania itd.) odpowiadały zamierzonym celom wychowania i wymaganiom przyjętym przy wykonywaniu odpowiednich ról w rozpatrywanej sytuacji instytucjonalnej. Trzeba także, aby dowódca miał swobodę modyfikowania własnych zachowań w wyniku percepcji partnerów współpracy w garnizonie, a w tym zakresie trudno pominąć ograniczenia instytucjonalne. Owe modyfikacje nie powinny zakłócać współpracy, ale przeciwnie – podtrzymywać lub umacniać więzi jednostki wojskowej ze społecznością garnizonu, a w efekcie wojska z społeczeństwem.

# 18. SPOŁECZNE I WYCHOWAWCZE ASPEKTY DYSCYPLINY WOJSKOWEJ

Dyscyplina jest nieodzownym warunkiem sprawnego funkcjonowania nie tylko armii, lecz także każdej zorganizowanej grupy ludzi wykonującej określone wspólne zadanie. W każdym zespole funkcjonującym jako zorganizowana całość, musi istnieć ład, poszanowanie przyjętych zasad postępowania i wykonawstwo poleceń władzy. Brak jakiegokolwiek z tych elementów czyni grupę niezdolną do wspólnego działania, a zatem, stopień sprawności każdej grupy zależy między innymi od stopnia jej zdyscyplinowania.

Dyscyplinę, z pedagogicznego punktu widzenia, możemy rozpatrywać jako ostateczny cel wychowania lub jako środek wychowania. W całokształcie działalności wychowawczej staramy się wykształcić u wychowanków zdyscyplinowanie jako cechę osobowości. Jednocześnie w samym procesie wychowania utrzymujemy pewne rygory, określony stan dyscypliny po to, by w tej konkretnej atmosferze kształtowała się osobowość wychowanków i aby dyscyplina podnosiła skuteczność zorganizowanego wychowania.

Znaczenie dyscypliny zwiększa się wraz ze wzrostem stopnia złożoności organizacji. Naruszenie dyscypliny w zespołach, w których istnieje względnie prosta organizacja, osłabia skuteczność działania danego zespołu, ale naruszenie dyscypliny w zespole o najwyższym stopniu zorganizowania powoduje zwykle niemożność jakiegokolwiek działania, a nawet zagraża istnieniu danego zespołu. Dotyczy to przede wszystkim organizacji wojskowej, w której postęp techniczny i uzależniony od niego postęp organizacyjny przebiegają w wyjątkowo szybkim tempie.

## 18.1. Istota oraz podstawowe czynniki procesu kształtowania dyscypliny wojskowej

Przez tysiąclecia istotą szkolenia wojskowego było przede wszystkim wpajanie zasad dyscypliny, wdrażanie żołnierzy do działania zbiorowego. Osiągano to różnymi drogami: metodą ślepego posłuszeństwa, opartego na dogmacie o nieomylności dowódcy i jego władzy nad życiem i śmiercią żołnierzy, tępego drylu sprowadzającego żołnierza do roli bezwolnych istot działających mechanicznie, indoktrynacji ideologicznej, zakładającej, iż liczy się tylko zbiorowość, jednostka zaś jest zerem; wreszcie metodą kształtowania tzw. świadomej dyscypliny, zakładającej, iż żołnierz rozumie jej istotę i świadomie podporządkowuje się jej zasadom. Praktyka dowodzi jednak, że bez względu na metody kształtowania dyscypliny, stałe są dwa elementy służące jej umacnianiu: kara i nagroda. Byłoby jednak zwyczajnym uproszczeniem odwoływanie się w procesie kształtowania dyscypliny tylko do tych dwóch elementów. Niewątpliwie obok nich istotną rolę odgrywają: stosunki

społeczne, warunki socjalno-bytowe, poziom intelektualny i psychiczne walory żołnierzy, racjonalność podejmowanych przez wojsko działań, atmosfera służby, warunki odpoczynku żołnierzy, poziom przygotowania kadry do dowodzenia i prowadzenia pracy wychowawczej, kultura osobista dowódców i wiele innych czynników.

Gdy mówimy o dyscyplinie, to zawsze mamy na uwadze istnienie określonego ładu, porządku i władzy. Dyscyplina jest zatem wyrazem istnienia określonego stosunku między osobą sprawującą władzę a osobą podporządkowaną tej władzy. Istnieje on zawsze niezależnie od tego, czy władza jest demokratyczna czy despotyczna, jednoosobowa czy kolegialna.

Pierwsza, bardziej znana w polskiej tradycji, próba definicji dyscypliny wojskowej pochodzi jeszcze z okresu I Rzeczypospolitej. W jednym z dokumentów Sejmu Walnego z 1606 r., czytamy „Militaris dyscyplina, która na posłuszeństwie, a posłuszeństwo na zapłacie, na rządzie i dozorze należy".

W czasie formowania się państwa polskiego i odrodzonego wojska przez dyscyplinę wojskową rozumiano „ogół obowiązków, znajdujących wyraz w bezwzględnej karności, poczuciu godności stanu, poszanowaniu prawa i przestrzeganiu wszelkich przepisów służbowych"[1].

Z kolei według Encyklopedii wojskowej z 1932 roku „Dyscyplina wojskowa polega na ścisłej karności, subordynacji i utrzymaniu nakazanego przez prawo przepisu regulaminu, porządku. Obowiązuje ona do ścisłego wykonywania rozkazów przełożonych, utrzymania w powierzonych oddziałach należytego porządku, ładu i przestrzegania by wszelkie wykroczenia lub zaniedbania wobec obowiązujących norm zostały skarcone".

Leksykon wiedzy wojskowej podaje, iż dyscyplina wojskowa oznacza „ścisłe przestrzeganie przepisów prawa, regulaminowych zasad postępowania żołnierskiego i dokładne wykonywanie rozkazów-zarządzeń przełożonych.

Wśród innych spotykanych interpretacji zwraca uwagę określenie mówiące, iż dyscyplina wojskowa to:

1. Pewien zbiór przepisów oraz norm żołnierskiego zachowania i postępowania realizowany w czasie pełnienia służby wojskowej.

2. Określone nastawienie psychiczne, stan świadomości skłaniający żołnierzy do podporządkowania się, do wykonywania obowiązków żołnierskich.

Wielu wojskowych, dla których dyscyplina wojskowa ma przede wszystkim wymiar praktyczny, definiuje ją jako ogół praw i obowiązków, określających wzajemny stosunek między zwierzchnikami i podwładnymi, przy czym istota dyscypliny polega na przestrzeganiu praw i obowiązków, które określają ten stosunek.

Najnowsza definicja dyscypliny wojskowej jest zawarta w ustawie o dyscyplinie wojskowej z 4 września 1997 roku. Czytamy tam, że „Dyscyplina wojskowa zobowiązuje żołnierza do przestrzegania przepisów prawa dotyczących służby wojskowej lub innych przepisów prawa przewidujących odpowiedzialność dyscy-

[1] Zob. A. Gonczarski, *Ochrona czci w Wojsku Polskim*, Lublin 1919.

plinarną na zasadach i w trybie określonych w ustawie oraz do wykonywania rozkazów i decyzji wydanych w sprawach służbowych"[1].

Z powyższej definicji wynika, iż dyscyplina wojskowa odnosi się jedynie do przestrzegania prawa i wykonywania rozkazów i poleceń odnoszących się jedynie do warunków służby wojskowej. A zatem wszelkiego rodzaju wykroczenia popełnione poza służbą i poza terenem jednostki nie wpływają już na dyscyplinę wojskową i zgodnie z literą prawa nie powinny być rozpatrywane przez organa wojskowe. Takie ujęcie dyscypliny wprowadza wiele zamieszania i niejasności w interpretacji poszczególnych przewinień dyscyplinarnych. Dlatego też, w Oddziale Dyscypliny Wojskowej Generalnego Zarządu Zasobów Osobowych P1 Sztabu Generalnego WP, wypracowano nową definicję dyscypliny proponując wprowadzenie nowego pojęcia **dyscyplina żołnierza**.

***„Przez dyscyplinę żołnierza należy rozumieć karność żołnierza polegającą na przestrzeganiu powszechnie obowiązujących przepisów prawa, do czego jest zobowiązany jako obywatel oraz na przestrzeganiu dyscypliny wojskowej, do czego jest zobowiązany na mocy ustawy o dyscyplinie wojskowej"***.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że dyscyplina wojskowa to przestrzeganie ustalonych przepisów prawa, regulaminów, instrukcji oraz poleceń i rozkazów przełożonych.

## 18.2. Kształtowanie dyscypliny wojskowej

Dyscypliny wojskowej nie można rozpatrywać jako zjawiska stałego, danego raz na zawsze i całkowicie ukształtowanego. Należy widzieć ją jako proces, który ciągle na nowo urzeczywistnia się w codziennym życiu żołnierskim.

Środki kształtowania dyscypliny zmieniały się wraz z rozwojem historycznym społeczeństw. W starożytnej Sparcie głównym środkiem utrzymania dyscypliny był hart fizyczny żołnierza, kształtowanie przyzwyczajeń do znoszenia największych trudów, głównie fizycznych. Powszechnym środkiem karania za naruszanie dyscypliny przez całe wieki była chłosta.

W okresie średniowiecza napisano wiele traktatów uzasadniających stosowanie kary fizycznej. I tak np. mnich francuski z zakonu dominikanów Wincenty z Beauvais napisał około 1245 r. traktat pedagogiczny „O wychowaniu dzieci królewskich". Wymienia on i uzasadnia dziewięć przyczyn, dla których chętnie należy przyjmować karę fizyczną.

Kara fizyczna jako środek utrzymania dyscypliny stosowana była powszechnie w dawnych armiach. Regulaminy tych armii przewidywały określony wymiar kary chłosty wobec żołnierzy naruszających zasady żołnierskiego zachowania się.

---

[1] Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o dyscyplinie wojskowej z późniejszymi zmianami tekst jednolity DzU nr 42 z 2002 r., poz. 370.

W niektórych armiach do dziś stosuje się kary fizyczne, chociaż regulaminy danej armii nie przewidują tego oficjalnie. Siła tradycji i rutyna wychowawcza zmieniają się znacznie wolniej niż koncepcje teoretyczne. W regulaminach współczesnych armii w zasadzie nie ma kary fizycznej. Z dużego spektrum dawnych kar fizycznych pozostał jedynie areszt, który spełnia inną funkcję niż poprzednio. Obecną funkcją kary aresztu jest oddziaływanie nie na fizyczną, lecz moralną stronę osobowości żołnierza.

Wraz z rozwojem historycznym, dzięki przede wszystkim rozwijającemu się postępowi społecznemu, coraz większego znaczenia nabierają te środki kształtowania dyscypliny, które odwołują się do ambicji, świadomości, poczucia honoru. Zmniejsza się rola tych środków, które skierowane były na fizyczną stronę człowieka lub odwoływały się do niskich uczuć i popędów. Dlatego też, gdy mówimy o kształtowaniu dyscypliny, nie możemy jej odrywać od całego systemu wychowania żołnierzy.

Dyscyplina wojskowa nie stanowi celu samoistnego, ma przysposabiać zarówno do walki zbrojnej, jak i do życia pokojowego. Podporządkowanie i hierarchia kolidują ze swobodą, prawami człowieka, naturalną potrzebą zaspokajania jednostkowych potrzeb i zainteresowań. Z przytoczonych poprzednio definicji dyscypliny wynika ograniczenie swobody działania jednostki na korzyść działań wymuszonych wolą innych niezależnie od własnej woli lub nawet przeciw niej. A zatem dyscyplina wojskowa polega również na stałym przezwyciężaniu samego siebie, zwłaszcza tych instynktów, potrzeb i zainteresowań, które skłaniają żołnierza do niewłaściwych zachowań. Dlatego też nie można uzyskać dobrego poziomu dyscypliny, jeżeli kładąc nacisk na wymagalność, lekceważy się wolę podporządkowania się wykonawcy.

W kształtowaniu dyscypliny wojskowej chodzi o wytworzenie takich postaw, by żołnierz bez specjalnego nacisku z zewnątrz, samorzutnie wypełniał swoje obowiązki, niezależnie od tego, jakich wyrzeczeń mogą one wymagać. Położenie głównego akcentu w kształtowaniu dyscypliny na świadomość nie oznacza jednak, że wyklucza się jakikolwiek przymus czy środki represji. Dyscyplina oparta tylko na czynniku świadomości jest zjawiskiem możliwym do osiągnięcia, ale tylko w krótkim okresie czasu i w środowisku ludzi zaangażowanych i oddanych sprawie. W procesie kształtowania dyscypliny konieczne jest uwzględnianie w odpowiednich proporcjach obu czynników – zarówno czynnika świadomości jak i przymusu. Zadanie to stoi przede wszystkim przed dowódcami, którzy posiadają szczególne uprawnienia. Mają oni prawo wyróżniania, karania oraz stosowania innych środków i metod wychowawczych określonych w ustawie o dyscyplinie i przepisach wykonawczych.

Współczesna dyscyplina wojskowa jest oparta na trzech podstawowych filarach tj. na prawie, przełożonych i podwładnych.

Prawo stanowią:

– przepisy dyscyplinarne;

– prawo karne i inne kodeksy;

– przepisy o Żandarmerii Wojskowej;
– pozostałe przepisy poza kodeksowe.

Podwładni to:
– żołnierze zawodowi;
– kandydaci na żołnierzy zawodowych;
– żołnierze służby nadterminowej;
– żołnierze zasadniczej służby wojskowej;
– żołnierze rezerwy uczestniczący w szkoleniu rezerw.

Przełożeni w znaczeniu szerszym stanowią podsystem kształtowania dyscypliny i stanowią go:
– dowódcy;
– żołnierze starsi stopniem;
– ogniwa wsparcia dowódcy.

Działalność dowódców wszystkich szczebli dowodzenia na rzecz umacniania dyscypliny wspierana jest przez poza służbowe ogniwa oddziaływania wychowawczego. Powinny one aktywnie uczestniczyć w różnorodnych formach kształtowania dyscypliny realizowanych na terenie jednostek poprzez prowadzenie działalności profilaktyczno-informacyjnej. Zaliczyć do nich należy:
– Żandarmerię Wojskową;
– prokuraturę wojskową;
– sądy wojskowe;
– pozostałe ogniwa porządku prawnego (Policja, Straż Graniczna, SOK, Straż Miejska, Straż Gminna itp.);
– agencje pozarządowe;
– stowarzyszenia i fundacje;
– środowisko;
– rodziny żołnierzy;
– duszpasterstwo wojskowe;
– ogniwa przedstawicielskie kadry – zebrania, mężowie zaufania, Konwent Dziekanów WP;
– psychologów wojskowych.

Najczęściej stosowanymi formami pracy wychowawczej na rzecz kształtowania i umacniania dyscypliny są:
• Formy umacniania dyscypliny w toku szkolenia wojskowego:
– nauczanie regulaminów i przepisów wojskowych;
– ćwiczenia musztry;
– udział w zajęciach taktycznych oraz specjalistycznych;
– uczestnictwo w ceremoniach woskowych.
• Formy kształtowania dyscypliny w toku działalności służbowej:
– okresowa ocena stanu dyscypliny;
– narada (odprawa służbowa);
– rozmowa indywidualna;
– praktyka dyscyplinarna dowódców;

– spotkanie z oficerem wymiaru sprawiedliwości lub ŻW;
– rozprawa sądu koleżeńskiego (honorowego);
– pokazowa rozprawa sądowa.
• Formy dyscyplinowania przez działalność społeczną:
– zebranie żołnierskie, oficerskie (chorążych, podoficerów zawodowych);
– spotkanie z rzecznikiem praw żołnierskich;
– imprezy kulturalno-oświatowe, rekreacyjne i sportowe.
• Formy organizacyjne umacniania dyscypliny:
– działalność indywidualną;
– działalność zespołowa;
– działalność kolektywna[1].

W trakcie procesu kształtowania i umacniania dyscypliny powyższe formy są realizowane poprzez metody wychowawcze, które można pogrupować następująco:

• Metody oddziaływania bezpośredniego – przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnianie, karanie, ocenianie, odwoływanie się do wzorów osobowych.

• Metody oddziaływania pośredniego – regulaminowy tok życia wojskowego, ceremoniał wojskowy, działalność społeczna.

• Metody rozwijania procesów samowychowawczych – tworzenie zespołów i kolektywów żołnierskich[2].

Niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie i umacnianie dyscypliny wojskowej jest autorytet dowódcy. Przez autorytet jakiejś osoby rozumiemy jej niewymuszony szacunek i poważanie w określonym środowisku. Autorytet zdobywany jest przede wszystkim dzięki kompetencji w swojej dziedzinie pracy, życzliwemu stosunkowi do ludzi oraz innym osobistym walorom.

Wpływ autorytetu dowódcy na dyscyplinę jest bezpośredni. Im większym cieszy się on szacunkiem i poważaniem, im bardziej podwładni uznają jego wysokie kompetencje w podejmowaniu decyzji, tym bardziej pozytywny stosunek mają do wydawanych przez niego rozkazów i poleceń. Wszelkie wysiłki wojskowego systemu wychowawczego zmierzające do umacniania autorytetu dowódcy mają swój sens i skuteczność tylko wtedy, gdy o swój autorytet będzie dbał przede wszystkim sam dowódca. Dlatego też wydaje się być konieczne opracowanie reguł postępowania dyscyplinarnego dowódcy w oparciu o autorytet. Dokonał tego J. Wieczorek, który na bazie obowiązujących dokumentów normatywnych, poradników i własnego doświadczenia opracował następujące reguły:

1. Dbaj o dominującą pozycję w pododdziale. Własny autorytet najlepiej potwierdzaj pełnioną funkcją.

2. Przestrzegaj regulaminów. Bądź przykładem osobistego zdyscyplinowania.

---

[1] Zob. J. Wieczorek, *Jak kształtować dyscyplinę*, „Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 9.
[2] Tamże.

3. Kształtuj związane z dyscypliną cnoty żołnierza, takie jak honor, ambicja, szczerość, prawdomówność. Zwalczaj nonszalancję, nieuczciwość, krętactwo i kłamstwo.

4. Znaj podwładnych. Im bowiem bliżej ludzi, tym sprawniejsze działanie.

5. Bądź sprawiedliwy i konsekwentny. Unikaj stronniczości.

6. Pielęgnuj kulturę słowa i kulturę wzajemnego obcowania.

7. Bądź opanowany. Emocje są złym doradcą.

8. Staraj się pomóc. Twórz klimat życzliwości.

9. Stosuj profilaktykę dyscyplinarną. Bądź „mądry przed szkodą".

10. Omawiaj dyscyplinę na konkretnych przykładach. Konsekwentnie rozliczaj za nieprzestrzeganie jej.

11. W praktyce dyscyplinarnej stosuj gradację środków. Nigdy nie wyręczaj w niej bezpośrednich przełożonych.

12. Nie szczędź podwładnym słów uznania, ale wyróżniaj tylko za rzeczywiste osiągnięcia. Uśmiech i słowo dziękuję mobilizują, a nic nie kosztują.

13. Karz w ostateczności. W praktyce wychowawczej stosuj zasadę prymatu świadomości nad przymusem.

14. Nie toleruj drobnych naruszeń dyscypliny. Walcz z bezkarnością.

15. Pamiętaj, że alkohol i narkotyki są źródłem wszelkich niepowodzeń i tragedii. Zwalczaj bezwzględnie pijaństwo i narkomanię w wojsku.

16. Licz się z opinią podwładnych. Wiec o tym, że własne środowisko wychowuje najskuteczniej.

17. Zwalczaj sprzeczne z ustawą metody oddziaływania wychowawczego, gdyż ich społeczna szkodliwość jest niewspółmiernie większa niż osiągane efekty.

18. Pamiętaj, że żołnierz musi się przekonać, iż warto być dobrym, a nie opłaca się być złym.

19. Nic bardziej nie rozkłada dyscypliny niż zły przykład i bierność kadry zawodowej.

20. Siła dowódcy nie polega na posiadaniu monopolu na wiedzę, mądrość i rację, lecz tkwi w zbiorowej mądrości i zbiorowym działaniu[1].

## 18.3. Kara i nagroda jako metody kształtowania dyscypliny

W procesie kształtowania dyscypliny coraz większego znaczenia nabierają metody oparte na przekonaniu o celowości służby wojskowej dla obrony wyższych, szlachetniejszych ideałów. W dzisiejszej armii decydującym czynnikiem umacniania dyscypliny jest świadomość każdego żołnierza, jego patriotyzm i poczucie honoru żołnierskiego. Nie wyklucza się oczywiście przy tym stosowania różnorodnych środków przymusu w stosunku do opornych, w tym także kar. Cała

[1] J. Wieczorek, *Jak kształtować...*, wyd. cyt.

praktyka dyscyplinarna, a więc system karania i wyróżniania żołnierzy, nadal odgrywa bardzo ważną rolę w całokształcie oddziaływań wychowawczych.

Wyróżnianie – nagroda – można rozpatrywać w trzech aspektach: socjologicznym, psychologicznym i pedagogicznym. Z socjologicznego punktu widzenia nagroda to rodzaj sankcji społecznej w ramach mechanizmów kontroli społecznej stosowanych wobec jednostki (grupy) przez otoczenie społeczne. W psychologii nagroda utożsamiana jest z bodźcem odczuwanym przez jednostkę pozytywnie, który pojawiając się w następstwie wykonanego działania zwiększa prawdopodobieństwo ponownego wykonania działania, w podobnych lub innych sytuacjach. Z pedagogicznego punktu widzenia nagroda jest rodzajem wzmocnienia pozytywnego, będącego wynikiem intencjonalnego oddziaływania wychowawcy na podmiot wychowania, w celu wywołania określonych trwałych i pożądanych z punktu widzenia celów wychowania zmian w osobowości i działania.

Utożsamiając dowódcę z wychowawcą, bliższe warunkom wojska jest pedagogiczne ujęcie nagrody. Dlatego też wyróżnianie jest jedną ze sprawdzonych i efektywnych metod kształtowania dyscypliny. Z pomocą wyróżnień można oddziaływać na osobowość żołnierzy, budzić w nich wiarę we własne siły, wyzwalać ambicję i chęć do wzorowego wypełniania obowiązków służbowych. Skuteczność wyróżnień uwarunkowana jest wielostronną oceną i analizą. Tryb, sposób wyróżniania, adekwatność do zasług, autorytet przełożonego to najważniejsze warunki skuteczności wychowawczej. Uzyskiwanie korzystnych rezultatów wyróżniania uwarunkowane jest koniecznością przestrzegania następujących zasad:

1. Nagradzać tylko za rzeczywiste osiągnięcia, za szczególny wysiłek włożony w wykonywanie obowiązków służbowych. Dyrektywa ta wskazuje, że wielkość trudu żołnierza należy oceniać na tle całego pododdziału.
2. Wyróżnienie musi być adekwatne do zasługi. Jeżeli nagroda jest rażąco niska w stosunku do wysiłku i osiągnięć, to nie będzie stanowiła zachęty do przejawiania ofiarności w przyszłych działaniach.
3. Wyróżnienia należy stosować powściągliwie i z umiarem.
4. Nie nagradzać w wypadkach nieuzasadnionych.
5. Wyróżnienie musi mobilizować do dalszego wysiłku.
6. Gradacja wyróżnień.
7. Osiągalność wyróżnień.
8. Jednakowe kryteria i reguły wyróżniania.
9. Nieregularność wyróżnień (antyakcyjność).
10. Indywidualizacja wyróżnień[1].

Skuteczność nagród w procesie kształtowania postaw zdyscyplinowania żołnierzy zależna jest od wielu czynników, które można podzielić na dwie podstawowe grupy:

- **czynniki wewnętrzne (osobowościowe)**

– indywidualna potrzeba osiągnięć;

[1] Zob. R. Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993, s. 21.

– samoocena;
– sterowalność jednostki;
– system wartości jednostki;
– subiektywne poczucie atrakcyjności nagrody;
– odporność na frustrację;
• **czynniki zewnętrzne**
– system wartości grupy społecznej;
– preferowane wzory zachowań;
– społeczne poczucie atrakcyjności nagrody;
– wzajemne relacje między wyróżnionym, a wyróżniającym;
– sytuacja współzawodnictwa;
– konkurencyjność[1].

W wojsku przywiązuje się dużą wagę do właściwego i szerokiego wykorzystania bodźców pozytywnych w wychowaniu żołnierzy, a szczególnie w ułatwianiu im podporządkowania się wymaganiom dyscypliny. Jeśli jednak dyscyplina ma być dostosowana do działań w specyficznych warunkach to w procesie jej kształtowania należy wykorzystać wszelkie możliwe środki. Takim ostatecznym środkiem jest zastosowanie przymusu w postaci kar.

Kara winna być jednym ze świadomie stosowanych zabiegów wychowawczych. Ma spełniać funkcję odstraszającą od czynów niepożądanych oraz wskazywać na to co jest dobre lub złe w postępowaniu człowieka. Powinna być stosowana jako ostateczny środek wychowawczy.

Karanie nie może być oddzielone od wyróżniania, a powinno stanowić jedność w szeroko rozumianej praktyce dyscyplinarnej. Kary są skuteczne, gdy przy ich wymierzaniu uwzględnione są warunki, które można określić jako zasady karania dyscyplinarnego. Należą do nich:

1. Karać można wtedy, gdy żołnierz naruszył dyscyplinę wojskową, tzn. popełnił przewinienie zgodnie z przepisami ustawy o dyscyplinie i przepisami wykonawczymi.
2. Kara nie może być wymierzana bez zbadania przyczyn i okoliczności przewinienia.
3. Kara powinna być proporcjonalna do wagi i charakteru wykroczenia.
4. Udzielając nawet najsurowszej kary należy właściwie traktować żołnierzy.
5. Nie wolno nadużywać kar, bowiem przestają one oddziaływać wychowawczo.
6. Nie należy stosować kar zbiorowych, nawet gdy przełożony nie może ustalić sprawcy przewinienia.
7. Przestrzegać zasady stopniowania kar.
8. Kategoryczny zakaz stosowania kar nieformalnych.

[1] Zasady powyższe zaczerpnięto z wykładu ppłk. dr. Bartczaka przeprowadzonego w dniu 27.11.2002 r. na kursie instruktorsko-metodycznym wykładowców szkolnictwa wojskowego z problematyki dyscypliny wojskowej.

# BIBLIOGRAFIA


1. Adamiec A., Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi: Aktor – Kreator – Inspirator*, Katowice 2000.
2. Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
3. Adamus-Matuszyńska A. (red.), *Wybrane problemy public relations*, Katowice 1999.
4. Addeo-Denys (tłum.), *Program szkolenia Wyższej Szkoły Wojennej we Francji*, AON, Warszawa 1991.
5. Andrzejewski P. (red.), *Gotowe wystąpienia. Teksty okolicznościowe dla kadry kierowniczej. Praktyka komunikowania się i budowy wizerunku*, Poznań 1999.
6. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000.
7. *ARTEP 71–1–MPT*, Washington, D.C. 1998.
8. Bednarek J., Bieńkowski J., Stępień R., *Proces kształcenia wojskowego*, Warszawa 1994.
9. Bielec M., Palimąka M., *Autorytet i kontakty interpersonalne*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 1997, nr 6.
10. Bieńkowski J., *Wychowanie dla współodpowiedzialności*, „Wojsko i Wychowanie" 1995, nr 12.
11. Bierach A.J., *Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu*, Wrocław 1998.
12. Black S., *Public relations*, Kraków 2001.
13. Bobryk J., *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, Warszawa 1995.
14. Bocheński J.M., *De Virtute Militari*, Kraków 1993.
15. Bogaj A. (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.
16. Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.
17. Borkowski J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., *Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Warszawa 2001.
18. Brześkiewicz Z.W., *Super słuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Warszawa 1999.
19. Buczyński J., *Kształcenie i doskonalenie kadr armii państw zachodnich*, Dodatek „Przeglądu Wojsk Lądowych" 1992, nr 10.
20. Burakowski K., *Rozmowy dyskusje negocjacje*, Warszawa 1998.
21. Cenker E.M., *Public relations*, Poznań 2000.
22. Chmielewska J., *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
23. Cianciara J., Uścińska B., *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*, Wrocław 1999.
24. Crocker L.P. Ltc(Rtd), *Army Officer's Guide*, 46th edition, Stackpole Books, Mechanicsburg; 1993 1.US General Accounting Office Military Education-Information on Service Academies and Schools, Washington, D.C. 20548, 1993.
25. Czermiński A. i inni, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1994.
26. Dawson R., *Sekrety skutecznego przekonywania*, Poznań 2000.
27. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*; Raport dla UNESCO, Warszawa 1998.
28. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Toruń 2000.
29. Denek K., Bereźnicki F. (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 1998.
30. Denek K., Bereźnicki F. (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Toruń 2001.
31. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
32. Denek K., *Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1999, nr 13/14.
33. Dokumenty normatywne dotyczące zasad rozwoju służbowego żołnierzy zawodowych.

34. Durkheim E., *Education moralne*, Paris 1925.
35. Dz.R. MON z 1994 r., poz. 72.
36. Dz.R. MON z 1994 r., poz. 73.
37. Dz.R. MON z 1998 r., poz. 50.
38. *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
39. *Encyklopedia popularna*, Warszawa 1992.
40. Faure E., *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975.
41. Galwas B., *Współczesne systemy kształcenia ustawicznego i kształcenia na odległość*, http://www.pw.edu.pl.
42. Giblin L., *Umiejętność obcowania z ludźmi*, Warszawa 2000.
43. Gliszczyńska X. (red.), *Psychologiczny model pracy*, Warszawa 1991.
44. Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.
45. Głodowski W., *Wywiad czyli rozmowa na temat*, Warszawa 1999.
46. Goldman M., Hooffacker G., *Współpraca z prasą i public relations*, Warszawa 1997.
47. Gronbeck B.E., German K., Ehninger D., Monroe A.H., *Zasady komunikacji werbalnej*, Poznań 2001.
48. Groskrejc J. (red.), *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, Warszawa 1999.
49. Groskrejc J. (red.), *Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficera – dowódcy w świetle przemian edukacyjnych wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 2000.
50. Groskrejc J., *Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów*, Warszawa 2000.
51. Groskrejc J., *Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001.
52. Groskrejc J., *Obszary i dziedziny wychowania wojskowego*, „Wojsko i Wychowanie" 2001, nr 2.
53. Hanke A., Mandrosz-Wróblewska J., *Paszport do świata sukcesu. Jak kształtować swój image*, Warszawa 1993.
54. Januszkiewicz F. (red.), *Technologia kształcenia: aspekty metodologiczne i prakseologiczne*, Warszawa 1985.
55. Jarmoszko S., *Podstawy pedagogiki w kształceniu oficerów*, Warszawa 2002.
56. Kadragic A., Czarnowski P., *Public relations czyli promocja reputacji. Praktyka działania*, Warszawa 1983.
57. Kanarski L. Rokicki B. (red.), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, Warszawa 2002.
58. Kanarski L., Szulc B., *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian*, Warszawa 1995.
59. Karaś S., *Samokształcenie w zawodzie*, Warszawa 1986.
60. Karawajczyk W., *Kwalifikacje przywódcze oficerów marynarki USA*, „Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 3.
61. Karpińska A. (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Białystok 2002.
62. Klimek T., *Szkolnictwo wojskowe w Wielkiej Brytanii. Nabór i szkolenie*, Warszawa 1996.
63. Koczniewska-Zagórska L. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1986.
64. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997.
65. Kotarbiński T., *Sprawność i błąd: z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, wyd. 5, Warszawa 1970.
66. Koziej S., *Teoria sztuki wojennej*, Warszawa 1993.
67. Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996.
68. Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1998.
69. Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1986.

70. Kozioł L. i inni, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, Sprawozdanie doraźnej komisji senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1991.

71. Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie: teoria i praktyka*, Warszawa 1999.

72. Kożusznik B., *Style kierowania: uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne*, Katowice 1985.

73. Krawulski J., *Public relations. Wybrane zagadnienia*, Poznań 2000.

74. Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1994.

75. Kuc B.R., *Zarządzanie doskonałe*, Warszawa 1999.

76. Kucharski M. (red.), *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej*. Materiały z sympozjum naukowego: 11–12 kwietnia 1996 r., Warszawa 1996.

77. Kucharski M., *Prakseologiczne podłoże współczesnej pedagogiki wojskowej*, (w:) J. Bednarek i in., *Pedagogiczne podstawy wychowania wojskowego*, Warszawa 1997.

78. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

79. Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988.

80. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000.

81. Kurinia S., *Wybrane zagadnienia kształcenia w Uniwersytecie Obrony Narodowej SZ USA*, Warszawa 1992.

82. Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001.

83. Lachowiecki L., *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, Warszawa 1997.

84. Ľeary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999.

85. Lemmermann H., *Szkoła debaty*, Wrocław 1998.

86. Lengrand P., *Obszary permanentnej edukacji*, Warszawa 1995.

87. Leppert R., *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków 2000.

88. Lewowicki T., Zając T. (red.), *O przemianach w edukacji*, Rzeszów 1998.

89. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.

90. Lewowicki T., *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 18, Warszawa 1995.

91. Łagowski A., Regulski K., *Zadania wychowania obywatelskiego kadry i żołnierzy w siłach zbrojnych USA*, praca magisterska, AON, Warszawa: 1991.

92. Łobocki M., (red.), *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, Lublin 2001.

93. Marciszewski W., *Sztuka dyskutowania*, Warszawa 1994.

94. Martin Linda A., *The Study of Operational Art. At Intermediate Professional Military Education Schools Maxwell Air Force Base*, 1987.

95. Materiały z konferencji naukowej pod red. R. Stępnia: *Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian; Kształcenie w wyższej szkole wojskowej – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata*? AON, Warszawa 2001.

96. Materska M., Tyszko T. (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992.

97. Maxwell J.C., *Być liderem*, Warszawa 1999.

98. Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.

99. *Military Policy on Public Information*, September 2001.

100. Morley T., *Szkolenie amerykańskich oficerów starszych w jednostkach wojskowych*, „Wojskowy Przegląd Zagraniczny" 1992.

101. Nęcka E., *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1992.

102. Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław–Kraków 1992.

103. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

104. Nowak J., Cieślak A., *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Warszawa 1982.

105. Nowakowski Z., *Nadmiarowy model kwalifikacji profesjonalnych oficera – dowódcy*, „Zeszyty Naukowe AON" 2000, nr 1.

106. Nowakowski Z., *Prakseologiczne podstawy przygotowania zawodowego oficerskich kadr dowódczych*, (w:) Stępień R. (kier. nauk.), *Prakseologiczne zagadnienia funkcjonowania wyższych szkół wojskowych: praca naukowo-badawcza*, Warszawa 2001.

107. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

108. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.

109. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

110. Osmelak J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Bydgoszcz 1995.

111. Paleski Z., *Podstawy pracy umysłowej i samokształcenia*, Legnica–Warszawa 1981.

112. Pawłowski J., *Akademia Dowodzenia Bundeswehry*, Warszawa 1991.

113. Penc J., *Kreatywne kierowanie*, Warszawa 2000.

114. *Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalnych z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO*. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 1999.

115. Pluta E., *Public relations. Moda czy konieczność? Teoria i praktyka*, Warszawa 2001.

116. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi: zarys problematyki i metod*, Kraków 1998.

117. Podkowski A., *Kształcenie i wychowanie w Siłach Zbrojnych RFN*, Warszawa 1992.

118. Pomorski M., *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 1999.

119. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

120. Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.

121. *Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego*. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON, Warszawa 2001.

122. Pszczołowski T., *Prakseologia a pedagogika*, (w:) Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

123. Qubein N.R., *Jak być przekonującym w mowie w piśmie w wystąpieniach publicznych*, Warszawa 1999.

124. Quilliam S., *Mowa ciała. Poznać i zrozumieć*, Warszawa 2000.

125. *Ramowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej kształcącej kandydatów do służby stałej*, SG WP, Warszawa 1995.

126. Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.

127. *Regulamin działań wojsk lądowych*, Warszawa 2000.

128. Reykowski J. (red.), *Studia z psychologii, emocji i motywacji*, Wrocław 1985.

129. Rose Ch., *Demokratyczna kontrola nad armią*, „Wojsko i Wychowanie" 1995.

130. Rosłan G., *Psychospołeczne uwarunkowania autorytetu dowódcy*, Warszawa 1999.

131. Rozwadowska B., *Public relations, Teoria praktyka perspektywy*, Warszawa 2002.

132. Rudniański J., *O dobrym kształceniu i wychowaniu: kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985.

133. Rusinowa I., *Wyższe szkolnictwo wojskowe: USA-Polska*, „Wojsko i Wychowanie", nr 7, Warszawa 1993.

134. Rzeczkowski B., *Jak skutecznie doradzać*? http://www.telepraca.pl/sdsiz/skutek.htm

135. Sampson E., *Jak tworzyć własny wizerunek*? Warszawa 1996.

136. Schretter D., *Kształcenie w zakresie środków masowego przekazu w krajach Europy Zachodniej. Europejska platforma kształcenia w zakresie środków masowego przekazu*, http://www.krrit.gov.pl

137. Skelton I., *Wspólne szkolenie wojskowe oficerów różnych rodzajów sił zbrojnych*, Przegląd informacyjno-dokumentacyjny CONIW 1992, nr 3.

138. *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1995.

139. *Słownik KNS*, http://www.cyf_kr.edu.pl/zykalino.autorytet.htm

140. *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1998.

141. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1997.

142. Smektała T., *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wrocław 2001.
143. Sperling A.P., *Psychologia*, Poznań 1995.
144. Stabryła A., *Podstawy zarządzania firmą*, Kraków 1997/98.
145. Stępień R. (red.), *Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 2000.
146. Stępień R. (red.), *Prakseologiczne zagadnienia funkcjonowania wyższych szkół wojskowych*, Warszawa 2001.
147. Stępień R. (red.), *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001.
148. Stępień R. (red.), *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy*, Warszawa 1994.
149. Stępień R. (red.), *Problemy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1999.
150. Stępień R., *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*. Materiały z konferencji pod tym samym tytułem opublikowane pod red. R. Stępnia, Warszawa 2002.
151. Stępień R., *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993.
152. Stochmiałek J., *Pedagogiczne aspekty kierowania*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985.
153. Stoner J.A.F., Wankel C., *Kierowanie*, Warszawa 1994.
154. *Strategia obronności Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2000.
155. Strelau J. (red.), *Psychologia. Poradnik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000.
156. Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988.
157. Szmajke A., *Autoprezentacja. Maski pozy miny*, Olsztyn 1999.
158. Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.
159. Sztumski J., *Opiniowanie pracowników*, Radom 1997.
160. Szulc B. (kier. nauk.), *Nieproceduralne wyznaczniki (czynniki) dowodzenia wojskami, praca naukowo-badawcza*, Warszawa 1999.
161. Tarczyński D., *Zrozumieć człowieka z wyglądu. Psychologia ubioru*, Białystok 1998.
162. Thomson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 1998.
163. Thorndike E.L., *Uczenie się ludzi*, Warszawa 1990.
164. Toffler A. i H., *Wojna i antywojna*, Warszawa 1997.
165. Trejnis Z., *Siły zbrojne w państwie demokratycznym i antytotalitarnym*, Warszawa 1997.
166. Turos L., *Andragogika*, Siedlce 1993.
167. *US General Accounting Office, DOD Service Academies – Academic Review Processes*, Washington DC 1995.
168. *US General Accounting Office, DOD-Professional Military Education at the Three Senior Service Schools*, Washington D.C. 1991.
169. *US General Accounting Office, Implementation of Recommendations at the National War College*, Washington D.C. 1992.
170. Wajda A., *Abc mówcy*, Warszawa 1993.
171. Wielgus A., *Osobowość oficera dowódcy wojskowego*, Płock 1999.
172. Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa 1992.
173. Wójcik Z., *Kształcenie oficerów szczebla operacyjno-strategicznego wojsk lądowych Stanów Zjednoczonych*, „Myśl Wojskowa" 1995, nr 3.
174. Wroczyński R., *Edukacja permanentna*, Warszawa 1976.
175. Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992.
176. Wystąpienie komendanta – rektora AON na konferencji naukowej zorganizowanej przez INH AON w dniach 28–29 listopada 2000 r. nt. *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*. Materiały z konferencji pod tym samym tytułem opublikowane pod red. R. Stępnia, Warszawa 2002.
177. Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1996,
178. Zaleski Z., *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991.

179. Zbiegień-Maciąg L., *Marketing personalny: czyli jak zarządzać pracownikami w firmie*, Warszawa 1996.

180. Żegnałek K. (red.), *Metodyka kształcenia w AON*, Warszawa 1995.

181. Żegnałek K. (red.), *System przygotowania kadr oficerskich w wybranych armiach świata*, Warszawa 1995.

182. Żukowski P., Muszyński A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wartościowanie pracy*, Koszalin 1999.

183. Żukowski P., *Podstawy organizacji pracy i kierowania*, Szczecin 1998.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 56881
Akademii Obrony Narodowej

# Publikacje
# Akademii Obrony Narodowej

**do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON**
**al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2**
**00-910 Warszawa, tel. 681 40 55, tel./faks 681 37 52**

- H. Binkowski, A. Ciupiński – **Polityka obronna i siły zbrojne partnerów Polski z Grupy Wyszehradzkiej**
- A. Bujak – **Praca w terenie na szczeblach taktycznych według standardów NATO**
- M. Cieślarczyk, P. Krawczyk, Z. Korulczyk – **Poradnik metodyczny autorów prac kwalifikacyjnych**
- M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A, Radomyski – **Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach zbrojnych (SP) RP**
- M. Cieślarczyk (red.) – **Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki**
- A. Ciupiński, R. Białoskórski – **Wczesne ostrzeganie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego**
- T. Compa – **Zarządzanie przestrzenią powietrzną**
- J. Czaja – **Stolica apostolska wobec integracji europejskiej**
- K. Czajka – **Użycie artylerii w obronie oddziału**
- P. Daniluk – **Radiostacje pola walki**
- A. Dawidczyk – **Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI w.**
- **Dowodzenie lotnictwem sił powietrznych w działaniach wojsk lądowych** (praca zbiorowa)
- W. Drążczyk – **Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych**
- **Działania (operacje) połączone.** Materiały z konferencji naukowej
- M. Gąska – **Kompetencje organów władzy wykonawczej w dziedzinie obronności państwa i sił zbrojnych**
- M. Gąska, A. Ciupiński – **Międzynarodowe prawo humanitarne**
- A. Glen, W. Marud – **Kontrola przestrzeni powietrznej w czasie kryzysu i wojny**
- J. Gotowała – **Lotnictwo XXI wieku**
- J. Groskrejc – **Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów**
- J. Halik – **Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej**
- M. Huzarski (red.) – **Taktyka ogólna wojsk lądowych**
- K. Jałoszyński – **Terroryzm antyizraelski**
- K. Jałoszyński – **Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce?**
- K. Jałoszyński – **Zagrożenie terroryzmem w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych**
- J. Janczak – **Zakłócanie informacyjne**
- Cz. Jarecki – **Użycie wojsk rakietowych i artylerii w operacji**
- T. Jemioło – **Globalizacja. Szanse i zagrożenia**
- T. Jemioło, K. Malak (red.) – **Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej**
- A. Jóźwiak, Cz. Marcinkowski – **Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych**
- L. Kanarski, P. Gawliczek – **Przywództwo w armiach NATO**
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.) – **Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych**
- J. Kardas, K. Loranty – **Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej**
- J. Kardas, K. Loranty – **Instytucjonalizacja przygotowania obronnego kadr administracji**
- C. Kącki – **Izrael. Jego wpływ na rozwój sytuacji w regionie Bliskiego Wschodu**
- **Kierowanie mobilnymi systemami łączności wojsk lądowych – część I-III** (praca zbiorowa)
- W. Kitler (red.) – **Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP**
- W. Kitler – **Obrona narodowa III RP. Pojęcie. Organizacja. System** (rozprawa habilitacyjna)
- W. Kitler – **Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych**
- Z. Klawitter – **Wybrane aspekty systemu dowodzenia brygady zmechanizowanej (pancernej) w działaniach taktycznych**
- Z. Klawitter – **Rola i zadania zespołu wsparcia personalnego na stanowisku dowodzenia BZ/BPanc**
- T. Kochański – **Logistyka międzynarodowa**
- K. Koliński – **Dowodzenie siłami powietrznymi**
- S. Korzeniowski – **Żandarmeria wojskowa**
- M. Koziński – **Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym**
- M. Kozub – **Lotnictwo w operacjach połączonych**
- M. Kozub – **Lotnictwo w bojowym poszukiwaniu i ratownictwie**
- J. Kręcikij – **Współczesne kierowanie wojskami. proces dowodzenia**
- J. Kręcikij – **Metodyka pracy sekcji dowodzenia oddziału i związku taktycznego**
- R. Kwećka – **Siły specjalne w kontekście współczesnych zagrożeń**
- R. Kwećka, M. Gryga – **Informacja w walce zbrojnej**
- K. Kubiak – **Transport wojsk i ładunków wojskowych drogą morską przy użyciu statków handlowych**

- L. Łukaszuk – **Międzynarodowe prawo pokoju i bezpieczeństwa**
- L. Łukaszuk – **Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa**
- L. Łukaszuk – **Dyplomacja współczesna a problemy prawa i bezpieczeństwa międzynarodowego**
- T. Majewski – **Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych**
- T. Majewski – **Kierownik – dowódca w organizacji**
- K. Malak – **Polityka zagraniczna i bezpieczeństwa Białorusi**
- J. Marczak (red.) – **Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpieczeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP**
- M. Marszałek, A. Radomyski – **Metodyka pracy zespołów funkcjonalnych na SD brygady rakietowej sił powietrznych**
- Z. Maślak, K. Kozłowski, P. Krawczyk – **Podstawy użycia lotnictwa myśliwskiego**
- Z. Maślak – **Podstawy teorii informacji obrony powietrznej**
- Z. Maślak (oprac.) – **Informacje w obronie powietrznej – potrzeby, wymagania, zagrożenia.** Materiały z sympozjum nauk.
- J. Michniak (red.) – **Projektowanie struktury organizacyjnej dowództwa brygady zmechanizowanej (pancernej)**
- G. Nowacki – **Informacja w walce zbrojnej. Materiały z sympozjum naukowego**
- G. Nowacki – **Strategiczne siły jądrowe wybranych państw**
- G. Nowacki – **Rozpoznanie satelitarne USA i Federacji Rosyjskiej**
- G. Nowacki (red.) – **Militaryzacja kosmosu**
- E. Nowak – **Gospodarowanie zasobami majątkowymi**
- I. Nowak – **Wybrane problemy historii polskiej techniki wojskowej XX wieku. Sprzęt i środki wojsk chemicznych**
- M. Obrusiewicz – **Wielonarodowe połączone siły zadaniowe CJTF**
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – **Umiędzynarodowiony konflikt wewnętrzny**
- J. Płaczek – **Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000**
- J. Płaczek (red.) – **Gospodarka obronna Polski w końcu lat dziewięćdziesiątych. Szanse i zagrożenia**
- A. Polak – **Wybrane zagadnienia obrony wybrzeża w Polsce (1920–2002)**
- A. Polak – **Teoria grup operacyjnych w polskiej sztuce wojennej okresu międzywojennego**
- **Prawo w stosunkach międzynarodowych. Wybór dokumentów** (praca zbiorowa)
- K. Przeworski – **Ewakuacja jako sposób ochrony ludności**
- A. Radomyski – **Zagrożenie śmigłowcowe dywizji zmechanizowanej**
- A. Radomyski – **Metody i treść pracy zespołu OPL na stanowisku dowodzenia dywizji zmechanizowanej**
- S. Sadowski – **Podstawowe zagadnienia teorii walki zbrojnej**
- P. Sienkiewicz – **5 wykładów**
- A. Skrabacz – **Kobiety w obronie narodowej Polski u progu XXI w.**
- J. Skrzyp (red.) – **Informator geograficzny o państwach kandydujących do Sojuszu Północnoatlantyckiego**
- J. Skrzyp, Z. Lach – **Informator geograficzny. Państwa członkowskie NATO**
- Z. Skwarek – **Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania**
- **Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego** (praca zbiorowa)
- **Słownik terminów z zakresu psychologii** (praca zbiorowa)
- **Słownik pojęć sojuszniczej obrony powietrznej** – (praca zbiorowa)
- M. Sołoducha, P. Malinowski – **Użycie artylerii w szczególnych rodzajach działań bojowych**
- H. Spustek – **Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego**
- Z. Stachowiak – **Metodyka i metodologia pisania prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych)**
- Z. Stachowiak, J. Płaczek (red.) – **Wybrane problemy ekonomiki bezpieczeństwa**
- R. Stępień (red.) – **Edukacja w wyższych szkołach wojskowych**
- M. Strzoda, N. Prusiński – **System dowodzenia. Terminologia. Część I**
- M. Strzoda (red.) – **Wybrane terminy z zakresu dowodzenia i zarządzania**
- R. Szpyra – **Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw**
- B. Szulc, T. Majewski (red.) – **Rozwój kompetencji kierowniczych**
- E.A. Wesołowska, A. Szerauc (red.) – **Patriotyzm – Obronność – Bezpieczeństwo**
- J. Wołejszo, Z. Fiołna – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w obronie**
- J. Wołejszo – **Wybrane aspekty projektowania struktury organizacyjnej zespołu dowodzenia SD brygady zmechaniz.**
- J. Wołejszo, Z. Fiołna – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w marszu**
- **Wojsko wobec polskiego października'56. Rezolucje, uchwały, listy** (wybór, wstęp i opracowanie: E. J. Nalepa)
- J. Wojtasik (red.) – **Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku**
- E. Zabłocki – **Współczesne siły powietrzne**
- S. Zalewski – **Służby specjalne w państwie demokratycznym**
- **Założenia operacyjne do doktryny zasadniczej sił powietrznych** – (praca zbiorowa)
- L. Zapała – **W rembertowskiej Alma Mater**
- W. Zawadzki, T. Majewski, N. Prusiński – **Informacyjne uwarunkowania procesu decyzyjnego**
- B. Zdrodowski, M. Marszałek – **Operacje pozawojenne sił powietrznych**
- J. Zieliński (red.) – **Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej**
- J. Zuziak – **Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997**

---

## Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie

---