R G B WH GR BL Grey Scale #13 C M Y K
Part Code ST1316
DANES-PICTA .COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

AON wewn. 4612/94

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W WOJSKU W TOKU PRZEMIAN

Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r.

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
I/2372
05-002372-003

Biblioteka Główna - Archiwum
Nr ewid. 60502
Akademii Obrony Narodowej

WARSZAWA 1994

Colour Chart #13
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches Centimetres
DANES-PICTA .COM

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

BIBLIOTEKA GŁÓWNA – ARCHIWUM
Nr ewid. 60502
II
Akademii Obrony Narodowej

AON wewn. 4612/94

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W WOJSKU W TOKU PRZEMIAN

Materiały z konferencji naukowej
16 listopada 1993 r.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.
IV
Działu Zbiorów Jawnych – Akademii ON

WARSZAWA 1994

Redakcja naukowa:
płk doc. dr hab. Zygmunt MARKOCKI
płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

SPIS TREŚCI

Strona

płk doc. dr hab. Zygmunt MARKOCKI
płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ — Wstęp: O przemianach kształcenia i wychowania w wojsku 7

I. PRZEMIANY EDUKACJI NARODOWEJ A EDUKACJA WOJSKOWA

gen. dyw. prof. dr inż. Tadeusz JEMIOŁO — Integralność procesu kształcenia i wychowania wojskowego 13

prof. dr hab. Tadeusz LEWOWICKI — Zmagania o ład społeczny a przemiany pedagogiki 17

dr Franciszek JANUSZKIEWICZ — O konieczności transformacji polskiej pedagogiki 25

płk doc. dr hab. Zygmunt MARKOCKI — Przemiany edukacyjne w dobie transformacji ustrojowej 36

płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ — Przemiany edukacji obronnej w Polsce 44

mjr dr Mirosław KALIŃSKI — Kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym - model postulowany 59

mjr dr Janusz ŚLUSARSKI — Orientacja humanistyczna w procesie przemian edukacyjnych uczelni wojskowej 66

kmdr dr hab. Jerzy PRZYBYLSKI — Możliwości adaptacji amerykańskiego systemu kształcenia humanistycznego w polskim wyższym szkolnictwie wojskowym 76

płk prof. dr hab. Kazimierz ŻEGNAŁEK — Edukacja wojskowa w kryzysie czy poza nim? 82

płk dr
Bogdan RUDNICKI — Pedagogika wojskowa w toku przemian 89

płk dr hab.
Józef JURA — Pedagogiczne implikacje funkcjonalizmu 96

dr
Stanisław SŁAWIŃSKI — Reforma szkolna wobec problemów obronności państwa 104

mjr dr
Rafał PĘKSA — Koncepcja i kierunki reformy szkolnej - wnioski dla szkolnictwa wojskowego 109

płk dr
Michał KORCZAK — Programowo-organizacyjne założenia reformy wojskowego szkolnictwa zawodowego 118

płk dr hab.
Bogdan SZULC — Przemiany systemowe kształcenia kadr oficerskich Wojska Polskiego w okresie transformacji - nowe paradygmaty czy kolejne antynomie? 128

ppłk dr
Józef BEDNAREK — Informatyczne wyzwania cywilizacyjne a kształcenie w uczelniach wojskowych 136

prof. dr hab.
Jerzy ZAKRZEWSKI — Wyobraźnia w reformowaniu wyższego szkolnictwa wojskowego 147

II. WYCHOWANIE WOJSKOWE WOBEC ZMIAN SPOŁECZNYCH

płk dr
Czesław WIŚNIEWSKI — Teleologiczne i organizacyjne wyznaczniki procesu wychowania 159

płk dr
Tadeusz GRACA — Kształcenie i wychowanie w wojsku wobec orientacji życiowych współczesnej młodzieży 166

mjr dr
Jan BORKOWSKI — Bariery rozwoju osobowości w świetle opinii studentów wyższej szkoły wojskowej 175

płk mgr Grzegorz DEPTUCH — Aktualne problemy wychowania w Wojskowej Akademii Technicznej 184

mjr dr Leszek KANARSKI — Analiza podkultury żołnierskiej 190

ppłk dr Janusz ŚWINIARSKI — Wychowanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego 199

płk dr Bronisław ROKICKI — Psychologiczne przygotowanie wojsk do działań obronnych 210

płk dr hab. Jerzy KUNIKOWSKI — Umiejętności wychowawcze dowódcy 223

płk dr hab. Mirosław DYRDA — Przesłanki modelowania morale 231

mjr mgr Janusz TOMIŁO — Zachwiany system wychowawczy 238

III. MŁODZIEŻ, WOJSKO, WYCHOWANIE

płk prof.dr hab. Ryszard ROSA — Prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej (Podstawy filozoficzne i prawne) 247

ppłk dr Adam KOŁODZIEJCZYK — Młodzież polska wobec zawodu wojskowego 258

płk dr hab. Zdzisław CABAN, kpt. dr Dariusz SZCZĘSNY — Ocena prognostyczności psychologicznych badań kandydatów do wyższej szkoły wojskowej 267

płk dr Franciszek UŁASIUK — Służba wojskowa - obowiązek obywatelski czy przymus? 277

ppłk dr
Józef SMOLIŃSKI — Kształcenie obywatelskie żołnierzy zasadniczej służby wojskowej w procesie wychowania wojskowego. (Tendencje zmian merytoryczno-organizacyjnych) 286

płk dr
Edward JEZIOROWSKI — Postawy patriotyczno-obronne młodzieży szkół ponadpodstawowych (doniesienie z badań) 291

mjr dr
Jerzy BIEŃKOWSKI — Niektóre aspekty podmiotowości wojskowego nauczyciela akademickiego 294

IV. W KRĘGU TRADYCJI EDUKACYJNYCH WOJSKA POLSKIEGO

prof. dr hab.
Walerian MAGOŃ — Wychowanie obronne i wojskowe a tradycje i zmiany 307

mjr dr
Roman TOMASZEWSKI — Charakterystyka wojskowych systemów edukacyjnych w Polsce po 1918 roku 314

kmdr dr
Józef SŁUGOCKI — System kształcenia oficerów polskiej marynarki wojennej w latach II Rzeczypospolitej (1920-1939) 329

WSTĘP

O PRZEMIANACH KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W WOJSKU

Edukacja jest niekwestionowanym czynnikiem rozwoju społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego. Stanowi źródło stabilizacji życiowej, postępu i dobrobytu. Wywiera silny wpływ na układ stosunków w rodzinie, w kontaktach sąsiedzkich, zawodowych i pozazawodowych. Jest też czynnikiem rozwoju aspiracji życiowych oraz indywidualnej aktywności kulturalnej, społecznej i obywatelskiej związanej z potrzebami i zainteresowaniami ludzi.

Funkcjonowanie edukacji w społeczeństwie jest wielorako uwarunkowane. Wyznaczają je: układ stosunków społeczno-ekonomicznych, polityka ogólna i edukacyjna państwa, a także potrzeby i aspiracje życiowe jednostek. Szczególny wpływ na edukację mają przeobrażenia ustrojowe. Wyznaczają one i modyfikują cele edukacji, określają bliższe i dalsze potrzeby, kształtują aspiracje edukacyjne.

Złożona i wielopłaszczyznowa dziedzina życia, jaką jest edukacja, znajduje rozmaite ujęcia, różne sposoby wyjaśniania, różne modele rzeczywistego i pożądanego funkcjonowania w społeczeństwie. Pedagogika, podobnie jak w ogóle nauki humanistyczne i społeczne ma charakter wieloparadygmatyczny, dopuszczający wielkość spojrzeń oraz rozwiązań teoretycznych i praktycznych. Na świecie, szczególnie w krajach demokratycznych, jest to sytuacja naturalna i występująca od lat.

Lata osiemdziesiąte ujawniły w naszym kraju słabości filozofii "doskonalenia" szkoły i ogólnej edukacji./Luka najbardziej dokuczliwa uwidoczniła się, co nie jest zaskoczeniem, w zakresie filozofii wychowania czy pedagogiki ogólnej, zastępowanej u nas przez teorię wychowania./

Podstawowe zarzuty skierowane zostały przeciwko doktrynie oświaty, aksjologii edukacyjnej i teleologii, a więc obszarom nie poddawanym lub poddawanym zaledwie minimalnym zmianom w reformach "doskonalących" oświatę. Uznano, że należy podważyć sens dotychczasowej edukacji, podstawowe cele i najważniejsze

funkcje. Wymaga to nie reformowania i doskonalenia, ale radykalnej zmiany filozofii edukacyjnej, paradygmatu edukacji. Wyraźnie ożywiły się dyskusje o statusie naukowym pedagogiki i jej pojmowaniu.

Koniecznym, ale trudnym do zniesienia wstrząsem, stało się przeniesienie na nasz grunt wielu prac i doświadczeń zagranicznych odzwierciedlających znane nam koncepcje i poglądy pedagogiczne.

Zagubienie w nowej rzeczywistości paradygmatycznej zapewne nie jest najbardziej dotkliwe. Znacznie trudniej odnaleźć się pedagogom i pedagogice w sytuacji przełomu ustrojowego, ostrej walki o model życia społecznego i ład edukacyjny w naszym kraju. W chaosie życia społecznego i politycznego, w niezwykle ciężkich warunkach materialnych, bardzo ograniczone są możliwości odnowy strategii edukacji oraz udanego kreowania nowoczesnego i dobrego modelu szkolnictwa (całej oświaty).

Pedagogikę i pedagogów często obarcza się winą za rolę, którą edukacja odgrywała w poprzednich latach. Nieuprawnione i pochopne genralizacje, dyktowane nierzadko względami pozanaukowymi, o których nie miejsce tu pisać szerzej, pogłębiają chaos, odwodzą od poszukiwania dróg poprawy kondycji pedagogiki i żałosnego ostatnio stanu oświaty.

Kwestie edukacji, a tym bardziej pedagogiki nie wydają się zbytnio zajmować polityków i administrację państwową. Dopełnieniem wszystkich tych trudności staje się przedłużony - i to niebezpiecznie - okres zmagań o ład demokratyczny. Nie sposób orzec, czy nastąpiło już lub kiedy nastąpi przesilenie. Z całą pewnością istnieje konieczność otwarcia się na inny horyzont rozwiązań i poszukiwań nowych form edukacyjnych, sformułowanie nowych pytań poznawczych i metodologicznych, a także nowych zadań dla praktyki wychowawczej.

Potrzeba taka zaistniała również w środowisku wojskowym. Nowa rzeczywistość i przeobrażenia ustrojowe mają nieuchronny wpływ na postawy żołnierskie, cele i zadania procesu szkolenia i wychowania, a także strukturę organizacyjną i system wychowawczy. Przed pedagogami wojskowymi stają nowe problemy i zadania. Obok tych, którymi zainteresowane jest całe ogólnokrajowe środowisko pedagogiczne stają zadania związane z edukacją wojskową. Dotyczą one szczególnie całokształtu służby wojskowej, dowodzenia, szkolenia, wychowania, kształtowania wzajemnych więzi interpersonalnych, a w ślad za tym doktryny wychowawczej, struktury i funkcji wojskowych instytucji wychowawczych, celów i treści oraz metod i form edukacyjnych, a także materialnego zabezpieczenia ich realizacji.

Konieczność nowego podejścia do realizacji nakreślonych zadań i wynikające stąd poczucie odpowiedzialności legły u podstaw zorganizowania w Akademii Obrony Narodowej, przez Wydział Nauk Humanistycznych, ogólnopolskiej konferencji naukowej na temat: KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W WOJSKU W TOKU PRZEMIAN.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele uczelni i instytucji cywilnych, pracownicy Sztabu Generalnego WP, IC MON, akademii wojskowych, wyższych szkół oficerskich i redakcji czasopism wojskowych.

Wystąpienia referatowe i dyskusja koncentrowały się wokół następujących problemów:

1. Charakterystyka systemów edukacyjnych kadr wojskowych w Polsce po 1918 roku.
2. Przemiany powszechnego systemu oświatowo-wychowawczego a edukacja wojskowa.
3. Charakterystyka okresu przełomu. Stan wojskowego systemu edukacyjnego w latach 1989-1993.
4. Wychowanie wojskowe wczoraj - dziś - jutro.
5. Przemiany społeczno-polityczne a kształcenie kadr wojskowych.
6. Autonomia elementów wojskowego systemu edukacyjnego obecnie i w przyszłości. Próba prognozy przemian.

Autorzy poszczególnych referatów prezentowali własny punkt widzenia bądź ustalenia instytucjonalne. Zebrany materiał, oddający w miarę wiernie poglądy autorów, prezentujemy w niniejszej pracy. Mamy nadzieję, że Czytelnik znajdzie w niej godne rozważenia sugestie, dotyczące zarówno proponowanych kierunków zmian w podstawowych, doktrynalnych wręcz, rozwiązaniach w naukach o edukacji, a szczególnie w pedagogice wojskowej. Wiele spośród zaprezentowanych rekomendacji zostało już sprawdzonych w cywilnych i wojskowych uczelniach wyższych.

Nadmiar tekstów i ich objętość sprawiły, że zaistniała potrzeba dokonania skrótów w niektórych materiałach. Czyniliśmy to tak, by nie zostały naruszone myśli główne artykułów. Ponadto, w wyniku interesujących sugestii dr. Franciszka Januszkiewicza, zebrane w niniejszym tomie artykuły zostały ujęte w czterech działach.

Pierwszy zatytułowany: *Przemiany edukacji narodowej a edukacja wojskowa* ukazuje powiązania pedagogiki wojskowej z innymi naukami pedagogicznymi oraz tymi dziedzinami wiedzy, które zajmują się oddziaływaniami na osobowość człowieka. Szerzej zaprezentowano aktualne poglądy przedstawicieli różnych uczelni

cywilnych i wojskowych na temat kształcenia humanistycznego. Istotną częścią rozważań prezentowanych w omawianym dziale są wnioski i rekomendacje umożliwiające zrozumienie sensu oraz kierunków reformy wojskowego szkolnictwa zawodowego.

Dział drugi: *Wychowanie wojskowe wobec zmian społecznych* zawiera ważne dla środowiska wojskowego przemyślenia teoretyczne, a jednocześnie ukazuje konkretne rozwiązania metodyczne funkcjonujące w uczelniach i jednostkach wojskowych. Obok ujęć systemowych znajdujemy tu również wiele propozycji formułowanych przez psychologów, znawców edukacji kulturalnej i procesów modelowania morale.

W kolejnym, trzecim dziale zatytułowanym: *Młodzież, wojsko, wychowanie* przedstawione są opracowania ukazujące stosunek młodego pokolenia do wojska, zawodu wojskowego i obronności. Szczególnie istotne wydaje się zwrócenie uwagi na prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej.

Całość niniejszej książki zamyka dział czwarty, któremu nadaliśmy tytuł *W kręgu tradycji edukacyjnych Wojska Polskiego*. Trudno obecnie wyobrazić sobie wprowadzanie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej wojska bez pogłębionej refleksji historycznej. Jest ona ciągle nie wystarczająca i nie zawsze w porę doceniana.

Na zakończenie tych kilku uwag wstępnych pragniemy wyrazić nadzieję, że lektura przedstawianych Czytelnikowi opracowań będzie zachętą do dalszego studiowania teoretycznych podstaw wychowania w Wojsku Polskim, rozwijania niezbędnych umiejętności pedagogicznych i podejmowania działań innowacyjnych.

Ewentualne wnioski, propozycje i spostrzeżenia odnoszące się do zagadnień wychowania wojskowego prosimy nadsyłać na adres Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej.

płk doc. dr hab. Zygmunt MARKOCKI
płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

I. PRZEMIANY EDUKACJI NARODOWEJ A EDUKACJA WOJSKOWA

gen. dyw. prof. dr inż. Tadeusz JEMIOŁO
Akademia Obrony Narodowej

INTEGRALNOŚĆ PROCESU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Proces głębokiej transformacji ustrojowej państwa, budowa społeczeństwa obywatelskiego oraz postępujące zjawiska integracyjne w Europie skłaniają do rozważań nad trafnością kształcenia i wychowania wojskowego. Jeżeli zaś uwzględnić zakładane zmiany w strukturze i funkcjonowaniu szkolnictwa wojskowego, to aspekt integralności edukacji zdaje się być istotnym z punktu widzenia projektowania systemu.

Jedną z miar systemu kształcenia i wychowania jest realizacja wartości. Wartości (ogólnie uznane) odgrywają ważną rolę regulatorów zachowań oficerów-przywódców. W okresie kryzysu i wojny oficer może być zmuszony podejmować decyzje, które niosą ofiary w ludziach. Musi stanąć twarzą w twarz z trudnymi wyborami, kiedy nie będzie mógł postępować w pełnej zgodności z rozkazami lub obowiązującymi zasadami czy regulaminami. Wtedy właśnie będzie odnosił się do określonych wartości.

Wśród naukowców zajmujących się problemami wychowania nie ma jednomyślności, co do istoty wartości. Za profesorem J. Szczepańskim można przyjąć, że wartość to *dowolny przedmiot materialny, lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu, i dążeniu do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus*[1].

[1] J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1972.

Sądzę, że w procesie kształcenia i wychowania główną wagę należy przypisać wartościom uniwersalnym (transcendentnym) należącym do tzw. triady teologicznej (prawda, dobro i piękno).

Do wartości ogólnoludzkich zaliczyć można również: demokrację, humanizm, godność i prawa człowieka, wolność, sprawiedliwość, pokój, rację stanu.

Tak sformułowane wartości nie mają znamion doskonałości, bowiem nie są zbiorem zamkniętym. Można przecież ów zbiór znacznie poszerzyć. Wszystkie one jednak w fazie realizacji powinny się niejako weryfikować przez wspomnianą triadę.

Wartości mają decydujące znaczenie w procesie formułowania ogólnych celów kształcenia i wychowania. Wychowanie bowiem ma istotny wpływ na kształtowanie osobowości oficera w aspekcie jego udziału w walce zbrojnej i w życiu społecznym.

Formowanie modelu osobowości oficera wiedzie poprzez wyodrębnienie pewnych walorów kierunkowych oraz instrumentalnych. Do kierunkowych zaliczyć można przekonanie, postawę moralną i formowanie określonego stosunku (postawy) do uznawanego systemu wartości, celów i ideałów.

W zabiegach na rzecz kształtowania walorów kierunkowych należy wykorzystywać wyszczególniony uprzednio zbiór wartości.

Istotny element doskonalenia osobowości oficera-przywódcy stanowi całokształt zabiegów związanych z procesem nazywanym potocznie "kształtowaniem charakteru". Obejmuje on ogólnie rzecz biorąc przygotowanie oficerów do działań w warunkach ekstremalnych, wymagających wysokiej odporności psychicznej i fizycznej. Ważną rolę odgrywają tu treningi prowadzone w oparciu o odpowiednio opracowane scenariusze przy szerokim wykorzystaniu potencjalnych możliwości symulacji pola walki.

Przetrwanie w skrajnie trudnych sytuacjach przy osiąganiu założonych celów jest znakomitym poświadczeniem postaw i przekonań, morale i zasadnej stanowczości, a niekiedy także koniecznej determinacji oficera-przywódcy.

W okresie, kiedy system kształcenia oficerów w Wojsku Polskim poddawany jest daleko idącym zabiegom optymalizacyjnym, nie wolno zapomnieć o nowych wyzwaniach mających wpływ na kształtowanie osobowości oficera-przywódcy. Duże znacznie posiadają przede wszystkim stosunki interpersonalne, bowiem 95% aktywności ludzkiej przejawia się poprzez wzajemne kontakty personalne. Odnosi się to także do relacji występujących między dowódcą a jego podwładnymi. Dotyczy to szczególnie tych warunków, w których żołnierz traktowany jest na równi z obywatelem posiadającym szeroki zakres praw. Stopień identyfikacji z przełożonym zależy w

dużej mierze od tego, na ile potrafi on zapewnić odpowiednią "przestrzeń samorealizowania" się podwładnemu.

Zabiegi związane z kształtowaniem osobowości nie byłyby wystarczające, gdyby zapomniano o konieczności doskonalenia właściwości instrumentalnych uzyskiwanych w procesie kształcenia. Zaliczyć można do nich umiejętności, sprawności i doświadczenie, a także pozytywne nawyki i zachowania (także te codzienne, nazywane potocznie kulturą bycia). Odpowiednio kształtowane mają one istotny wpływ na działalność praktyczną, zachowanie i konsekwencję w osiąganiu celów.

Kształcenie i wychowanie w wojsku realizowane systemowo powinno być podstawą dochodzenia do założonego modelu osobowości. Owa systemowość to nic innego, jak pewien sposób realizacji praktyki kształceniowej i wychowawczej. Powinna się ona opierać na jednolitym i zgodnym wewnętrznie układzie celów, treści i zasad funkcjonowania systemu.

O sprawności działania systemu decydują dowódcy (rektorzy, komendanci) odpowiedzialni jednoosobowo za osiąganie założonych celów kształcenia i wychowania. Projektując system powinni uwzględniać osobliwości wynikające z charakteru uczelni lub jednostki wojskowej. Nie mogą również nie doceniać wpływu otoczenia społecznego, w którym urzeczywistnia się proces kształtowania osobowości. Należy bowiem mieć na uwadze fakt, że wiedza nie jest celem. Chodzi bowiem o osiągnięcie świadomości społecznej i indywidualnej oraz zdolności porozumienia się między grupami i jednostkami.

Wszystko to trzeba lokować w określonych makrostrukturach, pamiętając między innymi i o tym, że armia ma swoją określoną i oczywistą specyfikę. Mieści się jednak ona w strukturach szerszych, takich jak własna ojczyzna i naród, czy społeczności lub układy międzynarodowe.

Umiejętność funkcjonowania w owych makrostrukturach, szczególnie w tak bardzo skomplikowanym świecie współczesnym, ale też we własnym demokratycznym społeczeństwie, musi należeć do kanonu wykształcenia nowoczesnego i światłego oficera-przywódcy. Tym to ważniejsze, że po okresie czynnej służby wojskowej, będzie on przez lata funkcjonował w - odmiennych od wojskowych - strukturach cywilnych, gdzie jego cechy przywódcze, doświadczenie w kierowaniu dużymi zespołami ludzkimi i majątkiem, poczucie odpowiedzialności itd., powinny owocować pozytywnie. Jest to niezmiernie ważny element w kształtowaniu prestiżu armii i jego szkolnictwa w opinii społecznej.

Dlatego też wojsko konsekwentnie odstępuje od izolowania się od problemów ogólnonarodowych i lokalnych. Integruje się po obywatelsku z tymi społeczeństwami, wśród których egzystuje, których problemy wspólnie przeżywa i współrozwiązuje.

Niemałą rolę spełnia w tym względzie nauka i edukacja. Nauka wojskowa ma określony, wymierny i pozytywny wkład w rozwój gospodarki narodowej, nowoczesnych technologii, wynalazczości, innowacyjność przemysłu, teorię i praktykę organizacji.

W tym kierunku rozwijaliśmy i rozwijać będziemy z większą jeszcze intensywnością współpracę w zakresie edukacji cywilnej i wojskowej, szczególnie na szczeblu szkolnictwa wyższego. Przodujący oficerowie studiują już równocześnie w szkołach wojskowych i cywilnych, bądź tylko w uczelniach cywilnych, głównie na studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych. Coraz szerzej szkolnictwo wojskowe - szczególnie Akademia Obrony Narodowej - otwierać się będzie na potrzeby środowisk cywilnych i to nie tylko w zakresie obrony cywilnej kraju.

To dobry, pożądany i efektywny kierunek działania, który niewątpliwie jest trwałym dorobkiem ostatnich lat. Dbać więc trzeba o jego ugruntowywanie i rozwój.

prof. dr hab. Tadeusz LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

ZMAGANIA O ŁAD SPOŁECZNY A PRZEMIANY PEDAGOGIKI

Określona organizacja życia społecznego zazwyczaj, a zapewne nawet zawsze, znajduje odzwierciedlenie w teorii i praktyce edukacyjnej[1]. Zmiana ustroju, załamanie się dominującego ładu i próby kształtowania nowego modelu (modeli) życia zbiorowego i indywidualnego niejako wymuszają poszukiwanie rozwiązań kwestii oświatowych - rozwiązań stosowanych w warunkach formującego się (czy formowanego) porządku społecznego. Dokonująca się w Polsce transformacja ustrojowa - rzecz jasna - nie pozostaje bez wpływu na stan refleksji pedagogicznej i funkcjonowania oświaty. W tym szkicu pragnę przedstawić niektóre - jak sądzę ważne - obszary wspomnianego wpływu.

Transformacja ładu społecznego a zmiany ideologii edukacyjnej

Splot dotkliwych kryzysów (kryzysu społecznego, gospodarczo-ekonomicznego i tradycyjnej racjonalności życia)[2] oraz wydarzenia polityczne drugiej połowy ubiegłej i mijających lat bieżącej dekady doporowadziły do zanegowania i naruszenia (a zdaniem wielu - do upadku) hierarchicznego ładu społecznego. Ład ten był i jest odwiecznym sposobem organizacji życia dużych i małych grup. Występuje w różnych

[1] Por. J.Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa 1989.

[2] Z.Kwieciński, L.Witkowski (red.), Ku pedagogii pogranicza, Toruń 1991; ponadto liczne prace Z.Kwiecińskiego, także R.Kwaśnicy, Dwie racjonalności. Ku "milczącej wiedzy pedagogicznej", "Forum Oświatowe" 1990, nr 1-2.

odmianach - w różnych państwach i społeczeństwach[3]. Jego przejawami są m.in. autorytaryzm, centralizacja władzy, reglamentacja rozmaitych form aktywności ludzi, represyjność, biurokracja.

W obrazie takiej organizacji życia społecznego edukacja jest - jak wszystkie dziedziny ludzkiej działalności - silnie podporządkowana państwu, administracji państwowej, elitom władzy. Państwo określa funkcje i cele oświaty, wyznacza treści kształcenia, reguluje większość spraw związanych z oświatą. Obywatele mają stosunkowo niewielki wpływ na edukację - jej założenia i model.

Tak pojmowanemu miejscu oświaty w życiu społecznym towarzyszyła swoista doktryna, która edukacji przypisywała funkcje głównie adaptacyjno-reprodukcyjne. W myśl tej doktryny edukacja służyć ma przede wszystkim przystosowaniu młodych pokoleń do istniejącej rzeczywistości i utrwalaniu panującego porządku społecznego. Zgodnie z tymi funkcjami formułowano cele kształcenia i wychowania, dobierano treści, tworzono argumentację uzasadniającą rację bytu oświaty adaptacyjno-reprodukcyjnej. Składało się to wszystko na ideologię edukacyjną[4] czy edukacyjną filozofię. W jakiejś mierze powstawała ona przy udziale pedagogów, co stało się jednym z powodów krytyki całej pedagogiki.

Hierarchiczny ład społeczny zastępowany jest ładem demokratycznym, w którym edukacja służyć ma przede wszystkim wspieraniu rozwoju osobowości ludzi, zapewniać powinna możliwości kształtowania się światów wartości (głównie wartości uznawanych za uniwersalne), przygotowywać do pełnienia różnych funkcji życiowych, ale jednocześnie uczyć krytycznego oglądu rzeczywistości i kreowania rzeczywistości lepszej, sprzyjać wyzwalaniu człowieka od wielu ograniczeń. W opozycji do adaptacyjnej doktryny oświaty narodziła się doktryna oświaty krytyczno-kreatywnej[5], emancypacyjnej[6].

Wraz ze zmianą widzenia podstawowych funkcji edukacji przeobrażeniom uległ obraz celów kształcenia i wychowania. Współczesna teleologia w miejsce prymatu

---

[3] Por. B.Bernstein, Odtwarzanie kultury, Warszawa 1990; P.Bourdieu, J.C.Passeron, Reprodukcja, Warszawa 1990; Z.Kwieciński, Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992.

[4] O ideologiach oświatowych piszę w rozumieniu przyjętym przez L.Kohlberga i R.Mayer, Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z.Kwieciński, L.Witkowski (red.), Spory o edukację, Warszawa 1993.

[5] T.Lewowicki, Przemiany oświaty, Warszawa 1994. Wydział Pedagogiczny UW. O sporach tych piszę także we wcześniejszych pracach.

[6] Por. prace autorskie i redagowane przez Z.Kwiecińskiego.

przekazu wiadomości (jako dominującego celu edukacji) proponuje prymat kwestii aksjologicznych i spraw rozwoju osobowości[7].

To właśnie - między innymi - sprawia, że w okresie transformacji ustrojowej szczególnie ostre dyskusje toczą się wokół tego, jakie wartości eksponowane mają być w szkole[8]. W dyskusjach tych, które w istocie są elementami szerszej walki politycznej i ideologicznej, wyraźnie eksponowane bywają wątki światopoglądowe.

Zmagania o nowy ład społeczny nie ustają. Wprawdzie wprowadzone zostały podstawy prawne ładu demokratycznego, ale wciąż niejasny jest model państwa, podział kompetencji i władzy w państwie, niejasne są relacje między państwem, społeczeństwem i poszczególnymi jednostkami, niepewne losy pluralizmu politycznego i światopoglądowego, zagrożona przyszłość społeczeństwa obywatelskiego. Okres lat 1989-1993 przyniósł kilkakrotne zmiany rządów i kilkakrotne zmiany wizji państwa i społeczeństwa. Tymczasowość i chaos charakteryzują wiele dziedzin życia społecznego, nie omijają pedagogiki i oświaty. To potęguje i tak już poważny kryzys teorii i praktyki edukacyjnej. Kryzys dość szeroko przedstawiony m.in. w opracowaniach sprzed kilku lat[9].

Syndrom zagubienia pedagogiki

W złożonej i trudnej sytuacji społeczno-politycznej, gospodarczo-ekonomicznej i oświatowej ujawniły się symptomy zagubienia pedagogiki (wielu pedagogów). Pedagogikę obarczono grzechem służebności wobec polityki oświaty (w ogóle polityki i polityków), przyjęcia postaw legitymizujących wiele błędnych poczynań administracji oświatowej itp. Zarzut ten w części jest słuszny, nie brakowało bowiem pedagogów (podobnie jak przedstawicieli innych nauk) zachowujących się koniunkturalnie, wbrew wiedzy naukowej i rzeczywistym - znanym - potrzebom społecznym. Takie zachowania zdarzały się i zdarzają, oczywiście, nie tylko w naszym kraju - nie zmienia to przecież ich oceny.

---

[7] T.Lewowicki, Przemiany teleologii edukacyjnej, "Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 3-4.

[8] K.Kruszewski, Szkoła na wietrze, [w:] T.Lewowicki (red.), W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego, Warszawa 1994.

[9] Por. "Edukacja narodowym priorytetem", Warszawa-Kraków 1989, PWN; oraz raporty tematyczne Komitetu Eksportów do spraw Edukacji Narodowej.

Pedagogikę obwiniono również za zły stan oświaty. W znacznej mierze pedagogowie i pedagogika nie byli właściwymi adresatami tych zarzutów. Niemała grupa pedagogów od lat krytykowała kondycję oświaty i przedstawiała różne propozycje zmian. I w tym przypadku słabości chyba stosunkowo niezbyt dużej części środowiska przypisano - w ferworze walki - całej społeczności. Być może, że przesądziła o tym dość głośno lansowana strategia "doskonalenia szkoły" i "doskonalenia oświaty". Nowe warunki społeczne wymagały nie tyle doskonalenia co radykalnej zmiany modelu edukacji. To drugie podejście prezentowali m.in. zwolennicy nurtu (nurtów) pedagogiki wywodzących się z socjologii i pedagogiki krytycznej[10].

Jednocześnie pedagogika znalazła się w sytuacji załamania się, a przynajmniej zanegowania, dominującego typu myślenia o edukacji, dominującej dotąd racjonalności. Podważony został m.in. scjentystyczny model uprawiania pedagogiki. Temu właśnie modelowi (jego zwolennikom) przypisano - znowu po części przesadnie - "generowanie" rozmaitych słabości oświaty. Nastąpił etap opozycji wobec niejako oficjalnego sposobu pojmowania i uprawiania pedagogiki. Kończył się okres ortodoksji[11], zaczynał - jak można sądzić - okres heterodoksji, a w każdym razie oporu, sprzeciwu przeciwko dogmatycznie traktowanym koncepcjom "oficjalnym". Z upadkiem hierarchicznego ładu społecznego i charakteryzującym ten model odgórnie wyznaczanymi koncepcjami, ograniczeniami, monopolami nastąpiło załamanie "monopolu" (dominacji) oficjalnego paradygmatu nauki.

Na grunt pedagogiki coraz szerzej docierać zaczęły koncepcje i teorie zagraniczne. "Nieobecne dyskursy"[12], "pedagogika pogranicza"[13], różne nurty refleksji pedagogicznej ukazały zaniedbane w naszym kraju obszary rozważań o edukacji. Pozwoliły także oszacować skalę opóźnienia i zakres dotychczasowej perspektywy - w porównaniu ze stanem studiów i badań na świecie.

Wszystko to - wzmacniane także pozamerytorycznymi swarami - złożyło się na "syndrom" zagubienia pedagogów i pedagogiki. Okolicznością utrudniającą rzetelną diagnozę opisywanych zjawisk i próbę znalezienia dróg wyjścia była relatywnie

---

[10] Myślę tu przede wszystkim o pracach powstałych w kręgu seminarium toruńsko-poznańskiego - kierowanego przez Z.Kwiecińskiego.

[11] R.G.Paulston, Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów, [w:] Z.Kwieciński, L.Witkowski (red.), Spory o edukację, cyt. wyd.

[12] Por. Z.Kwieciński (red.), Nieobecne dyskursy, t. I, II i III, Toruń 1991-92-93.

[13] Z.Kwieciński, L.Witkowski (red.), Ku pedagogice pogranicza, cyt. wyd.

skromna samowiedza metodologiczna i znajomość różnych koncepcji i teorii odnoszących się do zjawisk edukacyjnych[14].

Próby określenia obszarów przemian pedagogiki

Pomimo wszystko podejmowane były i są próby określenia kondycji pedagogiki i przynajmniej niektórych ważnych przemian nauk pedagogicznych. Przemiany pedagogiki wciąż dokonują się. Jest to skomplikowany proces poszukiwania tożsamości tej nauki (czy nauk), uchwycenia kierunku ewolucji tożsamości pedagogiki[15].

Dokonując wyboru kilku - jak sądzę - ważnych obszarów przemian warto zwrócić uwagę przede wszystkim na następujące sprawy:

Nauki pedagogiczne (w naszym kraju) zbliżyły się do naturalnej we współczesnym świecie wielości ujęć teoretycznych. Jak już wcześniej wspomniałem, zakończyła się faza ortodoksji. Dzięki studiom nad rozwojem nauk społecznych (i etapami rozwoju tych nauk) powstała szansa wyraźnego skrócenia okresu anty-teorii, okresu heterodoksji[16]. To z kolei przybliża polską pedagogikę do "wieloparadygmatyczności", heterogeniczności - wielości ujęć, koncepcji, teorii.

Przejawy uznawania wielości ujęć pedagogiki były dostrzegalne już w czasie trwania Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa-Rembertów 1993)[17]. Wtedy to starałem się odczytać typowe sposoby pojmowania pedagogiki[18]. Najogólniej rzecz biorąc - mamy dziś kilka takich sposobów. Po pierwsze, pedagogikę kojarzy się ze scjentystycznie rozumianym modelem uprawiania nauki. Wieloletnia tradycja i wcale niemały dorobek takiej pedagogiki wyznaczają jedną z podstawowych orientacji nauk pedagogicznych.

Po drugie, pedagogikę spostrzega się nie jako naukę, lecz jako refleksję o edukacji[19]. W różnych ujęciach - niekiedy nie stroniących od analiz naukowych -

---

[14] Kwestie te przedstawione są szerzej w publikacjach stanowiących pokłosie Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa-Rembertów 1993).

[15] Por. Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa-Remberów 1993, PTP.

[16] R.G.Paulston, op.cit.

[17] Por. materiały ze Zjazdu Pedagogicznego.

[18] Tamże.

[19] A.Folkierska, Pytanie o pedagogikę, Warszawa 1990.

kreśli się obraz pedagogiki opozycyjnej wobec modelu scjentystycznego. W tym nurcie widzieć można wiele rozmaitych koncepcji pedagogiki humanistycznej, pedagogiki dialogu, antypedagogiki i in.

Po trzecie, pedagogika uważana jest przede wszystkim za obszar praktyki życia społecznego. I w tym przypadku nie uznaje się jej naukowego statusu. Pojmowanie pedagogiki bliskie staje się (w takim ujęciu) oświacie, praktyce oświatowej wzbogaconej uogólnieniami doświadczeń, zaleceniami metodycznymi itp.

Po czwarte, lokuje się pedagogikę wśród bloku nauk społecznych i humanistycznych (ostatnio coraz częściej mówi się o naukach o zachowaniu człowieka). Nie odmawia się jej walorów nauki, ale nie traktuje też jako nauki samodzielnej. Jeśli już się akceptuje istnienie naukowego nurtu, to jest on niejako wtopiony w blok wspomnianych nauk. Wydaje się, że przykładem takiego podejścia stał się stosunek niektórych socjologów i psychologów do socjologii wychowania (stanowiącej dyscyplinę pograniczną socjologii i nauk o edukacji, ale również wypełniającej przez pewien czas nieco zakamuflowany obszar filozofii wychowania czy pedagogiki ogólnej).

Po piąte wreszcie, przyznaje się pedagogice zarówno wymiar teoretyczny, jak i praktyczny. W tym sensie od lat niekiedy określa się pedagogikę mianem nauki teoretyczno-praktycznej. Takie ujęcia nie są obce i innym naukom społecznym i humanistycznym.

Ostatnio odżywa - w zmienionej (a może nowej) postaci - wielopłaszczyznowe odczytywanie pedagogiki. Odzwierciedleniem tego jest przywołanie pojęcia "pedagogiki" - obejmującego refleksję o edukacji i obszar praktyki oświatowej[20].

Zapewne możliwe są i inne odczytywania pedagogiki. Już jednak to przytoczone wyżej oddaje wielość czy wielopłaszczyznowość rozumienia i uprawiania pedagogiki. Coraz szersze przyzwolenie na równoprawność rozmaitych ujęć oraz zróżnicowania kierunków, prądów, koncepcji itd. wydaje się być potwierdzeniem dokonywania się ważnej przemiany pedagogiki. Ma to szczególną wymowę w zderzeniu z ortodoksyjnym i jednowymiarowym podejściem dominującym wcześniej.

Zmagania o nową organizację i nowe zasady życia społecznego - chociaż wciąż trwające - przyniosły większą niezależność pedagogiki, większą autonomię. Zakres tej niezależności zależy i będzie zależał również od postaw pedagogów, od ich działań na rzecz uzyskania i utrzymania swobody nieskrępowanego uprawiania nauki

---

[20] Por. cytowaną pracę "Ku pedagogii pogranicza".

(czy refleksji) od odporności na pokusy koniunkturalizmu. Ważną rolę może odegrać podniesienie poziomu (jakości) studiów, badań, ekspertyz i poczynań praktycznych prowadzonych przez pedagogów. Sprzyjać temu powinna wspomniana niezależność, zróżnicowanie opcji, nasilenie się nurtów krytycznych.

Przejawem istotnych przemian pedagogiki jest kształtowanie się wizji dojrzałej metodologii nauk pedagogicznych (i/lub swoistej metodologii refleksji o edukacji). Końca dobiega okres pseudodylematów metodologicznych - sporów o ilościowe i jakościowe metody badań, monizm lub pluralizm metodologiczny (i wiele innych spraw). Również na gruncie metodologii pedagogiki - jak i pedagogiki w ogóle - formuje się model zróżnicowanego poznawania, opisu, interpretacji zjawisk i procesów oświatowych. Różne podejście metodologiczne traktuje się coraz częściej jako szansę wielowymiarowego czy wielopłaszczyznowego poznawania rzeczywistości edukacyjnej[21]. Nie odbiera to tożsamości poszczególnym orientacjom metodologicznym, a sprzyja całościowemu opisowi i wyjaśnianiu, może dawać efekt właściwy zjawisku synergii.

Znacznie mniej korzystnie przedstawia się obraz przeobrażeń praktyki pedagogicznej. Próby ogólnej diagnozy zostały już zarysowane[22]. Procesy demokratyzacji, decentralizacji, uspołecznienia i "europeizacji" (dążenia do osiągnięcia najlepszych standardów europejskich) dokonują się z trudem, z wieloma błędami i nie bez patologii, wynaturzeń. Idee przemian edukacyjnych dopiero przenikają do praktyki edukacyjnej. Losy przeobrażeń oświaty pozostają niepewne. To w dużej mierze konsekwencja meandrów przemian społecznych, politycznych i gospodarczych. Również w dziedzinie praktyki oświatowej trwają i trwać będą zmagania o model edukacji. Zmagania te przecież jednak odbywają się i oddziaływują na samowiedzę i świadomość środowisk oświatowych. A to jest już istotny czynnik zmian.

Stany walki o ład edukacyjny będą - jak można przypuszczać - niemal stałym elementem życia społecznego. To naturalne komponenty tego życia, naturalne przejawy różnych koncepcji funkcjonowania społeczeństwa, symptomy konfliktów interesów i wielu innych różnic między pragnieniami, motywacjami i sposobami postępowania ludzi. Wszystkie te zmagania oddziaływują na pedagogikę i oświatę.

---

[21] Por. T.Lewowicki, Dylematy (i pseudodylematy) metodologiczne pedagogiki (tekst zamieszczony w materiałach Zjazdu Pedagogicznego).

[22] Por. np. T.Lewowicki, Przemiany oświaty, cyt. wyd.

Wydaje się jednak, że pedagogika zaczyna dysponować wiedzą i instrumentarium umożliwiającymi coraz bardziej wnikliwe i wielostronne poznawanie i rozumienie dziejących się wydarzeń, zjawisk i procesów. Sens i zakres przeobrażeń społecznych wyzwoliły ważne przemiany w naukach pedagogicznych, w refleksji o edukacji, po części w oświacie. Kierunki i los tych przemian zależą także od środowisk pedagogicznych i oświatowych.

dr Franciszek JANUSZKIEWICZ
Instytut Badań Edukacyjnych

O KONIECZNOŚCI TRANSFORMACJI POLSKIEJ PEDAGOGIKI
(także w kontekście rozwoju technologii kształcenia)

Polska przechodzi ważny etap reformowania najważniejszych dziedzin życia publicznego. Mówi się często o transformacji ustrojowej. Ale zachodzące w kraju przesilenia są znacznie rozleglejsze i nie ograniczają się wyłącznie do zmian ustrojowych, chociaż to one warunkują globalną reformę i wyznaczają kierunek zamierzonych zmian i niezbędnych przesileń. Będzie ich jeszcze wiele i coraz głębiej będą one sięgać po kolejne dziedziny naszej narodowej egzystencji.

Zmieniła się w sposób zasadniczy sytuacja geopolityczna Polski. Postępuje reforma gospodarcza, a prawa rynku zaowocowały nie tylko korzystnymi zmianami, ale także wyraźnym zubożeniem znacznej części społeczeństwa, ogromnym bezrobociem, osłabieniem ekonomicznym polskiej wsi, apatią wielu ludzi i niemożnością znalezienia się w nowych warunkach życia i pracy.

Będzie to rzutować także na sytuację edukacji w naszym kraju i jeszcze trudno wyrokować, w którym kierunku będzie się ów proces rozwijał.

Może on bowiem rozwijać się dla edukacji niekorzystnie. Na przykład może nastąpić proces szybkiej profesjonalizacji młodzieży. Oznaczałoby to w praktyce preferowanie szkolnictwa zawodowego na poziomie maturalnym, ale także zasadniczych szkół zawodowych, co może doprowadzić do negatywnej selekcji wśród niezamożnej młodzieży. Groziłoby to ograniczeniem dostępu do studiów wyższych i to ze względów pozamerytorycznych (pozaintelektualnych). Zubożałoby to ofertę edukacyjną i tworzyłoby niebezpieczną sytuację, w której na studiach mogliby się znaleźć nie ci najzdolniejsi, ale ci najzamożniejsi. Byłaby to więc selekcja negatywna. co w dłuższym horyzoncie czasowym mogłoby ograniczająco wpłynąć na poziom

wykształcenia Polaków i na kształtowanie się elit intelektulanych, niezbędnych dla rozwoju nowoczesnego narodu i dynamicznego współczesnego kraju. W rezultacie mogłoby to zagrażać także międzynarodowej pozycji Polski.

Zwrócić należy także uwagę i na to,że w okresie powojennym dostęp do edukacji we wszystkich formach kształcenia szkolnego, także dla osób pracujących, był bezpłatny. Dotyczyło to również studiów wieczorowych i zaocznych oraz przeważającej części kursowych form doskonalenia zawodowego. Osoby kształcące się korzystały z wielu przywilejów (stypendia, bursy, domy akademickie, tanie stołówki i obozy wakacyjne, ulgowe przejazdy PKP itd.). Przywilejami tymi objęto także studentów łączących naukę z pracą zawodową (płatne urlopy szkoleniowe, dodatkowy urlop na napisanie i obronę pracy magisterskiej, zwrot kosztów pobytu na sesjach zaocznych w uczelni, premie za dobre wyniki w nauce z funduszy zakładowych itp.).

Przywileje te ulegają ciągle ograniczeniom. Co więcej studia zaoczne stają się odpłatne (w granicach - średnio od 2 do 20 milionów za semestr). Najczęściej koszty te ponosi sam student, co ewidentnie drenuje finanse nie tylko jego, ale i rodziny. Pojawiły się także prywatne lub społeczne przedszkola, szkoły podstawowe, średnie, policealne, kolegia i szkoły wyższe. Wszystko to wybitnie obciąża budżety rodzinne.

Co więcej: mimo wysokiej - w porównaniu ze średnią płacą krajową w sferze budżetowej - odpłatności za studia wyższe w uczelniach państwowych, studia te są wymuszane. Tak dzieje się np. w stosunku do pracujących nauczycieli, którzy muszą ukończyć studia wyższe. Piszący te słowa, prowadzi studia z absolwentami (absolwentkami!) studiów nauczycielskich (tzw. 3-letnich uzupełniających studiów magisterskich). To dobrze, że udrożniono studia nauczycielskie i że ich absolwenci nie muszą rozpoczynać studiów wyższych od I roku. Ale mam już dużą wiedzę i jeszcze większe współczucie dla osób, które pracując w niewielkich na ogół szkołach wiejskich muszą - w kilkunastu przynajmniej przypadkach - odbywać raz w miesiącu podróż nawet powyżej 160 km w jedną stronę, nie mając - w czasie trzydniowego pobytu w uczelni w każdym miesiącu - ani noclegu, ani taniej stołówki, ani zwrotu kosztów podróży, ani też możliwości skorzystania z biblioteki, bo zajęcia organizuje się "taśmowo", niemal bez przerw. Książki są dzisiaj drogie, a te najpotrzebniejsze rzadko wznawiane. Przeciętny student zaoczny nie ma możliwości zorganizowania sobie koniecznej biblioteki naukowo-pedagogicznej. Płaci też zdrowiem, znerwicowaniem, wieloma niezasłużonymi upokorzeniami i kłopotami domowymi (studia te organizuje się w piątek, całą sobotę i do popołudnia w niedzielę, by później wracać

pociągami i autobusami do często bardzo odległego i źle skomunikowanego z uczelnią domu, w którym bardzo często czeka małe dziecko).

To chyba nie tak. Nie tak należy organizować studia dla ludzi pracujących i mieszkających daleko od macierzystej uczelni.

Edukacja, szczególnie dla osób pracujących, musi być organizowana inaczej, bardziej efektywnie i "z ludzką twarzą". Są już liczne wzory na świecie, które nie byłoby trudno dostosować do polskich potrzeb.

Nim do tej kwestii wrócimy, dodajmy tylko, że - posłużywszy się tutaj przykładem studiujących nauczycieli - w naszym kraju są liczne grupy zawodowe, które wymagałyby aktywnego uzupełnienia wykształcenia, lub jego rekonstrukcji i aktualizacji. Środowisko pracy w naszym kraju zmienia się w wielu przypadkach szybciej niż rzeczywiste i niezbędne kwalifikacje osób wypełniających określone funkcje zawodowe.

W istocie pedagogika, a w istocie zespół **nauk o edukacji**, wymagają głębokiej rewizji i uwspółcześnienia.

Oto weźmy dla przykładu **cele** kształcenia, czy też - jak to nazwano - ideał wychowawczy na różnych poziomach kształcenia.

Cele te, przez 45 lat powojennych, były w istocie formułowane pod dyktando i na potrzeby ideologii. Stosunkowo rzadko pisano i mówiono o kształceniu osobowości wszechstronnych, spolegliwych, o ukształtowanym systemie wartości, czyli tzw. potocznie "dobrych (porządnych) ludzi", wrażliwych na innych ludzi, szczególnie na tych, którzy cierpią, znajdują się w sytuacji trudnej, upośledzonych przez los lub przez innych ludzi. Przez dziesięciolecia więc mówiono nie tyle o wartościach ogólnoludzkich, o pewnym kanonie etycznym, ile o sławnym "ideale wychowania socjalistycznego". Ideologizacja wychowania sprzyjała kształtowaniu zafałszowanych osobowości i podwójnej moralności - jednej na użytek prywatny, drugiej na cele publiczne, szczególnie wobec niepewnego audytorium, gdzie głoszenie prawdy bywało autentycznie niebezpieczne.

Innymi słowy: trzeba wrócić do dyskusji o celach kształcenia i w ogóle wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Bo przecież wychowanie nie jest li tylko domeną szkoły, ale całego społeczeństwa i - bardzo ważnej - świadomej **autokreacji**.

Tak rozumiane cele wychowania trzeba wyprowadzać z wartości ogólnoludzkich i ogólnohumanistycznych, łączących (a nie dzielących) ludzi.

Można byłoby mówić o kształtowaniu poczucia ludzkiej godności, a więc kreowania poczucia wartości i wielkości osoby człowieczej, każdej osoby.

Byłoby to także poczucie ludzkiej wspólnoty, wykraczającej poza nacjonalizmy i ksenofobie, ale zachowującej poczucie własnej przynależności narodowej (wychowanie patriotyczne) i wynikajacych stąd powinności (wychowanie obywatelskie).

Nie można też zapominać o kształtowaniu umiejętności rozwijania własnego "ja - człowiek" w poczuciu oczywistego i niezbędnego związku z innymi ludźmi.

W tym kontekście trzeba mówić o **otwartości**, czyli o **tolerancji**, m.in. poprzez postrzeganie inności ludzi, zrozumienia ich odrębności i jej uwarunkowań. Będzie to np. tolerancja religijna, ale przez pryzmat ogólnoludzkich wartości etycznych, także (a może przede wszystkim) tych ujmowanych w kategoriach etyki klasycznej, a więc takich cnót jak roztropność, umiarkowanie, męstwo, sprawiedliwość.

Do owych cnót, w kontekście rozwoju cywilizacji współczesnej i wynikających stąd nie tylko pożytków, ale i zagrożeń, trzeba byłoby zaliczyć także **estetykę życia**, a więc dbałość o własne zdrowie, higienę, uprawianie sportów, ale także udział w życiu kulturalnym i publicznym.

Jednym z celów, nie tylko instrumentalnych, jest niezbędna w dzisiejszych czasach edukacja językowa. Żyjemy wśród wielu sąsiadów, ale dwa kraje mają możliwości i aspiracje wielkomocarstwowe (Rosja i RFN). A więc to jest wskazówka o znajomości języków obcych. "Współczesną łaciną" stał się aktualnie język angielski. Nasze tradycyjnie dobre stosunki z Francją, każą nam pamiętać o języku tego kraju. Ponadto nie należy zaniedbywać języków naszych mniejszych sąsiadów, bowiem w nich ulokujemy wiele interesów politycznych i gospodarczych, tam będziemy odpoczywać itd. A więc edukacja językowa, jeśli uwzględnić pozostałe języki międzynarodowe, rysuje się jako rozległy obszar działalności kształcącej. To cel i zarówno instrument efektywnej egzystencji kulturalnej i zawodowej. Jest to tym istotniejsze, że wiele pokoleń powojennych nie miało takich możliwości, a edukacja językowa, jeśli można o niej w ogóle mówić, była bardzo uboga i jeszcze bardziej jednostronna.

Trzeba także edukację wzbogacać i uatrakcyjniać. Wspomnijmy przynajmniej o dwóch możliwościach.

Pierwszą z nich jest **studiowanie u mistrza**, przynajmniej przez studentów o szczególnych uzdolnieniach i zainteresowaniach. Masowość kształcenia utrudnia takie działania. Jednak, przynajmniej elity studenckie w ostatniej fazie studiowania powinny mieć (na 4-5 roku studiów) możliwość udania się do profesora w innej uczelni, by skorzystać z kontaktu z uznanym specjalistą i zakończyć studia (lub

doktorat) u uczonego o uznanym autorytecie. W czołowych uczelniach kraju można byłoby bez większego wysiłku stworzyć takie warunki.

Taka mobilność studentów jest konieczna, także z możliwością pobytu (0,5-1 rocznego) zagranicą na zasadach wzajemności.

Byłby to ważny impuls do **indywidualizacji studiów**, która - i to jest ta druga możliwość - stwarza warunki do większej samodzielności i odpowiedzialności za kreowanie swojej drogi edukacyjnej i co za tym idzie - swojej przyszłej kariery zawodowej, a w indywidualnych sytuacjach także kariery naukowej.

Nasi studenci są zbyt mało samodzielni i w rezultacie dają się globalnie kierować, co przy licznych rocznikach nawet może być wygodne dla nauczycieli akademickich, ale zaniża aspiracje studentów i nie kształtuje wśród nich poczucia współodpowiedzialności za rezultat edukacji. Nie sprzyja to także kształtowaniu osobowości zaradnej, co w przyszłości - w pracy zawodowej i w życiu osobistym może negatywnie zaważyć na uzyskiwanych efektach i obniżyć życiową satysfakcję.

Nie trudno zauważyć, że polska edukacja jest nadmiernie zwerbalizowana. Współczesne media, odpowiednio zharmonizowane i właściwie użyte mogą tworzyć wysoce efektywne środowisko edukacyjne. Edukacja multimedialna jest naturalną konsekwencją rozwoju technik audiowizualnych i związanych z nimi materiałów dydaktycznych.

Szczególnie efektywne w kształceniu jest połączenie telewizji, wideo oraz komputerów. Telewizja satelitarna rzeczywiście zamienia świat w globalną wioskę. To, co przed chwilą wydarzyło się na świecie może być natychmiast pokazane na naszych telewizorach.

Ów efekt natychmiastowości i autentyczności przekazu, może być w wielu przypadkach wysoce atrakcyjny i pozytywnie motywować do uczenia się m.in. poprzez intensywne przeżywanie.

Oczywiście środek dydaktyczny jest tylko pośrednikiem w przekazywaniu komunikatu dydaktycznego. Dobry jakościowo i nowoczesny środek ułatwia transmisję komunikatu dydaktycznego i służy perfekcjonizmowi, co w kształceniu ma duże znaczenie. Ponadto wykorzystanie telewizji satelitarnej i w ogóle zagranicznych materiałów dydaktycznych będzie niejako mimochodem służyć wzmocnieniu edukacji językowej.

Na ten temat napisano w Polsce i na świecie bardzo dużo. Także dorobek światowy w dziedzinie technologii kształcenia jest w Polsce stosunkowo dobrze znany[1].

Jednak praktyczne efekty są u nas bardzo mierne. Wynika to z wielu przyczyn. Do ważniejszych zaliczyć należy niestabilność polityki edukacyjnej. Odpowiednie zakłady technologii kształcenia w uczelniach często, acz bezzasadnie, były likwidowane lub znacznie kurczone. Tracono przy tym dosyć często dobrze naukowo i technicznie przygotowaną kadrę, którą kształcono wiele lat.

Nawet najsilniejszy ośrodek technologii kształcenia w Uniwersytecie im. A.Mickiewicza w Poznaniu nie mógł rozwijać się systematycznie, a jego ranga była okresowo obniżana. Dodać trzeba, że od kilku lat jest to ośrodek, który byłby zdolny posterować upowszechnianiem technologii kształcenia w skali całego kraju i zapewnić w tym zakresie efektywną współpracę międzynarodową.

Nie ma jednak odpowiedniej placówki w Ministerstwie Edukacji Narodowej, która skutecznie by taką działalność wspierała, także poprzez odpowiednie dotowanie ośrodka poznańskiego i jemu podobnych w kilku uczelniach. W rezultacie brak konsekwencji w skutecznym promowaniu rozwoju technologii kształcenia w edukacji w ogóle, a szczególnie w szkolnictwie wyższym (kształcącym nauczycieli) sprawił, że uzyskane rezultaty są nieproporcjonalne w stosunku do potencjalnie możliwych efektów.

Świat konsekwentnie zdąża w tym kierunku i uzyskuje godne uwagi i zazdrości rezultaty. Dodać trzeba, że techniki multimedialne bardzo często są wytwarzane przy pomocy uczących się. Ma to oczywiste walory kształcące i wzmacnia odpowiedzialność uczniów i studentów za jakość ich wykształcenia. Ponadto w uczelniach kształcących nauczycieli i w ogóle przyszłych wykładowców jest to skuteczna metoda wdrażania uczestników kształcenia do systematycznego wzbogacania nauczania werbalnego o nowe media.

Trzeba z zadowoleniem skonstatować, że prezes Rady Ministrów W.Pawlak obejmując swój urząd mówił w expose o konieczności m.in. rozwijania **kształcenia zdalnego**. Jeśli ta deklaracja zostanie zrealizowana skutecznie i na poziomie odpowiadającym światowym standardom, to wówczas moglibyśmy mieć do czynienia z nową jakością w kształceniu dorosłych. Ciągle bowiem w tym ważnym sektorze

---

[1] Zob. m.in. K.Denek, F.Januszkiewicz, W.Strykowski (red.), Edukacja, technologia kształcenia, media, Poznań 1993; W.Strykowski, W.Skrzydlewski (red.), Dokąd zmierza technologia kształcenia, Poznań 1993. Zob. także R.M.Gagne, L.J.Briggs, W.W.Wagner, Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992.

edukacji nie możemy wyjść poza tradycje lat pięćdziesiątych-sześćdziesiątych, kiedy to z powodzeniem rozwijano studia zaoczne. Ale dzisiaj świat poszedł znacznie do przodu i w kontekście tego postępu studia zaoczne, w kształcie w którym są realizowane, są po prostu anarchiczne.

Uniwersytety otwarte i edukacja multimedialna to właściwa droga rozwoju kształcenia dorosłych, z wejściem na którą jesteśmy spóźnieni nie mniej niż 15 lat[2]. Mamy w tym zakresie sporo dobrych doświadczeń, że przypomnimy działalność Politechniki Telewizyjnej, Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT), Radiowo-Telewizyjnej Szkoły Średniej czy Telewizyjnego Technikum Rolniczego. W tych właśnie formach kształtowały się w Polsce zręby edukacji multimedialnej. Wprowadzono bowiem połączenie wielu mediów: telewizji i radia, materiałów drukowanych, sesji (zjazdów), testów i in.

Niestety wszystkie te formy zamiast być doskonalone, stopniowo zanikały i w istocie - w przeciwieństwie do wielu krajów na świecie, nie tylko tych najbogatszych - jesteśmy ponownie na początku drogi.

Trzeba zdecydowanie podkreślić, że w tym zakresie efekty mogą przynieść tylko działania instytucjonalne, profesjonalne i na skalę masową. Taką okazję stwarzają studia dla pracujących oraz kształcenia ustawiczne (studia podyplomowe, krótkie formy doskonalenia zawodowego na poziomie pomaturalnym i na krótkich studiach monotematycznych oraz inne możliwe formy, jak np. II-IV semestralne intensywne studia podyplomowe dające nauczycielom dodatkowe kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu, studia handlowe, uzupełniające studia prawnicze itp.).

Istotną rolę w ożywieniu tego nurtu w edukacji mogłoby spełnić **wojsko**. Znaczna część kadry zawodowej przebywa poza miastami akademickimi ma trudności z dostępem do bibliotek naukowych, nie tworzy środowisk samokształceniowych, a jeśli takie powstają, to przede wszystkim w ramach form obowiązkowych, często skostniałych i nie mających waloru innowacyjności i w istocie mało efektywnych, a nawet mało potrzebnych.

Byłoby więc zasadne podjęcie prac nad powołaniem w ramach armii **Wojskowego Uniwersytetu Otwartego**, który realizowałby ustawiczne kształcenie multimedialne, adresowane przede wszystkim do niewielkich garnizonów i jednostek (placówek)

---

[2] F.Januszkiewicz, Społeczne i pedagogiczne uzasadnienia kreowania Uniwersytetu Otwartego w Polsce, [w:] F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.), Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, Warszawa-Siedlce 1993, s. 197-214. Zob. także E.Regulska, Społeczne i pedagogiczne funkcje uniwersytetów otwartych, Warszawa-Łódź 1990.

wojskowych oraz do rodzin wojskowych. Przy tym oferta edukacyjna takiej uczelni powinna być szeroka. Rzecz w tym, żeby nie koncentrować się na wiedzy ogólnowojskowej, bo tę osiąga się w innym trybie. Chociaż i tutaj byłoby miejsce na propagowanie strategii obronności państwa, obrony cywilnej i wiedzy np. z socjologii wojska czy psychologii wojskowej. Znacznie ważniejsze byłyby wyższe studia ogólne (w Polsce w istocie nieznane) z ukierunkowaniem na specjalizację, w której oficer (zawodowy wojskowy) mógłby pracować po przejściu w stan spoczynku. Tutaj oferta mogłaby być bardzo szeroka: od zarządzania, poprzez organizację niewielkich przedsiębiorstw, prawo gospodarcze aż po pedagogikę, psychologię, socjologię, historię czy literaturę.

Wojskowy Uniwersytet Otwarty mógłby więc spełniać wiele pożytecznych funkcji społecznych i indywidualnych. Przede wszystkim wdrażałby do zorganizowanego ustawicznego samokształcenia z wykorzystaniem dorobku kształcenia multimedialnego. Ponadto poprzez realizację celów edukacji bezinteresownej powinien - w dłuższym horyzoncie czasowym - przyczyniać się do podnoszenia jakości życia poprzez własną aktywność edukacyjną, organizowanie zespołów samokształceniowych i wyjście z opłotków własnego mieszkania, internatu i wszechobecnego telewizora. Edukacja jako cel sam w sobie, jako sposób na życie godziwe i sensowne, to jeden z warunków jej nowoczesności. Nie oznacza to, że edukacja bezinteresowna nie przyniesie pewnych korzyści utylitarnych. Poszerzając horyzont intelektualny, w sposób systematyczny wzbogacając własną wiedzę ogólną i wybrane zakresy wiedzy specjalistycznej, można przecież osiągać nową wiedzę merytoryczną, którą można potwierdzić stosownymi egzaminami i dyplomem końcowym.

Rzecz w tym, co z całą mocą trzeba podkreślić, że miałaby to być uczelnia o wysokim poziomie merytorycznym i profesjonalnej organizacji. Wszelka amatorszczyzna z góry jest ukierunkowana na działania koniunkturalne i sezonowe, bez głębszej perspektywy i bez wystarczających motywacji oraz końcowych efektów. Doświadczenia światowe, często imponujące rozmachem (jak np. brytyjski Open University) są na to aż nadto wyrazistym dowodem. I z tych doświadczeń trzeba byłoby skorzystać, gdyby idea Wojskowego Uniwersytetu Otwartego była realizowana, stając się trwałą instytucją edukacyjną armii na skalę ogólnopolską.

*
* *

Czas na **podsumowanie** i kilka końcowych uwag i refleksji.

Przede wszystkim problematyka zawarta w tym tekście jest tylko zarysem zagadnień. Do w miarę pełnego ujęcia konieczne byłoby napisanie książki solidnie udokumentowanej i z niezbędnym aparatem naukowym i bibliograficznym. To jeszcze nie ten etap.

Trzeba zapewne zorganizować wiele seminariów i dyskusji wokół poruszonej tutaj i jeszcze nie podjętej problematyki na temat koniecznej transformacji pedagogiki polskiej (w łączności ze światowym dorobkiem nauk o edukacji) i zarysować kierunki modernizacji kształcenia na wszystkich szczeblach i rodzajach edukacji formalnej i nieformalnej.

Inicjatywę taką podjął Wydział Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej organizując ogólnopolskie sympozjum nt. Edukacja wojskowa w toku przemian. Armia jest słusznie zatroskana stanem pedagogiki wojskowej, silnie zideologizowanej, opartej często na cudzych nienajlepszych wzorach i nieadekwatnej do rzeczywistej sytuacji i potrzeb zmieniającego się wojska.

Od maja 1994 r. Uniwersytet Szczeciński oraz Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych będą organizować coroczne Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Będzie ono organizowane w znacznym stopniu wokół problematyki zarysowanej w niniejszym opracowaniu.

Dyskusja więc już się zaczęła i trzeba ją bacznie analizować.

Oto m.in. opinia prof. Z.Kwiecińskiego z Uniwersytetu im. A.Mickiewicza w Poznaniu, prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Takiemu wysiłkowi zrekonstruowania teorii pedagogicznej i ruchu edukacyjnego, który by przywracał pedagogice odwagę i powagę uczestnictwa w rozwoju własnego społeczeństwa i zapobiegania dryfowania przezeń w niebezpieczne sfery regresów i zastojów, towarzyszyć winny próby konceptualizacji sieci najważniejszych problemów badawczych, przy nastawieniu, że sama pedagogika nie może już więcej próbować mieć monopolu na rozwiązywanie kwestii edukacyjnych, że są one ze swej natury usytuowane wskroś całej humanistyki i nauk społecznych, chociaż wyróżnia ją wśród nich szczególny typ

wrażliwości na potrzeby rozwojowe i gotowości wspomagania rozwoju mądrości i etyczności ludzi[3].

Problematykę tę aktywnie podejmuje także prof. T.Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Pisze on m.in., że ... *oświata ma spełniać nie tyle służebne funkcje wobec państwa (głównie elity władzy), co wobec obywateli. Doktrynę edukacji adaptacyjnej - służącej przystosowaniu kolejnych pokoleń do zastanych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych - zastąpić należy doktryną krytyczno-kreatywną, która pomagać powinna w ujawnianiu słabości i kształtowaniu modelu lepszego. (...) W miejsce paradygmatu edukacji i "produkującej" według określonego wzoru, edukacji nazywanej przedmiotową (bo traktującej człowieka jak przedmiot), ukształtować należy paradygmat edukacji podmiotowej. Edukacja, a nade wszystko szkoła, ma nie blokować możliwości rozwoju, lecz dawać szanse wielostronnego rozwijania osobowości*[4].

Rozprawy napisane w takim duchu jak przywołane tutaj teksty Z.Kwiecińskiego i T.Lewowickiego (a jest tych autorów już znacznie więcej) stanowią dobry zaczyn do merytorycznych dyskusji. Trudno będzie uniknąć tutaj kontrowersji, ale to one służą rozwojowi nauki.

Tak jak zasługuje na uwagę refleksja-ostrzeżenie T.Lewowickiego, by nie popadać w skrajności i wycofując się z radzieckich (i w ogóle z inspiracji płynącej z krajów byłego bloku wschodniego), nie wpaść w pułapkę "amerykanizacji" polskiej pedagogiki. Trzeba więc poszukiwać tożsamości pedagogiki, ale też rozstrzygać o tej tożsamości w kontekście potrzeb i dylematów polskiej edukacji narodowej i naszych rodzinnych tradycji edukacyjnych.

Te potrzeby są bardzo różne i w istocie ogromne. Stoimy przed wieloma problemami. Jest to głęboka zmiana systemowa polskiej edukacji, nadanie jej nowych impulsów rozwojowych poprzez sformułowanie na nowo filozofii owej edukacji, jej celów dalekosiężnych i tych bliższych, codziennych. Trzeba zdecydowanie powrócić do edukacji dorosłych i nadać jej nie tylko rozmach, ale też nową jakość. Zważywszy na specyfikę tego sektora edukacji nie można osiągnąć celu bez racjonalnego

---

[3] Z.Kwieciński, Mimika czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, [w:] Z.Kwieciński i L.Witkowski (red.), Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, Warszawa 1993, s. 12.

[4] L.Lewowicki, Zagubienie i poszukiwanie tożsamości pedagogiki, [w:] F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.), Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, op.cit., s. 22-23. Tekst jest dopełniony starannie dobraną literaturą przedmiotu.

wykorzystania dorobku technologii kształcenia, zastosowania technik multimedialnych i włączenia do realizacji celów edukacyjnych społecznych środków przekazu.

Owa racjonalność kształcenia nie stoi w opozycji do poszukiwania wielkich idei inspirujących nauki o edukacji i służących wychowaniu nowoczesnego Polaka, który będzie partnerem dla innych nacji, a równocześnie tak będzie kształtował swoje życie by być szczęśliwym nie tylko swoją materialną zamożnością, ale i bogactwem duchowym.

Niech przestroga wielkiego socjologa J.Szczepańskiego będzie końcowym mottem-przesłaniem tego tekstu:

Polacy ciągle żywią skłonność do rozpamiętywania swojego cierpiętnictwa i męczeństwa, zapominając, że męczyć pozwalają się narody słabe lub niemądre. Do narodów umiejących cierpieć i nie umiejących gospodarować inne narody odnoszą się z lekceważeniem[5].

[5] J.Szczepański, Polskie losy, Warszawa 1993, s. 113.

płk doc. dr hab. Zygmunt MARKOCKI
Akademia Obrony Narodowej

PRZEMIANY EDUKACYJNE W DOBIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Sumując refleksje nad edukacją - nauczaniem i wychowaniem należy stwierdzić, że istniały one zawsze w różnych obszarach bycia człowieka, w jego kulturze. Uprawiane były w różnych tradycjach religijnych, społecznych, politycznych.

Kierunkom myślenia i działania wychowawczego zawsze towarzyszyły paradygmaty cywilizacyjne, a także układy sił społecznych i politycznych obowiązujące w danym okresie historycznym. Równocześnie obowiązywały różne rozwiązania edukacyjne - cele wychowania, hipotezy i ideały wychowawcze.

Edukacja jako zjawisko społeczne traktowana jest jako ważny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego całych społeczeństw, jako źródło stabilizacji życiowej i postępu, awansu społeczno-zawodowego, dobrobytu i satysfakcji.

We współczesnych społeczeństwach edukacja wywiera silny wpływ na układ stosunków w różnych typach środowisk - w rodzinie, w kontaktach sąsiedzkich, w zawodowych i pozazawodowych relacjach międzyludzkich, a także w układach międzynarodowych. Jest też czynnikiem rozwoju aspiracji życiowych młodzieży oraz indywidualnej aktywności ludzi dorosłych, aktywności społecznej, kulturalnej, patriotyczno-obywatelskiej.

Funkcjonowanie edukacji w społeczeństwie jest wielorako uwarunkowane. Wyznaczają je: układ stosunków społeczno-ekonomicznych, polityka ogólna i obronna, polityka edukacyjna państwa i podmiotów niepaństwowych, a także potrzeby i aspiracje życiowe jednostek. Szczególny wpływ na edukację mają ważne wydarzenia globalne w postaci przeobrażeń ustrojowych, w tym także przewidywa-

nie, zapobieganie i łagodzenie zaistniałych konfliktów lokalnych i międzynarodowych. Wyznaczają one i modyfikują cele edukacji, jej miejsce wśród innych cenionych wartości, a także jej społeczne i indywidualne funkcje. Modyfikują też postawy młodzieży i dorosłych wobec zaistniałych zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych. Pedagogika - edukacja jest zatem dzieckiem czasu i systemu.

Przez ostatnich około 60 lat pedagogika przystosowywała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich dla zadań oświatowych i wychowawczych określonych poza nią, z zewnątrz. Sytuacja ta szczególnie utrwaliła się w Polsce po II wojnie światowej, w czasach "wielkiego zadania", polegających na tym, by pozyskać dla socjalizmu coraz liczniejsze odłamy społeczeństwa.

Realizacja zadania miała dokonać się przez "eksperyment socjalny", który w swym założeniu mocno zniewalał także współczesne nauczanie i wychowanie, przekształcając je w swej istocie w swoistą indoktrynację. Socjalistyczna "doktryna naukowa" przystosowana została do unifikacji społecznej, do zaniku dialogu, została podporządkowana strukturze sterowania odgórnego. Ideologicznie zorientowana myśl o wychowaniu pozostawała w uwięzieniu, w bezkrytycznie ustalonej prawdzie z góry przyjętych założeń teleologicznych. W konsekwencji doprowadziło to nie tylko do totalitaryzmu politycznego, ale także światopoglądowego i moralnego.

Obowiązujący w tym czasie system szkolny i polityka oświatowa państwa przyczyniły się niewątpliwie do podniesienia poziomu formalnego wykształcenia szkolnego młodzieży i ludzi dorosłych. Spowodowały też w społeczeństwie wzrost aspiracji edukacyjnych, choć zarazem ukształtowały w nim dość jednostronny utylitarny i instrumentalny sposób postrzegania wykształcenia jako wartości. Wyrobiły kult dyplomu oraz niedocenianie rzeczywistych umiejętności profesjonalnych i wartości związanych z samorozwojem intelektualnym, kulturalnym, moralnym i obywatelskim. Pozostało więc czekanie i życie w stagnacji, tylko bierne kręcenie się w trybach społecznej maszyny i czekanie na swoje miejsce w społeczeństwie, jak określił Stanisław Ossowski - "życie na marginesie czasu".

Również analiza ówczesnych programów kształcenia pedagogicznego kadr wojskowych i żołnierskich nasuwa przypuszczenie, iż chodziło w nich przede wszystkim o dostarczanie przyszłym dowódcom - wychowawcom swoistej "technologii" działania edukacyjnego. Więcej w nich bowiem zajmowały miejsca teorie łatwe do zastosowania w praktyce szkoleniowej wojsk niż ogólniejsza refleksja na temat procesów dydaktyczno-wychowawczych. Takie zawężanie pola zainteresowań i

funkcjonowania pedagogiki miało i nadal ma swoje konsekwencje dla pracy teoretyków i praktyków. Bowiem posługiwanie się dowódców - wychowawców wiedzą pedagogiczną i metodyczną zamkniętą w gotowych definicjach i regułach staje się przejawem ucieczki od ich życiowego i zawodowego doświadczenia, od różnorodnych wartości zmieniających się pokoleń wychowanków, a także od nowej wiedzy pedagogicznej tworzonej w zmienionym kontekście społecznym.

Przełom ustrojowy początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań. W czasach transformacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także zmiany paradygmatycznej we wzorach rozumienia procesu edukacyjnego, w czasach namysłu nad pedagogiką odkrywamy jej bezrefleksyjne i bezkrytyczne wcześniejsze związanie z dominującą ideologią. Uruchamiana refleksja odsłania także wiedzę o wychowaniu jako myśl zredukowaną do naukowego poznawania i interpretowania faktów wychowawczych, w rezultacie instrumentalnie służącą realizacji "obiektywnie i naukowo" określonym założeniom dydaktycznym, programom kształcenia, metodom nauczania i wychowania.

Krytyczny namysł uruchamiany nad współczesną pedagogiką naukową odsłania także i to, iż jest ona pozbawiona samowiedzy, samorefleksji i nie poszukuje swoich przedzałożeń. Wielu pedagogów wiedzę o wychowaniu uprawia wegetatywnie, bez świadomości jej charakteru i jej miejsca w historycznych i nowoczesnych systemach edukacji.

Przeobrażenia ustrojowe zachodzące w ostatnich latach w naszym kraju obejmują wszystkie dziedziny życia społecznego: system gospodarczy, politykę, kulturę, naukę, oświatę, wychowanie itd. W tym ogólnym nurcie przemian gruntownej analizie poddawana jest także problematyka edukacji obronnej.

Te wszystkie zakresy przemian niewątpliwie mają określony związek z edukacją szkolną i pozaszkolną obejmującą całe społeczeństwo. Wymagają ciągłych badań zarówno w sferze postaw wobec potrzeb i aspiracji edukacyjnych, jak również w zakresie reagowania systemu edukacyjnego na te potrzeby i postawy.

Postawy młodzieży i dorosłych wobec edukacji w latach przełomu są bardzo złożone, tak jak złożone są ich uwarunkowania. Znajdujemy w nich odbicie funkcjonującego przez ostatnie dziesięciolecia systemu szkolnego i polityki oświatowej państwa. W postawach tych uwidacznia się splot polskiej powojennej przeszłości i teraźniejszości, polskiej odmienności. Jej charakterystyczną cechą jest duża bierność znacznej części społeczeństwa oraz - wyłączając okresowe zrywy - obojętność wobec

wydarzeń społeczno-politycznych i wyzwań patriotyczno-obywatelskich. Oczywiście ma to swoje historyczne uzasadnienie.

W opiniach teoretyków i praktyków wychowania pojawiają się poglądy, że wzrastająca ilość czynników wpływających na procesy edukacyjne sprawia określone trudności w ich ogarnięciu i skoordynowanym działaniu. Tym samym proces nauczania i wychowania odbywa się w coraz bardziej skomplikowanej sytuacji.

Odbudowywanie "myślenia pedagogicznego" dokonywane jest w namyśle współczesnych filozofów, pedagogów, socjologów edukacji w kilku płaszczyznach refleksji. Ponowne zwrócenie się ku złożoności, wielowariantowości horyzontu teoretycznego w namyśle nad rozumieniem nauczania i wychowania wiąże się z uprzytomnieniem wielu możliwości, interpretacyjnych wobec faktów i doświadczeń wychowawczych[1].

We współczesnej literaturze pedagogicznej i podjętych dyskursach przywoływane są różne nurty teoretycznego myślenia nieobecne w myśleniu o wychowaniu ostatniego czasu, takie jak: pedagogika radykalnie krytyczna, pedagogika humanistyczna, pedagogika oporu, pedagogika wolności, antypedagogika, pedagogika indywidualistyczna i inne. Te różne kierunki myślenia uprzytamniają wielkość możliwości zaangażowania myślenia w rozumienie edukacji. Wielowymiarowość teoretycznej refleksji zachęca jednocześnie do uświadomienia niekonieczności rozumienia teorii jako "dzieła", które wymaga bezrefleksyjnego stosowania przyjętych założeń.

Współczesny namysł domaga się wyjścia poza granice własnego czy wcześniejszego rozumienia, na pozycje zewnętrznego obserwatora po to, aby z dystansu, z oddala, z innego miejsca zobaczyć jednostronność wcześniej przyjętych znaczeń rzeczywistości. Dziś w refleksji nad pedagogiką, poszukujący pedagodzy i socjolodzy jednostronnemu "uwięzieniu" myślenia wychowawczego przeciwstawiają dopuszczanie do głosu i odkrycia różnych pedagogii, tj. wielości form namysłu i praktycznego wychowania, jakie ludzie podejmują w uspołecznionych, a także prywatnych sposobach "bycia w świecie".

Pedagogika końca XX wieku upomina się także o ujawnienie perspektywy myślowej, na gruncie której ludzie formułują swoją prawdę jako podstawę norma-

---

[1] Zob. K.Kiciński, Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym, Warszawa 1993; Z.Kosyrz, Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993; Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, (red.) F.Januszkiewicz i S.Skulimowski, Warszawa - Siedlce 1993; Pedagogika społeczna, (red.) T.Pilch i I.Lepalczyk, Warszawa 1993; Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach, (red.) Z.Kwieciński i L.Witkowski, Warszawa 1993; R.Stępień, Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.

tywnego postępowania, określają kryteria wyboru wartości, kategorie pojęciowe, definicje rozumienia rzeczywistości, różnorodność interpretacyjną norm religijnych, prawnych, filozoficznych. Pedagogika ta podejmuje próbę uchwycenia całości sensów wychowawczych obecnych w życiu ludzi. Jest jednocześnie niezbędnością krytyki wobec nieuświadomionych założeń, wobec pozorów, schematów, stereotypów, a więc granic społecznego rozumienia[2].

Obecnie istnieje konieczność wypełniania przestrzeni społecznej, międzyludzkich relacji podzielonych granicami (państwowymi, politycznymi, etnicznymi, ekonomicznymi, komunikacyjnymi - rozumienia) możliwości zderzenia opcji, konfrontacji punktów widzenia, mediacji i uzgadniania, a także wzajemnej krytyki, przedkładania ważności racji, sporu, otwarcia na inny horyzont pytań, a wreszcie transformacji i zmiany dotychczasowej perspektywy rozumienia organizacji ładu społecznego na ład nowy, wspólnie uzgodniony nie mający swoich precedensów w historii[3].

Próby odbudowywania całościowej relacji "pedagogiki - pedagogii", które występują obecnie, są jednocześnie wysiłkiem przeciwstawienia się scentralizowanym programom, zbiurokratyzowanym schematom w organizacji pracy edukacyjnej. Nowa doktryna edukacyjna upomina się o zrównoważenie relacji między teorią i praktyką nakłada na pedagogów odpowiedzialność wyboru kompetencji interpretacyjnych wobec różnych form wiedzy. Akt zdobycia wiedzy, będący końcową kategorią dotychczasowej edukacji, w nowych formach edukacyjnych nie kończy rozumienia, a raczej nie może dopiero stawać się początkiem "uwalniania" nowych myśli, które wcześniej zostały w jakiś sposób uwięzione.

Nowa rzeczywistość i dokonujące się przeobrażenia mają także istotny wpływ na strukturę organizacyjną wojska, na jego system edukacyjny, na cele i zadania procesu szkolenia i wychowania. Przed pedagogami wojskowymi, nacechowanymi dużą troską o wychowanie żołnierzy stanęło zatem szereg pytań - problemów. Obok tych, którymi zainteresowane jest głęboko całe, ogólnokrajowe środowisko pedagogiczne jawią się problemy związane z edukacją wojskową, m.in.:

- jaki jest poziom i możliwości rozwojowe pedagogiki wojskowej;
- jaki jest stan kadry naukowej i możliwości jej rozwoju;
- jaka jest siła sprawcza pedagogiki wojskowej w kształtowaniu nowej rzeczywistości edukacyjnej;

---

[2] L.Witkowski, Uniwersalizm pogranicza, Toruń 1991.

[3] Zob. Ku pedagogii pogranicza, (red.) Z.Kwieciński, L.Witkowski, Toruń 1991.

- jakie są i jak funkcjonują uregulowania prawne stanowiące klucz i fundament dla edukacji żołnierskiej.

Pedagogika wojskowa, pozostająca także w minionym okresie w narzuconej jej sytuacji usiłuje więc przezwyciężyć własne problemy. Można jednak odnieść wrażenie, że czyni to trochę bez przekonania, ponieważ a priori neguje się niemal w całości dotychczasowy dorobek i wojskową wiedzę pedagogiczną, odmawia się także możliwości wykorzystania niemałych przecież kompetencji znacznej części przygotowanych wcześniej do procesu wychowania oficerów. Nie wszyscy - na szczęście - trwają w apatii, odrętwieniu czy pozorowaniu działań służących naprawie pedagogiki wojskowej, a dzięki temu - miejmy nadzieję - i całej edukacji humanistycznej w wojsku. Są przesłanki, by sądzić, że następuje już przełom w tej sprawie, słabną spory o potrzebę funkcjonowania w wojsku kwalifikowanych psychologów i pedagogów, o konieczność komplementarnego ujmowania nauk humanistycznych w ramach całościowej edukacji. Pedagogika wojskowa uwalnia się także od rozmaitych pseudodylematów (np. sporu o to, czy stosować metody ilościowe czy jakościowe), z coraz większym powodzeniem eliminuje dyskusje i działania pozorowane. Rosnące zapotrzebowanie na dowódców - wychowawców i podstawy wiedzy metodologicznej sprzyja uwalnianiu się od przejściowych słabości i rozmaitych kompleksów tej dyscypliny naukowej.

Dokonujące się przemiany w pedagogice wojskowej, a także pogłębiający się proces oddziaływań wychowawczych stwarzają warunki ku temu, by do życia wojska w szerszym zakresie wkraczała nowoczesność, pojmowana nie tylko jako postęp techniczny, ale także jako kierowanie założonymi procesami szkolenia i wychowania, zmierzających do tego, aby w postawach, poglądach i dążeniach życiowych żołnierzy odzwierciedlała się pełna akceptacja współczesnej rzeczywistości.

Przemiany wewnętrzne i zewnętrzne, a także potrzeba unowocześniania naszego wojska, spowodowały konieczność nowego podejścia do całokształtu służby wojskowej: do dowodzenia, szkolenia, wychowania i wzajemnych więzi, po to, aby ludzie byli sobie bliżsi, lepiej wykonywali swoje obowiązki, znajdowali głębsze motywacje i większą satysfakcję z jej pełnienia. Zmiany w postawach żołnierzy należy więc rozpatrywać jako funkcję obserwowanych przemian, a także jako istotny czynnik warunkujący efektywność procesu szkolenia i wychowania.

Podstawowym zadaniem, w najbliższej, a także i dalszej perspektywie, na odcinku doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, w sferze rozwiązań teoretycznych i praktycznych powinny więc być:

- poszukiwanie współczesnej obudowy teoretycznej i metodologicznej do działań integrujących proces szkolenia i wychowania;

- przebudowa systemu wychowania patriotyczno-obywatelskiego (postaw teoretycznych, treści, form, metod);

- doskonalenie jednoosobowego dowodzenia modelu dowódcy-wychowawcy w warunkach demokracji;

- urzeczywistnienie podmiotowego charakteru wychowania żołnierzy przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiego poziomu wyszkolenia profesjonalnego, dyscypliny i morale;

- tworzenie jednolitego, wewnętrznie spójnego systemu wychowania, w warunkach demokracji i pluralizmu;

- prowadzenie prac o charakterze teoretycznym dotyczących podstaw pedagogiki wojskowej;

- konkretyzacja koncepcji stanowienia ideału i celów wychowania;

- określenie teoretycznych podstaw zasad wychowania wojskowego;

- opracowanie metodyki wychowania wojskowego;

- tworzenie teoretycznych podstaw stosunków interpersonalnych w wojsku;

- doskonalenie i umacnianie tożsamości dowódcy-wychowawcy;

- prowadzenie badań empirycznych dotyczących dyscypliny (metod i środków jej kształtowania);

- prowadzenie badań komparatystycznych z zakresu działalności wychowawczej, tworzenia systemów wychowawczych, kształtowania dyscypliny, podkultury żołnierskiej itd.

Badania te uzależnione są od możliwości organizacyjnych, personalnych i finansowych.

Ważnym zatem zadaniem dla pedagogiki uprawianej w wojsku jest poszukiwanie i prowadzenie takich modeli teoretycznych i rozwiązań praktycznych, które nawiązują do najnowszych doświadczeń zagranicznych, ale uwzględniają także polskie tradycje. Powinna następować identyfikacja stanowisk i poczynań opartych na rzetelnej znajomości tego, co się wybiera. To kwestia zarówno kompetencji naukowych, jak i zawodowych oraz moralno-etycznych.

Niezależnie od zmieniających się warunków powinnością pedagogiki wojskowej jest dokonywanie pogłębionych diagnoz, przedstawianie krytycznych analiz i proponowanie rozwiązań prowadzących do doskonalenia procesu szkolenia i wychowania, a także wspierania innowacji i wdrożeń.

Wprawdzie w samej pedagogice zauważyć można dążenie do koncentracji na opisie i wyjaśnieniu zjawisk i procesów edukacyjnych, to jednak o roli pedagogiki wojskowej w życiu wojska decydować będzie jej oddziaływanie na praktykę. W obecnej sytuacji wyraźnie dostrzec można oczekiwania, iż pedagogika ta pomoże przybliżyć proces edukacji do potrzeb indywidualnych i zespołowych żołnierzy, że nada jej charakter bardziej funkcjonalny.

Jest więc wiele powodów, by współcześni dowódcy-wychowawcy potrafili w porę uchwycić treść, zakres i kierunek zmian zachodzących w teorii pedagogicznej, by najlepsze doświadczenia edukacyjne docierały do nich w formie zweryfikowanych koncepcji, uwzględniających specyfikę polskich realiów, a także by brały one pod uwagę aktualne potrzeby szkolnictwa wojskowego.

Istnieje zatem pilna potrzeba przedsięwzięć kompensujących ewentualne niedostatki wiedzy i umiejętności oficerów z dziedziny najnowszej pedagogiki i innych nauk humanistycznych[4].

[4] R.Stępień, Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993, wyd. Bellona, s. 3-4.

płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ
Akademia Obrony Narodowej

PRZEMIANY EDUKACJI OBRONNEJ W POLSCE

W dyskusji nad kształceniem i wychowaniem w wojsku można wyodrębnić kilka kierunków badań, z których każdy ma określony udział w wyjaśnianiu charakteru pedagogicznego myślenia o edukacji wojskowej. Potwierdzają to między innymi niektóre tematy referatów zgłoszonych na dzisiejszą konferencję, bowiem dotyczą zarówno pedagogiki wojskowej, jak i wychowania wojskowego, integralności procesu kształcenia i wychowania, przemian edukacyjnych, psychologicznego i socjologicznego przygotowania wojsk i kulturowych podstaw wychowania.

W niniejszym referacie omówiona będzie problematyka edukacji obronnej. Zakres treściowy tego pojęcia nie jest dotychczas jasno określony. Wiadomo jednak, że odnosi się on do wychowania obywatelskiego, a także do różnych aspektów bezpieczeństwa RP, zagrożeń bezpieczeństwa i podsystemów obrony przed zagrożeniami. Edukacja obronna może być także utożsamiana z pedagogiką wojskową, jako zespołem twierdzeń teoretycznych i określoną praktyką wychowawczą w wojsku.

Ilekroć mówimy o przygotowaniu społeczeństwa do obrony suwerenności i niepodległości kraju, to mamy na myśli nie tylko wojsko, ale również cały pion pozamilitarny i wszelkie instytucje społeczne, których działalność dotyczy, bądź może dotyczyć zagadnień obronności. W tym miejscu nasuwa się przypuszczenie, iż bardziej płodna badawczo jest analiza wychowania obywatelsko-państwowego, rozumianego w okresie II Rzeczypospolitej, jako proces kształtowania *świadomego, czynnego obywatela, który rozumie swe obowiązki wobec państwa, umie je spełniać, odczuwa potrzebę ich wypełniania*[1]. Wówczas też uzasadnione jest wyodrębnianie

[1] H.Pohoska, Wychowanie obywatelsko-państwowe, [w:] "Encyklopedia Wychowania", Warszawa 1936, s. 943 i następne.

takich pojęć, jak: wychowanie narodowe, patriotyczne, społeczne, obywatelskie, państwowe. W każdym z nich najistotniejsze jest określenie stosunku jednostki ludzkiej do zbiorowości (narodu, społeczeństwa), a także do ojczyzny i państwa.

Jak więc należałoby interpretować edukację obronną w naszych, polskich warunkach połowy lat dziewięćdziesiątych. Najogólniej można przyjąć, iż pojęcie edukacji obronnej obejmuje całokształt celowo organizowanych procesów, form, metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych w celu osiągnięcia względnie trwałych zmian w ich wiedzy, umiejętnościach oraz w systemach wartości odnoszących się do zagadnień szeroko rozumianej obronności. W tak ujętej eduakcji szczególnie ważne jest kształtowanie pozytywnego układu przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań wobec bezpieczeństwa narodowego i państwowego. Wynika to z faktu, iż edukacja obronna ma również na celu zapewnienie względnej adaptacji obywateli do życia (pracy, służby, walki) w warunkach zagrożeń oraz zdolności ich antycypowania. Efektem edukacji obronnej jest określony poziom obronnego przygotowania społeczeństwa.

Nawiązując do wspomnianego już wychowania obywatelsko-państwowego w II Rzeczypospolitej warto zaprezentować ideał obywatela państwa polskiego, człowieka świadomego, czynnego i twórczego. Jak pisała wówczas (1936 r.) doc. dr Hanna Pohoska, *obywatel ten, jako człowiek, ma dorobić się coraz wyższych struktur duchowych, ma być wartościową jednostką, o możliwie rozwiniętych, indywidualnych zdolnościach i twórczości. Ma być w miarę sił i możliwości wytwórcą dóbr kulturalnych, materialnych i duchowych, a w każdym razie rozsądnym i wartościowym odbiorcą. Ma pracować nad narastaniem kultury państwa polskiego, a przez państwo polskie ludzkości (...). Jeżeli uogólnić charakterystykę naszego ideału, to trzeba żądać, by godził on w sobie pewne przeciwności. Ma być trzeźwym i rozsądnie patrzeć na życie, a jednocześnie to życie i siebie samego w razie czego umieć podporządkować imponderabiliom. Ma być gorącym patriotą, a jednocześnie człowiekiem humanitarnym, nie fanatycznym i nie odnoszącym się z nienawiścią do obcych. Ma być żołnierzem i rozumieć co znaczy żołnierska służba i honor tej służby, ale jednocześnie nienawidzieć żołdactwa i widzieć "człowieka - indywidualność" pod bluzą szarego munduru. Ma z radością i entuzjazmem spieszyć na pole walki, kiedy go wezwie Ojczyzna, a jednocześnie rozumieć dobrodziejstwo pokoju i starać się o jego utrzymanie, szanować dobre stosunki Polski na terenie międzynarodowym.*

(...) W świadomości tego obywatela winno pogłębiać się przekonanie, że jest on człowiekiem określonego społeczeństwa, narodu i państwa, i że to ostatnie ogniwo

oznacza dla niego pewną widoczną, jasną granicę jego przynależności oraz, że jego istnienie i bezpieczeństwo rozstrzyga o losach społeczeństwa i narodu, a także całej kultury materialnej i duchowej, jaką obywatele tego państwa dziedziczą lub wytwarzają[2].

Przedstawiony ideał obywatela państwa polskiego, mimo iż odzwierciedla realia społeczno-polityczne II Rzeczypospolitej, niemal w całości odnosi się do współczesnych celów i treści wychowania. To co wymagałoby uściślenia i poszerzenia w obrębie bezpieczeństwa i obronności naszego kraju dotyczy związków i zależności między edukacją obronną a zagrożeniami bezpieczeństwa RP w podsystemach obrony: politycznej, gospodarczej, bezpieczeństwa publicznego, militarnej, psychospołecznej i ekologicznej.

Podstawowa trudność związana z edukacją obronną sprowadza się głównie do braku jasno wyodrębnionych jej celów, jak i widocznego rozproszenia zadań poczynając od rodziny, grup rówieśniczych, szkoły i wojska, a na zakładach pracy, środkach masowej informacji i pracy samokształceniowej kończąc. Najczęściej, gdy analizowana jest realizacyjna strona edukacji obronnej na plan pierwszy wysuwają się cele i zadania szkoleniowo-wychowawcze sił zbrojnych.

Służba wojskowa traktowana jest jako zaszczytny obowiązek patriotyczny obywateli Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z wielowiekową tradycją Wojsko Polskie pełni powszechnie docenianą rolę wychowawczą i przygotowuje obywateli do obrony niepodległości narodowej, suwerenności państwa oraz wolności obywatelskich. *Wojsko,* twierdził w 1931 r. Stanisław Sosabowski, *było zawsze i jest wszędzie*. Florian Znaniecki pisząc dwutomowy traktat pt.: "Socjologia wychowania" zatytułował tom pierwszy "Wychowujące społeczeństwo". Już na samym wstępie rozważań stwierdza, że *we wszystkich czasach, u wszystkich ludów, wychowanie polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; innymi słowy, wychowanie jest czynnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie (...) czyli jest czynnością społeczną*[3]. Tak jak każda z epok historycznych cechowała się swoistymi wyobrażeniami o wychowaniu młodego pokolenia, tak i w wojsku zmieniały się orientacje pedagogiczne służące przygotowaniu obywateli do obrony własnego kraju. Zarówno teoria pedagogiczna, jak i praktyka szkoleniowa w

---

[2] Tamże, s. 956-957.

[3] F. Znaniecki, Socjologia wychowania, Warszawa 1928, t. 1, s. 1 i 25.

wojsku miały i mają zapewnić realizację zadań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Sięgając do najstarszych wiadomości o sposobach wychowania w Grecji wiemy, że młodzieńcy, którzy ukończyli 17 rok życia byli przejmowani przez państwo i przez 10 lat ćwiczyli się w gimnastyce, wyścigach i w strzelaniu z łuku. Wdrażali się także do pokonywania różnych trudności i wykazywania się odwagą.

W średniowieczu obserwujemy rozkwit wychowania rycerskiego, w którym mniej już znaczyła siła pięści, a *ożyły ideały greckiego wychowania harmonijnego władz ciała i ducha*[4]. Młodzież rycerską kształcono w zakresie jazdy konnej, pływania, strzelania z łuku, szermierki, łowów, gry w szachy i poezji.

W XVI wieku, humaniści polscy zafascynowani ideą naprawy Rzeczypospolitej, w wychowaniu młodzieży upatrywali źródła umocnienia kraju. Szymon Maricius z Pilzna w dziele "O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje" pisał: *Szkoły winny zaopatrywać Rzeczypospolitą w rozumnych i nieskazitelnych sędziów, w oględnych i czynnych hetmanów, w wytrwałych a czynnych wojowników.*

W Akademii Szlacheckiej Korpusu Kadetów, zwanej Szkołą Rycerską (1765 r.) zwracano szczególną uwagę na formowanie postawy ideowej kadetów. Komendant Szkoły Rycerskiej, Adam Czartoryski wydał w związku z tym Katechizm Kadecki (1767 r.) zawierający problematykę etyki indywidualnej oraz wymogi życia obywatelskiego formułowane zgodnie z zasadami patriotyzmu. Obok doceniania roli autorytetu wykładowców i przełożonych, eksponowano także rozwój wrodzonych zdolności młodzieży, chęci współpracy z drugimi, ambicji i konieczności pracy nad sobą.

Nawiązując do działalności reformatorskiej Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej wiele istotnych treści wychowawczych wprowadził Stanisław Staszic (1755-1826). Główne tezy wychowania moralnego zawierały dążenie do uspołecznienia jednostki, ukazywania jej obowiązków wobec bliskich i całego społeczeństwa. Poglądy te kształtowały się podczas Insurekcji Kościuszkowskiej, a ich istota ujęta była w Konstytucji 3 Maja. W rozdziale XI poświęconym Sile Zbrojnej Narodowej stwierdzono: *Wojsko nic innego nie jest tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu. Naród winien wojsku swemu nagrodę i poważanie za to, że się poświęca jedynie dla jego obrony. Wojsko winno narodowi strzeżenie granic i*

[4] St. Kot, Historia wychowania. Zarys podręcznikowy, Warszawa - Kraków - Lublin - Łódź - Poznań - Wilno - Zakopane 1924, s. 118.

spokojności powszechnej, słowem winno być jego najsilniejszą tarczą[5]. Żołnierz gotowy do wszelkich poświęceń dla swojej Ojczyzny staje się ideałem wychowawczym.

Stanisław Sosabowski autor podręcznika dla dowódców pododdziałów, wydanego w 1931 r., a zatytułowanego "Wychowanie żołnierza-obywatela" pisał: ... *szkoła żołnierska powinna wychowywać zdrowe typy obywateli rozumiejących swoje prawa i obowiązki. Poczucie obowiązku powinno wróść w duszę żołnierza w takiej mierze, by czyny jego były funkcją naturalną i automatyczną. Tu nie może być rozważań, czy swój obowiązek obywatelski mam spełnić, czy też nie. Może być tylko myśl: jak go spełnić? jak spełnić go najlepiej w myśl intencji rozkazodawcy?*[6] To co odnosi się do procesu wychowania wojskowego St. Sosabowski określił następująco: *Najlepsza treść, o ile jest źle podana - nie daje żadnych lub prawie żadnych wyników. Treść merytorycznie nikła, lecz podana umiejętnie - wbija się głęboko w serca i umysły słuchaczy, staje się ich niezachwianym wierzeniem - dogmatem: (...). Najpierw się Ojczyznę kocha, potem się ją rozumie. Najpierw wielbi się męstwo - potem dopiero ocenia się rozumem jego doniosłe wyniki. Najpierw porywa człowieka obraz karności żołnierskiej - nastepnie skutki w organizacji wojska i narodu itd.*[7]

Działalność wychowawcza i szkoleniowa w wojsku II Rzeczypospolitej była ukierunkowana na hartowanie ducha żołnierskiego, zaprawianie do ofiarnej służby dla państwa, poszerzanie wiedzy i przygotowanie do walki zbrojnej[8]. Refleksja naukowa ograniczała się w zasadzie do opisu różnych doświadczeń z zakresu sztuki wojennej i eksponowania konkretnych działań żołnierzy na polu walki.

Po drugiej wojnie światowej, gdy postęp naukowo-techniczny powodował wprowadzenie zmian w szkoleniu wojsk i sztabów, konieczne stało się opracowanie naukowych podstaw działalności pedagogicznej wojska. Dorobek teoretyczny pedagogów wojskowych obejmuje wiele prac monograficznych, podręczników, skryptów, artykułów i opracowań naukowo-badawczych. W każdej akademii wojskowej i we wszystkich wyższych szkołach oficerskich powstały zespoły, cykle, zakłady, katedry, instytuty lub wydziały, których zadaniem było prowadzenie badań naukowych z

---

[5] Konstytucja 3 Maja. Dokumenty naszej tradycji, oprac. J.Łojek, Lublin 1984.

[6] St.Sosabowski, Wychowanie żołnierza-obywatela, Warszawa 1931, Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy.

[7] Tamże, s. 4.

[8] Zob. m.in. Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa 1931, wyd. MSW.

zakresu pedagogiki wojskowej i doskonalenie procesu kształcenia w uczelniach oraz w jednostkach wojskowych. W latach sześćdziesiątych niektóre uczelnie wojskowe otrzymały prawo doktoryzowania kadry zawodowej nie tylko w naukach wojskowych, ale i humanistycznych.

Wyniki badań pedagogicznych prowadzone w wojsku były i są prezentowane na łamach wielu czasopism wojskowych oraz cywilnych. Fakt ten powstał w bezpośrednim związku z rozwijaną od połowy lat pięćdziesiątych współpracą wojskowych środowisk uczelnianych z pracownikami szkół wyższych w Polsce.

Spośród problemów badawczych, które były przedmiotem dociekań naukowych w wojsku, a zarazem przyciągały uwagę pedagogów cywilnych i uzyskiwały ich pozytywną opinię można wymienić:

- formy i metody nauczania problemowego;
- zastosowanie technicznych środków dydaktycznych w kształceniu wojskowym (technologia kształcenia);
- kryteria doboru i układu treści kształcenia;
- ujawnianie, kształcenie i wykorzystanie szczególnie uzdolnionych;
- cele, treści i metody wychowania patriotyczno-obronnego;
- zasady wychowania estetycznego;
- kształcenie i doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej wojska.

W niniejszym opracowaniu możliwe jest tylko ogólne zarysowanie problematyki, której zakres treściowy utożsamiany jest z pedagogiką wojskową. Szczegółowe ujęcie wojskowej myśli wychowawczej zawiera praca płk. Bogdana Rudnickiego z 1990 r.[9] Wcześniej, bo w 1976 r. prof. J. Bogusz przedstawił dorobek pedagogiki wojskowej w książce pod redakcją Wincentego Okonia zatytułowanej "Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych"[10]. Kolejna synteza ukazująca rozwój pedagogiki wojskowej jest autorstwa J. Bogusza oraz prof. J. Zakrzewskiego i została opublikowana w 1985 r. jako materiał z badań nad sytuacją w pedagogice prowadzonych z inspiracji Komitetu Nauk Pedagogicznych[11].

---

[9] Zob. B.Rudnicki, Wojskowa myśl wychowawcza w polskich Siłach Zbrojnych (Tradycje i współczesność), Warszawa 1990.

[10] J.Bogusz, Dorobek i drogi rozwoju pedagogiki wojskowej, [w:] Stan i perspektywy rozwoju nauk pedgogicznych (red. W. Okoń), Warszawa 1976.

[11] J.Bogusz, J.Zakrzewski, Charakterystyka kierunków badań i prognozy rozwoju pedagogiki wojskowej, [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych (red. W. Okoń), Wrocław - Kraków - Gdańsk - Łódź 1985.

Problematyka kształcenia w wyższym szkolnictwie jest przedstawiona w rozprawie płk. R.Stępnia (1990 r.)[12].

Ponadto wiele informacji na temat pedagogiki wojskowej, jej dorobku, prognoz rozwojowych i poglądów poszczególnych nauczycieli akademickich oraz pracowników instytucji centralnych wojska zawierają takie czasopisma, jak: "Zeszyty Naukowe" wydawane w akademiach i w WSO, "Wojsko i Wychowanie", "Myśl Wojskowa", "Przegląd Wojsk Lądowych", "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej", "Przysposobienie Obronne. Obrona Cywilna w Szkole" i inne. W roku 1989, wojsko jako integralna część społeczeństwa podjęło wiele istotnych zmian koncepcyjnych, strukturalnych i edukacyjnych. Aktualny stan reformy armii jest wypadkową stopnia realizacji takich procesów, jak: odpolitycznienie wojska, humanizacja i dekomunizacja służby wojskowej, przywrócenie swobód religijnych, redukcja liczebności kadry zawodowej i żołnierzy służby zasadniczej oraz restrukturyzacja szkolnictwa wojskowego.

W listopadzie 1992 r. rozwiązany został korpus oficerów wychowawczych, zaś odpowiedzialność za wychowanie żołnierzy powierzono dowódcom. Podczas odprawy szkoleniowej kadry Sił Zbrojnych RP przeprowadzonej w listopadzie 1992 r. sformułowano ogólne założenia pracy wychowawczej w wojsku na 1993 r.

Wśród głównych jej celów i zadań wymienić można następujące:

- umocnienie gotowości bojowej wojska poprzez kształtowanie moralno-bojowych walorów żołnierzy. Realizowanie procesu humanizacji i demokratyzacji życia wojskowego;

- wyzwalanie ofiarności i aktywności w służbie wojskowej, traktowanej w kategoriach ogólnonarodowych i opartej na tradycjach narodu i oręża polskiego oraz nowej rocie przysięgi wojskowej;

- zapewnienie powszechnej dostępności do dóbr kultury i czynnego uczestnictwa w niej społeczności wojskowej. Rozwijanie współpracy z instytucjami upowszechniania kultury i cywilnymi ośrodkami twórczymi.

Kończąc tę część rozważań poświęconą przypomnieniu niektórych tylko faktów i procesów pragnę jeszcze zwrócić uwagę na złożoność sytuacji pedagogiki wojskowej w warstwie insytutucjonalno-kadrowej.

---

[12] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990.

Aktualnie problematyka wychowania w wojsku jest przedmiotem zainteresowania niemal wszystkich środowisk kadry zawodowej. Programowaniem i planowaniem działalności wychowawczej zajmuje się Departament Oświatowo-Wychowawczy MON i Zarząd Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego. Organem doradczym jest Społeczna Rada Programowa utworzona w 1991 roku przy wiceministrze obrony narodowej ds. społecznych. Ponadto funkcjonuje tzw. Centrum Stosunków Społecznych i Wychowania, które współtworzą: Departament Oświatowo-Wychowawczy, Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych i Wydział Nauk Humanistycznych AON. W ramach Centrum organizowane są, na bazie WNH AON, kursy doskonalenia pedagogicznego dla dowódców, oficerów służb technicznych i logistyki, pracowników pionu mobilizacyjnego itp.

W wyższym szkolnictwie wojskowym funkcjonują także Instytuty Nauk Humanistycznych (w WAT i w AMW) oraz katedry nauk humanistycznych w WAM i w WSO. Poza uczelniami wojskowymi realizuje swoje zadania Wojskowy Instytut Historyczny.

Miejsce i rola przedmiotów humanistycznych w kształceniu kadr dowódczych to problem ciągle czekający na rozwiązanie. Wszelkie próby poszerzenia udziału humanistyki w programach nauczania słuchaczy i podchorążych nie przynoszą oczekiwanych zmian.

Tymczasem współczesne dyskusje na tematy wychowawcze obejmują wiele złożonych problemów teoretycznych, bez zrozumienia których trudno jest organizować i realizować pracę pedagogiczną z żołnierzami. Tu i ówdzie słyszymy opinie, że nie ma pedagogiki wojskowej, bowiem pedagogika ma swój pierwotny charakter i zakres treściowy, a wzbogacanie jej i upiększanie przymiotnikami już się nie sprawdziło. Na potwierdzenie tych słów oponenci wymieniają "Encyklopedię Pedagogiczną" pod redakcją Wojciecha Pomykało z 1993 r., w której na próżno by szukać oddzielnego hasła dotyczącego wychowawczej roli wojska. Wyjątek stanowi wzmianka o tym, iż *wychowanie zostaje (...) jakby "podzielone" między różne instytucje, z których np. instytucje artystyczne mają najwięcej do powiedzenia w wychowaniu estetycznym, wychowanie obronne przypada głównie w wojsku, wychowanie obywatelskie instytucjom politycznym, wychowanie przez pracę zakładom pracy itp. nasuwa się więc przekonanie o konieczności integracji tych wpływów wychowawczych*[13]. W "Słowniku pedagogicznym" wyd. II z 1981 r. prof. Wincentego Okonia znaleźć można hasło:

---

[13] Encyklopedia Pedagogiczna (pod red. Wojciecha Pomykało), Warszawa 1993, s. 733 (hasło: społeczeństwo wychowujące).

"dydaktyka wojskowa". Autor definiuje to pojęcie w sposób następujący: *dyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami kształcenia i wychowania w wojsku, rozwijająca się intensywnie w Polsce Ludowej. Zajmują się nią głównie wyższe uczelnie wojskowe, koncentrując uwagę na specyficznej dla każdej z nich dziedzinie kształcenia; polityczno-wychowawczego, technicznego, medycznego i strategicznego*[14].

Z kolei w "Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych" wydanej w 1986 r. pod red. Kazimierza Wojciechowskiego zamieszczone jest hasło: "andragogika wojskowa". Autor hasła, Stefan Wasilewski, stwierdza, że jest to pojęcie rzadko używane, ale stanowi sematycznie poprawną nazwę nauki o wychowaniu wojskowym, zastępowaną przez określenie "pedagogika wojskowa". Dalej czytamy, że *przedmiotem badań naukowych andragogiki wojskowej jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie zgodnie z potrzebami pola walki osobowości żołnierzy, jako ludzi dorosłych - w odróżnieniu od pedagogiki, której przedmiotem w ścisłym tego słowa znaczeniu powinno być wychowanie dzieci i młodzieży (...). Do andragogiki wojskowej zaliczamy: wojskową andragogikę ogólną, dydaktykę wojskową, czyli teorię szkolenia (kształcenia, samokształcenia), teorię wychowania wojskowego, historię wychowania wojskowego, wojskową andragogikę porównawczą*[15].

Tak więc, mimo niezbyt jeszcze powszechnego zainteresowania środowiska cywilnego pedagogiką wojskową, jest ona dostrzegana, ma jasno określony przedmiot badań, posługuje się własną aparaturą pojęciową i dysponuje znaczącym dorobkiem konkretnych ludzi zatrudnionych w wojsku.

Uważna lektura piśmiennictwa pedagogicznego minionych czterech lat wskazuje jednak na pilną potrzebę dokonania analizy stanu pedagogiki wojskowej, zakresu i kierunków zmian poczynionych w tym okresie, a także przygotowania koncepcji wychowania wojskowego spójnej z systemem wychowania w Polsce. Zadanie to nie może być zrealizowane poprawnie bez poznania tożsamości pedagogiki ogólnej, bez zdecydowanego nawrotu do jej podstaw teoretycznych i szukania możliwości wiązania teorii z praktyką wychowawczą[16].

---

[14] W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, wyd. II, s. 62.

[15] Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych (pod red. K.Wojciechowskiego, przy współpracy Cz.Maziarza i J.Nowaka), Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1986, s. 32-35.

[16] Zob. m.in. T.Lewowicki, Aksjologia i cele edukacji, "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, nr 2 (II); K.Konarzewski, Jakiej pedagogiki potrzebujemy?, "Rocznik Pedagogiczny" 1989, nr 12; Z.Kwieciński, Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, [w:] Zjazd Pedagogiczny. Ewolucja tożsamości pedagogiki (Materiały), Warszawa - Rembertów 10-12.02.1993 r.

Jakie najważniejsze problemy teoretyczne stają przed współczesną pedagogiką i jak próbuje się je rozwiązywać?

Po pierwsze: jaka pedagogika, a z nią i edukacja mogą wspierać rozwój społeczny i ekonomiczny Polski i Polaków?

Po drugie: w jaki sposób należy stymulować rozwój pedagogiki, by mogła ona być - jak twierdzi prof. Zbigniew Kwieciński - szanowanym uczestnikiem zmian wyprowadzających nasz kraj z kryzysów?

Po trzecie: jak zapewnić we współczesnej edukacji podmiotowość ucznia i utrzymać konieczne więzi z aksjologią i technologią społeczną?

Po czwarte: jak kształcić, dokształcać i doskonalić nauczycieli, by pedagogika nie cierpiała na niedostatek teoretyczności?

Po piąte: co uczynić, by pedagogika była obecna w sferze publicznej, a instytucje edukacyjne czuły się współodpowiedzialne za budowanie demokratycznego państwa?

Wymienione pytania nie oddają z pewnością całej logiki prognozowanych zmian, jakie należałoby wprowadzić do współczesnej pedagogiki. Tym bardziej nie można ich uznać za reprezentatywny układ problemów, które dają się przenieść na grunt pedagogiki wojskowej. Nie mniej jednak sformułowane pytania, mimo iż wyrastają z pedagogiki ogólnej, znajdują swoje usytuowanie w pedagogice wojskowej.

Wracając do pierwszego pytania o to, jaka pedagogika, a z nią edukacja mogą wspierać rozwój społeczny i ekonomiczny Polski oraz Polaków, możemy stwierdzić najkrócej, iż ma to być pedagogika zgodna z rzeczywistością, po prostu prawdziwa. Jako teoria powinna zakładać dialog ludzi w sprawach ich dotyczących, służyć praktyce i zapewnić człowiekowi poczucie godnego życia.

W odniesieniu do wzoru osobowego ucznia (żołnierza) jaki należałoby wykształcić w szkole lub wzbogacić w wojsku trzeba podzielić stwierdzenie prof. Zdzisława Libery, iż nie straciły nic na aktualności propozycje Marii Ossowskiej. Wśród najważniejszych cech tego wzoru wymieniła ona: *aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, dyscyplina wewnętrzna połączona z tym, co ludzie nazywają mocnym kręgosłupem, tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii których nie podzielamy, aktywność, odwaga cywilna, uczciwość intelektualna, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, uspołecznienie, umiejętność współdziałania, wrażliwość estetyczna, poczucie humoru*[17].

---

[17] Jaki wzór osobowy chcemy wykształcić w szkole? Wypowiedź prof. Z.Libery, "Społeczeństwo otwarte. Reforma szkolna" (3), 1992, nr 11, s. 11.

Na pytanie o to jaka pedagogika wojskowa czy też edukacja obronna sprzyja umacnianiu naszych sił zbrojnych można odpowiedzieć, że przede wszystkim taka, która sięga po chlubne tradycje oręża polskiego i zapewnia ich wykorzystanie w kształtowaniu postaw obywatelskich, umacnia narodowy charakter armii, rozwija świadomość obronną żołnierzy i zapewnia więź ze społeczeństwem. Nie trudno dostrzec, że przedmiotem badań pedagogiki wojskowej jest wychowanie realizujące głównie te zadania społeczne, które odnoszą się do obronności i bezpieczeństwa państwa. A zatem pedagogika wojskowa postrzegana instrumentalnie obejmuje nie tylko pion militarny, ale i pozamilitarny, jest powiązana z systemem oświaty, ale i znacznie poza ten system wykracza. Można mówić o trzech następujących grupach instytucji edukacji obronnej:

1) instytucje oddziaływań naturalnych (rodzina, grupy rówieśnicze, Kościoły);

2) instytucje oddziaływań bezpośrednich (Ministerstwo Obrony Narodowej, Sztab Generalny WP, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Główny Inspektorat Obrony Cywilnej). W strukturze tych instytucji funkcjonują: Departament Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego WP, Biuro Prasy i Informacji, Biuro Skarg i Interwencji, Biuro Współpracy ze Stowarzyszeniami;

3) instytucje oddziaływań pośrednich: Liga Obrony Kraju, Polski Czerwony Krzyż, Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Strzelecki "Strzelec" - Organizacja Społeczno-Wychowawcza, telewizja, radio, prasa, Aeroklub Polski, zakład pracy, lokalne władze administracyjne.

Wśród charakterystycznych cech działalności edukacyjnej wymienionych instytucji można wskazać:

- wyraźny brak jednolitości w sferze ideałów, wartości i przekonań;
- wielość i zróżnicowanie instytucji uczestniczących w procesie wychowania;
- ścieranie się ze sobą różnych koncepcji ideowo-moralnych, społeczno-politycznych.

Bez względu na to jaki przyjmiemy zakres treściowy takich pojęć, jak: pedagogika wojskowa, edukacja obronna, wychowanie obronne czy pedagogika obronna to będą się one odnosiły także do respektowania wymogów i potrzeb bezpieczeństwa Polski ujętych w Konstytucji, ustawie o powszechnym obowiązku obrony RP i w stosownych zarządzeniach opracowanych przez poszczególne resorty.

Aktualnie zarówno Mała Konstytucja, podpisana przez prezydenta RP 17 listopada 1992 r., jak i obowiązująca ustawa o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 25 października 1991 r. nie określają

zadań w zakresie edukacji obronnej tak, by można było na ich podstawie wydawać stosowne zarządzenia wykonawcze.

Opóźnianie prac legislacyjnych i brak należytego wyeksponowania zadań związanych z bezpieczeństwem RP stanowi dość znaczne zagrożenia dla edukacji obronnej. Ponadto w wielu instytucjach statutowo zajmujących się problematyką obronną widoczna jest dezorientacja i brak troski o pozyskiwanie niezbędnego wsparcia społecznego. Złożoność sytuacji komplikują twarde reguły ekonomiczno-finansowe. To one głównie sprawiają, że zlikwidowano zawody drużyn PCK, radykalnie zmniejszono liczbę obozów przysposobienia obronnego, zmieniono zasady funkcjonowania organizacji wyższej użyteczności społecznej itp.[18]

Znacznemu osłabieniu uległo tempo szkolenia obronnego kierowniczej kadry resortu edukacji narodowej, zaś przysposobienie obronne, jako przedmiot nauczania realizowane jest w I i II klasie szkół ponadpodstawowych, po jednej godzinie tygodniowo. Warto przypomnieć, że do 1986 r. na PO przeznaczono 38-76 godzin rocznie w szołach podstawowych, 38-76 godzin w zasadniczych szkołach zawodowych i 144-172 godzin w liceach i technikach.

W projekcie podstawy programowej (minimum programowego) w zakresie PO opracowanym przez Biuro ds. Reformy Szkolnej w 1992 r. przyjęto założenie, iż treści nauczania tego przedmiotu muszą być wolne od wszelkich form propagandy wojennej, a także pozbawione elementów militarnych[19]. *Podstawowym celem nauczania przysposobienia obronnego jest przygotowanie młodzieży do uczestniczenia w przedsięwzięciach obronnych organizowanych przez samorządy terytorialne, organizacje społeczne i państwo, do których prócz działalności sił zbrojnych należy obrona cywilna. Jest nim także przekazanie informacji oraz nabycie umiejętności sprzyjających racjonalnemu działaniu w obliczu zagrożeń, których źródłem mogą być klęski żywiołowe, szczególnie groźne awarie i katastrofy, umiejętności organizowania działań zbrojnych w różnego rodzaju sytuacjach trudnych, związanych z zagrożeniem życia i zdrowia*[20].

---

[18] W latach 1935-1936 w Polsce funkcjonowały następujące stowarzyszenia wyższej użyteczności: Polski Czerwony Krzyż, Polski Biały Krzyż, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Związek Harcerstwa Polskiego, Towarzystwo Budowy Szkół Powszechnych, Towarzystwo Przyjaciół Młodzieży Akademickiej, Związek Straży Pożarnych.

[19] Zob. Protokół ze Zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego, Warszawa 1993, s. 137.

[20] Tamże, s. 136.

Powstaje zatem pytanie, czy pedagogika wojskowa dostarcza nauczycielom wystarczającej wiedzy i niezbędnych umiejętności, by potrafili oni rozbudzić wśród młodych ludzi rzeczywiste zainteresowanie obronnością i bezpieczeństwem państwa. To samo pytanie można skierować do uczelni wojskowych, w których częściej dostarcza się przyszłym dowódcom swoistej "technologii" działania edukacyjnego niż ogólniejszej i interdyscyplinarnej wiedzy na temat procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Być może wynika to z faktu, iż dowódcy mają obowiązek poznać przede wszystkim metodykę szkolenia taktyczno-operacyjnego, a nie pedagogikę wojskową. Innym powodem może być preferowanie w wojsku pojęcia "szkolenie", a nie na przykład "kształcenie" lub "wychowanie".

Z tego powodu znaczna część działalności dydaktycznej realizowanej w wojsku, mimo że wykracza ona poza ramy szkolenia, to znaczy kształtowania prostych umiejętności i nawyków typu moralno-fizycznego oraz fizyczno-ruchowego, nie jest wiązana z kształceniem bądź nauczaniem (dotyczy to między innymi szkolenia patriotyczno-obywatelskiego).

Ogólny obraz przemian pedagogiki obronnej dokonujących się w okresie minionych czterech lat nie jest satysfakcjonujący. Wynika to z kilku powodów. Pierwszy sprowadza się do braku niezbędnych konkretyzacji ujednoliceń w zakresie celów, treści oraz form kształcenia obronnego. Drugi można nazwać rozproszeniem odpowiedzialności instytucjonalnej za realizację zadań edukacji obronnej. Trzeci natomiast obejmuje skutki oceny społecznej dokonujących się przemian ustrojowych, w których zagadnienia bezpieczeństwa postrzegane są przez pryzmat braku zagrożenia militarnego.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez pracowników Wydziału Nauk Humanistycznych AON w kilku środowiskach społecznych odpowiedzialnych za realizację zadań edukacji obronnej, a także w efekcie krytycznej analizy materiałów normatywnych i dydaktycznych można stwierdzić, że edukacja ta nie stanowi odrębnej, jasno określonej formy oświatowej. Jej sens treściowy znajduje uzasadnione zarówno w globalnych celach wychowania i w potrzebach społecznych, jak i w polskiej racji stanu odnoszącej się do bezpieczeństwa kraju oraz w szeroko rozumianej obronności. Dlatego też konieczne jest ukazanie podstawowych różnic między instytucjami pełniącymi zadania edukacyjne i nakreślenie alternatyw dla rozwoju różnych form upowszechniania wiedzy i umiejętności z zakresu problematyki obronnej.

Na tej podstawie będzie można zbudować nowy system (podsystem) edukacji obronnej, bądź też podjąć działania doskonalące w obrębie istniejących rozwiązań. Być może jednym z bardziej interesujących pomysłów okaże się wyodrębnienie charakterystycznych dla obronności kategorii i cech pedagogiki, głównie wojskowej, występujących w różnych typach szkół czy też instytucji wojskowych, administracyjnych, pozaszkolnych, masowej informacji itp.

Zagadnienia obronności i edukacji obronnej można również ujmować w trzech grupach perspektyw socjologicznych: 1) makroperspektywy; 2) mikroperspektywy; 3) perspektywy interakcjonistycznej.

Makroperspektywy umożliwiają wariantowe ujmowanie społeczeństwa, jako pewnej struktury, której części spełniają określone funkcje w życiu społeczeństwa. Powiązania tych części można ocenić jako harmonijne bądź też, jako konfliktowe. Na podstawie analizy prac Biura ds. Reformy Szkolnej[21], w części dotyczącej przysposobienia obronnego, nasuwa się przypuszczenie, że ten właśnie przedmiot nauczania z jednej strony ma służyć przygotowaniu uczniów szkół ponadpodstawowych do uczestnictwa w sytuacjach zagrożeń czasu pokoju i wojny, a z drugiej ma być pozbawiony wszelkich elementów militarnych. Resort edukacji jest ważną częścią struktury społecznej i w makroperspektywie powinien mieć wyraźnie zarysowane funkcje, których treść odzwierciedla szeroko rozumiana edukacja obronna[22].

Mikroperspektwy dają szansę ukazania rzeczywistych działań poszczególnych nauczycieli, uczniów, rodziców itp. w zakresie obronności. Czy mogą one przybierać kształt programów, bądź scenariuszy patriotycznego i obywatelskiego wychowania? Być może tak, ale pamiętajmy, że rodzice o tyle potrafią wzbudzić miłość swoich dzieci do ojczyzny, na ile sami tę miłość czują i okazują w codziennej pracy. Podobnie dzieje się w przypadku nauczycieli, którzy posiadają określone kwalifikacje pedagogiczne, lecz w procesie kształcenia mogą eksponować wyłącznie potrzebę opanowania suchych faktów, przy jednoczesnym zaniechaniu oddziaływań wychowawczych.

---

[21] Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN powstało w lutym 1992 r. z przekształcenia Wydziału Programowego, który funkcjonował w ramach Departamentu Kształcenia Ogólnego od stycznia 1991 r.

[22] Kilka dni po konferencji (w piątek 26.11.1993 r.) Komitet Obrony Kraju postanowił, że najwyższym organem państwa w sferze obronności państwa będzie Rada Bezpieczeństwa Narodowego. Do wykonywania jej poleceń ma być zobowiązany rząd. Rolę struktury wykonawczej, umożliwiającej realizację strategicznych uchwał RBN, pełnił będzie komitet spraw obronnych Rady Ministrów, na czele z premierem. Nowe proponowane rozwiązania, zmierzają do tego, aby zintegrować proces decyzyjny i realizacyjny w sprawach obronności, czego dotąd nie było. Zob. "Rzeczpospolita" nr 277, z 27-28.11.1993r.

Perspektywy internacjonalistyczne skłaniają do rozróżnienia orientacji makro i mikro, a więc tego co wynika z układów w społeczeństwie i tego co cenią jednostki ludzkie.

Zaprezentowane rozważania wskazują na istnienie dwóch tendencji w rozwoju pedagogiki edukacji obronnej. Pierwsza sugeruje potrzebę bardziej śmiałego sięgania po teoretyczny dorobek pedagogiki ogólnej, historii wychowania i pedagogiki wojskowej w zakresie kształcenia postaw obywatelsko-państwowych. Równie potrzebne jest tu wykorzystanie dorobku pedagogiki psychologicznej, pedagogiki socjologicznej i pedagogiki kultury[23].

Im więcej będzie pedagogiczno-fizjologicznych refleksji nad zjawiskami edukacji obronnej, tym głębsza będzie wiedza o niej. Druga tendencja łączy w sobie różne podejścia do praktyki edukacyjnej. Pomijając ciągle odnawiany spór o rzeczywistą naukowość pedagogiki[24], trzeba przyznać, iż wielu pedagogów prowadzących badania naukowe bardziej troszczy się o pokonanie rozmaitych trudności teoretycznych, niż o opracowanie czynników lub zasad skuteczności rozwiązań praktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli. Inni badacze świadomie pomijają znane im metody i formy wychowawcze stosowane z pozytywnym skutkiem w praktyce edukacyjnej, a proponują metody własne, ciekawiej skonstruowane ze względu na przyjęte założenia teoretyczne, ale pozbawione realnego kontekstu sytuacyjnego. Z powyższych stwierdzeń w żadnym przypadku nie może wynikać wniosek, iż praktyka edukacyjna jest zdolna poradzić sobie z całą złożonością zjawisk oraz procesów pedagogicznych i że nie potrzebuje istotnego wsparcia teoretycznego. Wręcz przeciwnie. Rzecz jednak w tym, by badacze działalności wychowawczej częściej konfrontowali swoje pomysły z rzeczywistością społeczną i by byli skłonni uwzględnić jej wymogi.

W edukacji obronnej potrzebne jest obecnie zarówno dokonywanie uogólnień teoretycznych, jak i upowszechnianie sprawdzonych w praktyce wychowawczej rozwiązań metodycznych. Nimi też powinny się zająć konkretne instytucje posiadające w obszarze swoich działań poszczególne składowe systemu wychowania patriotyczno-obywatelskiego.

---

[23] Zob. S.Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1992, IBE, s. 21 i następne.

[24] Zob. A.Folkierski, Pytania o pedagogikę, Warszawa 1990, wyd. UW.

mjr dr Mirosław KALIŃSKI
Departament Oświatowo-Wychowawczy MON

KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM - MODEL POSTULOWANY

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

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

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

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

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

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

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

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

Aktualnie w naszym wyższym szkolnictwie wojskowym dostrzec można następujące zjawiska:

- sukcesywne redukowanie w programach kształcenia w uczelniach wojskowych dyscyplin społecznych i humanistycznych. Obecnie na przedmioty społeczne i humanistyczne przeznacza się w wyższym szkolnictwie wojskowym od 7 do 10% ogólnego czasu przeznaczonego na szkolenie;

- kompresja czasu przeznaczonego na kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym powoduje, iż zajęcia z dyscyplin społecznych i humanistycznych przyjmują postać tylko wiedzy teoretycznej. W rezultacie absolwenci prezentują dobre przygotowanie specjalistyczno-wojskowe, ale niewystarczający poziom wiedzy ogólnej szczególnie z zakresu kierowania zespołami ludzkimi. Niedostatki te są często przyczyną złej atmosfery służby, napięć w stosunkach międzyludzkich, obniżenia autorytetu przełożonych i frustracji podwładnych;

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

Celowe wydaje się dokonanie niezbędnych modyfikacji systemu kształcenia w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych w uczelniach i szkołach wojskowych. Jest to nie tylko kwestia treści kształcenia i kwalifikacji kadry dydaktycznej. Podejmując ten temat należy pamiętać, że:

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

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

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

- modernizacja kształcenia humanistycznego nie wymaga wielkich nakładów;

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

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

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

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

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

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

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

- kształtowanie uniwersalnych walorów etyczno-moralnych wynikających z polskiej tradycji żołnierskiej (prawość, wierność zobowiązaniom, odwaga cywilna, lojalność wobec podwładnych itp.), a także otwartości intelektualnej i kulturalno-cywilizacyjnej;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ustalenie kanonu przedmiotów obowiązkowych, do którego należałyby: historia wojskowa, historia najnowsza Polski i powszechna, stosunki międzynarodowe z

elementami polityki zagranicznej, wiedza o polityce, ekonomia, pedagogika, socjologia, psychologia, kultura języka i retoryka, prawo wojenne i wojskowe, etyka zawodowa;

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

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

Nasuwają się także inne wnioski i propozycje organizacyjne:

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

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

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

• połowę wykładowców wymienionych wyżej akademii stanowią osoby cywilne posiadające stopnie naukowe doktorów;

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

- najbardziej doświadczeni wykładowcy są doradcami akademickimi pomagającymi studiującym optymalnie zaprojektować tę część programu kształcenia, która nie jest obowiązkowa;
- interesująca jest procedura przydzielania godzin kredytowych za wcześniejsze osiągnięcia naukowe tzw. wadiacja pozwalająca słuchaczom wybierać dodatkowe kursy lub realizować podwójną specjalizację naukową bez zwiększenia obciążenia dydaktycznego; wszystkie przedmioty (kursy), a w tym cykle wykładów, seminariów mają przypisaną zależną od ich roli i stopnia trudności liczbę godzin kredytowych;
- jedną z najciekawszych cech programów kształcenia Akademii Sił Morskich w Annapolis jest uczestnictwo słuchaczy w ich układaniu wspólnie z doradcami akademickimi;
- na kształcenie humanistyczne przeznacza się 22,1% całości programu kształcenia, niezależnie od specjalizacji;
- mimo że jest to uczelnia techniczna 30-35% słuchaczy wybiera przedmioty humanistyczne i specjalizuje się w tym kierunku;
- podobnie jak w Annapolis, także w innych uczelniach amerykańskich (np. w Akademii Wojsk Lądowych w West Point i Akademii Sił Powietrznych w Colorado Springs) 80% wykładanych przedmiotów to przedmioty tzw. "cywilne"; każdy słuchacz ma obowiązek uczestniczenia w zajęciach obowiązkowych, które obejmują połowę nauczanych przedmiotów, są one swego rodzaju rdzeniem programowym, który musi opanować każdy ze słuchaczy;
- interesująco przebiega kształcenie w Uniwersytetach Bundeswehry (w Monachium i Hamburgu) oraz w Akademii Dowodzenia w Hamburgu; w programach szkolenia uniwersytetów są uwzględniane w dużym zakresie problemy gospodarcze, ekonomiczne i społeczne związane z obronnością państwa, co powoduje duże zapotrzebowanie różnych firm i instytucji na absolwentów tych uczelni (dyplomy uniwersytetów - np. pedagoga, ekonomisty są traktowane na równi z dyplomami uczelni wyższych); w Akademii Dowodzenia 35% czasu przeznacza się na przedmioty społeczno-polityczne, prawo, historię wojskowości, politykę bezpieczeństwa itp.;
- w Siłach Zbrojnych Wielkiej Brytanii kandydaci na oficerów po selekcji wstępnej są kierowani na 3-letnie studia wyższe w uczelniach cywilnych na zasadzie stypendystów wojskowych; 50% kandydatów wybiera dyscypliny społeczne i humanistyczne jako główny profil studiów; innym sposobem na zostanie oficerem jest ukończenie elitarnej szkoły oficerskiej, jej ukończenie uznane zostaje przez Minister-

stwo Oświaty za równoznaczne z ukończeniem pierwszego roku studiów cywilnych o kierunku humanistycznym.

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

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

mjr dr Janusz ŚLUSARSKI
Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza

ORIENTACJA HUMANISTYCZNA W PROCESIE PRZEMIAN EDUKACYJNYCH UCZELNI WOJSKOWEJ

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

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

Wyższe szkolnictwo wojskowe jako jedno z ogniw systemu edukacji narodowej stanęło wobec potrzeby konstruowania nowych programów kształcenia kadr oficerskich dla przyszłości. O nowoczesnym obliczu armii decyduje wiele czynników, ale przecież one wszystkie wprost lub pośrednio zależą od jej podstawowego

[1] Zob. A.Toffler, Eskopazm, Warszawa 1977.

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

Będąc współrealizatorem takiego przedsięwzięcia w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej w Dęblinie chciałbym zaproponować i pokrótce uzasadnić walory humanistyczne orientacji kształcenia.

Walory teoretyczne humanistycznej orientacji kształcenia

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

A oto najważniejsze z nich:

---

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

1. Człowiek stanowi niepowtarzalną całość i nie można go rozpatrywać jako sumy elementów składowych takich jak: wartości, potrzeby, zachowania, myśli itd.

2. To co stanowi o istocie człowieka - to jego ludzki kontekst. Unikalna natura człowieka realizuje się przez związki z innymi. Podstawowymi kategoriami tej psychologii stają się więc pojęcia "ja", "drugi", "spotkanie". Dopiero właściwe zrozumienie i interpretacja tych kategorii semantycznych umożliwia adekwatny odbiór pojęć dopełniających ten system myślowy, takich jak: autentyczność, spontaniczność, wolność, twórczość, rozwój.

3. Człowiek jest samoświadomy. Samoświadomość jest podstawowym faktem naszego doświadczenia, ma charakter ciągły i wielopoziomowy. Stąd celem praktycznym tej psychologii jest pomoc człowiekowi w pogłębieniu samoświadomości, w odkrywaniu własnego "ja", w uzyskaniu własnej autentyczności.

4. Człowiek ma możliwość wyboru, jest bytem intencjonalnym. Przejawia się to w posiadaniu celów, w wartościowaniu, w tworzeniu i odbieraniu znaczenia.

5. Podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój. Czynnikiem sprawczym tego rozwoju są tkwiące w człowieku, a nie poza nim tendencje do samoaktualizacji. Stąd nauczanie człowieka odkrywania i realizowania siebie jest zdaniem przedstawicieli tego kierunku najcenniejszym darem jaki można mu ofiarować[3].

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

---

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

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

człowieka. Jest to edukacja obejmująca nowe obszary egzystencji ludzkiej. W skali podmiotowego mikroświata są to między innymi takie kategorie edukacyjne jak rozumienie i porozumiewanie, nowy rodzaj odpowiedzialności, solidarność międzyludzka. W skali makroświata podmiotu zaś są to takie obszary jak nauka, technika, kultura, ekonomia i inne[5].

Celem tej edukacji jest kształtowanie określonego poglądu na świat i pewnej postawy wobec niego. Jest to postawa refleksyjna, próbująca określić sens ludzkiego działania[6]. Zadaniem edukacji humanistycznej jest nie tylko przysposobienie do pełnienia określonych ról zawodowych lecz przede wszystkim zyskanie umiejętności ludzkiego życia, specyficznego "bycia" w rzeczywistości humanistycznej[7].

Refleksje te uzyskują szczególny wymiar w kontekście oczekiwań jakie stawia wobec człowieka w mundurze nowoczesna armia. Ich wagę podkreśla dodatkowo szereg niedostatków obecnego modelu kształcenia kadr oficerskich.

Najważniejsze niedostatki obecnego modelu kształcenia w WSO

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

1. Edukacja w uczelniach wojskowych jest przesycona sprawowaniem władzy, władzy o zmonopolizowanych relacjach - słuchać, zapamiętać, powtarzać - o zbyt małym nasyceniu innowacyjnością, alternatywnością i odmiennością myślenia i działania.

2. Dominuje tendencja do unifikacji kosztem indywidualizacji procesu kształcenia. Efektem jest nobilitowanie przeciętności i konformizmu. Nawet zostanie prymusem jest przede wszystkim wypełnieniem sztywno określonych rygorów dydaktycznych. Zbyt rzadko premiuje się oryginalność, twórczość, innowacyjność, w ogóle inność, nawet jeżeli mogłaby ona być zaczynem pozytywnych zmian.

3. Przeważa kierunek kształcenia wąskospecjalistycznego z często niezadowalającą podbudową ogólnokształcącą, ogólnotechniczną oraz, a może przede wszystkim

---

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

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

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

humanistyczną. Owocem takiego kształcenia jest najczęściej absolwent o osobowości przypominającej typ człowieka zinstytucjonalizowanego, opisanego przez Ivana Illicha (Institutional man)[8]. Cechuje go raczej bierność i brak spontaniczności, małe zainteresowanie problemami moralnymi i społecznymi oraz nastawienie przede wszystkim na poprawne funkcjonowanie w instytucji.

4. Edukacja w uczelniach wojskowych najczęściej organizowana jest wokół mitu "transmisji kulturowej" zgodnie z zasadą *gotowi ludzie znajdują swe miejsce w gotowym świecie*[9]. Stąd też absolwenci uczelni wojskowych "otrzymują" świat jako pasywne istnienie, a edukacja czyni ich jeszcze bardziej pasywnymi adaptując ich do tego świata. Taka edukacja staje się wręcz dehumanizacyjną blokadą rozwoju absolwentów uczelni wojskowych. Owocem takiej edukacji jest najczęściej absolwent o osobowości raczej sztywnej, pasywnej, jednostronnie postrzegający rzeczywistość. Po części podobny do opisywanego modelu osobowości jednowymiarowej i jednostronnej Herberta Marcusego w znanej pracy "Człowiek jednowymiarowy (One - Dimensional Man)". Jednostki takie charakteryzuje konformizm, podporządkowanie i uległość, a także najczęściej jednowymiarowa skala i hierarchia wartości z konsumpcją na czele[10].

5. Praktyka edukacyjna uczelni wojskowych najczęściej nie stwarza możliwości osiągania przez swoich absolwentów autonomii w relacji do systemu społecznego. Powstaje sytuacja, w której świat działań społecznych blokowany jest na poziomie przed - lub konwencjonalnym (wg triady Habermasa - Kohlberga). Na tym poziomie rozwoju tożsamości wzorem jest konformizm wobec istniejącego systemu norm, wobec oczekiwań wynikających z pełnionej roli społecznej. Jednym z narzędzi powstrzymujących osiąganie tożsamości osobowej[11] na poziomie postkonwencjonalnym jest stosowana w praktyce edukacyjnej uczelni wojskowych "bankująca koncepcja edukacji" (banking concept of education)[12], której istota zawiera się w fundamentalnie normatywnym charakterze edukacji. Edukacja ta zmienia podchorą-

---

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

[9] Określenia B.Suchodolskiego, zob. B.Suchodolski, Pedagogika nadziei, "Nauka Polska" 1984 nr 4.

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

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

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

żego w "naczynie", "kontener" napełniany przez nauczyciela. Tak więc bankowa koncepcja edukacji dominująca w uczelniach wojskowych pociąga za sobą obecność raczej aktywnego podmiotu - nauczyciela i cierpliwie słuchającego, poddającego się strumieniowi informacji przedmiotu - podchorążego. Ten rodzaj komunikacji między nauczycielem i podchorążym pomniejsza lub wręcz ogranicza dążenie kreatywne tych ostatnich, stymuluje ich łatwowierność w miejsce osiągania "świadomości krytycznej"[13] pozwalającej przekraczać zastane stereotypy.

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

Walory praktyczne humanistycznej orientacji kształcenia

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

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

1. Wymóg prospektywności kształcenia oficera lotnictwa jako alternatywny edukacji zorientowanej głównie na przeszłość i teraźniejszość. W działaniu oficera

---

[13] Zob. P.Feire, Education for Crittical Consciousness, Continuum, New York 1980.

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

lotnictwa, w tym szczególnie pilota wojskowego myślenie prospektywne uzyskuje wręcz status prawa i zarazem powinności zawodowej. Istotą pracy oficera lotnictwa jest obsługa coraz nowocześniejszego, często o wysokim współczynniku skomplikowania sprzętu technicznego. Prospektywne nastawienie, jako nierozłączny składnik kultury intelektualnej oficera lotnictwa gwarantuje niezbędną mu orientację na tzw. zadania "dalekie" o charakterze indywidualnym, tzn. jest warunkiem twórczego spełnienia wizji założonego stanu samodoskonalenia się, samorozwoju. Oficerom lotnictwa powinna przyświecać idea permanentnego podążania za postępem nie tylko w ramach swojej specjalności zawodowej.

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

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

4. Wymóg "nadmierności" kwalifikacji oficera lotnictwa jako alternatywy edukacji "skrojonej" na miarę wyspecyfikowanych, zawodowych, często wąskozawodowych ról. W przypadku oficera lotnictwa, a szczególnie pilota wojskowego operowanie wiedzą na poziomie skuteczności wymaga pewnego nadmiaru informacji ogólnokształcących np. z matematyki, fizyki; ogólnotechnicznych np. z aerodynamiki, mechaniki technicznej, automatyki, termodynamiki, aeronautologii, mechaniki lotu; niezbędne są też informacje humanistyczne np. z psychologii - pracy, inżynieryjnej, lotniczej, ergonomii, o funkcjonowaniu człowieka w sytuacjach szczególnych, o radzeniu sobie ze stresem, o funkcjonowaniu w małej grupie zadaniowej itd.

Pozornie wydaje się, że wiele z tych informacji jest zbędnych przyszłemu oficerowi lotnictwa. Tymczasem stanowią one obszar niezbędnej swobody działania i zarazem warunkują poznawcze, ale jakże ważne szczególnie dla pilota wojskowego poczucie bezpieczeństwa, komfortu psychicznego w trakcie wykonywania przez niego skomplikowanych zadań lotniczych.

5. Wymóg generatywności edukacji lotniczych kadr oficerskich jako alternatywy edukacji reproduktywnej. Rozwiązywanie większości sytuacji w powietrzu, podczas obsługiwania nowoczesnych samolotów bojowych nie jest właściwie możliwe poprzez jedynie reprodukcję nabytego doświadczenia. Nowość, zmienność sytuacji w trakcie wykonywania lotów czy kierowania nimi wymaga tworzenia nowej reguły, zasady działania, często nawet modyfikacji znanej, wyuczonej normy, czy przyswojonego nawyku. Współczesne mistrzostwo lotnicze zaznacza się przede wszystkim systematycznym zapotrzebowaniem na działania innowacyjne, twórcze, wręcz artystyczne.

6. Wymóg cykliczności edukacji lotniczych kadr oficerskich tzn. zapewniającej systematyczny rozwój zawodowy oficerów lotnictwa, rozciągłości w czasie jako alternatywy kształcenia jednoetapowego. Permanenty rozwój techniki lotniczej, wymusza przemyślaną, systematyczną drogę dokształcania kadr lotniczych. Odpowiednio elastyczna cykliczność i stadialność kształcenia lotniczego, przy tym kształcenia otwartego tzn. uzbrojonego każdorazowo w możliwie aktualny i nowoczesny program to podstawowe warunki jego efektywności. Jest to także jedna z dróg rozwiązywania wielu istotnych problemów współczesnego oficera lotnictwa, w tym szczególnie pilota wojskowego np. potrzeba przekwalifikowania na nowy typ samolotów bojowych, potrzeba zapoznania z obsługą nowej techniki lotniczej wchodzącej na wyposażenie wojsk lotniczych.

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

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

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

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

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

I już na koniec, chcę podkreślić, że czynnikiem konstytuującym humanistyczną orientację kształcenia jest w gruncie rzeczy filozofia człowieka, dodam człowiecza filozofia życia. W tym kontekście chciałbym podzielić się pewną refleksją. Otóż wydaje się, że spoiwem dobrego programu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej powinna być czytelna dla nauczyciela i podchorążego, dla całego środowiska szkoły oficerskiej idea wspólnego budowania bliskiej człowiekowi w mundurze, przyszłemu oficerowi - filozofii życia. Przy konstruowaniu zrębów takiej filozofii np. filozofii

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

życia oficera lotnictwa[16] pomocna jest właśnie orientacja humanistyczna. W niej można odnaleźć, wiele spośród celów, które powinna zawierać, taka filozofia, a które należałoby umieścić w nowoczesnym programie kształcenia wyższej uczelni wojskowej. Cele te gwarantują holistyczne spojrzenie na człowieka, systemowe ujęcie jego funkcjonowania w środowisku, a tym samym wielostronność, a może i nawet wszechstronność oddziaływań realizowanych w procesie kształcenia w uczelni wojskowej.

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

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

kmdr dr hab. Jerzy PRZYBYLSKI
Akademia Marynarki Wojennej

MOŻLIWOŚCI ADAPTACJI AMERYKAŃSKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO W POLSKIM WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Celem tego komunikatu jest przedstawienie ogólnych zasad szkolenia oficerów w Stanach Zjednoczonych Ameryki oraz wskazanie możliwości adaptacji amerykańskiego systemu kształcenia humanistycznego w polskim wyższym szkolnictwie wojskowym.

Przy formułowaniu określonych przykładów, dotyczących amerykańskiego szkolnictwa wojskowego, opieram się przede wszystkim na doświadczeniach Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis, której programy i zasady kształcenia kadetów są podobne lub identyczne, jak i programy pozostałych dwóch akademii.

Na wstępie kilka uwag wprowadzających w prezentowany temat.

Kandydaci do zawodu oficera Armii Stanów Zjednoczonych Ameryki są przygotowywani w dwóch rodzajach uczelni akademickich, a mianowicie we wspomnianych już trzech akademiach wojskowych (gdzie kształci się około 10% stanu przyszłych oficerów armii USA), i w około 50 wybranych (posiadających studia wojskowe) uniwersytetach cywilnych (gdzie kształci się około 90% stanu przyszłych oficerów armii USA). W tym miejscu należy podkreślić, że akademie wojskowe posiadają wszelkie uprawnienia uniwersytetów cywilnych - bowiem należą do Stowarzyszeń College'ów i Szkół Średnich w poszczególnych regionach USA - co oznacza, że ich programy i kierunki studiów są oficjalnie uznawane na terenie całych Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Akademie wojskowe są uczelniami typu college'ów prowadzącymi podobnie jak i one 4-letnie studia wyższe stopnia pierwszego. Absolwenci akademii również jak i absolwenci cywilnych college'ów otrzymują tytuł bakałaża nauk (co w Polsce jest porównywalne do tytułu inżyniera lub licencjanta). Tytuł ten upoważnia do podejmowania studiów stopnia drugiego, zarówno w wojsku jak i w cywilnych uniwersytetach, gdzie można uzyskać tytuł magistra, a następnie stopień doktora nauk w tych specjalnościach, w których uzyskano bakalaureat.

Analizując amerykański system kształcenia oficerów należy ponadto wiedzieć, że w kraju tym obowiązuje zasada, iż każdy obywatel pragnący brać udział w publicznym życiu państwowym powinien posiadać stopień oficerski uzyskany w toku szkolenia w akademii wojskowej lub w studium wojskowym na uniwersytecie cywilnym.

Amerykański system szkolenia oficerów posiada sześć zasadniczych stopni. Pierwszy stopień szkolenia obejmuje przygotowanie kandydatów do służby na najniższych stanowiskach oficerskich. Szkolenie to prowadzone jest w trzech różnych formach. W wymienionych już akademiach wojskowych i uniwersytetach cywilnych. Absolwenci tych studiów po uzyskaniu tytułu bakałaża i zdaniu stosownych egzaminów otrzymują stopnie podporuczników. Ponadto zasłużeni podoficerowie - absolwenci wyższych studiów cywilnych - mogą być kierowani na roczne kursy oficerskie dla sierżantów. Absolwenci tych trzech form szkolenia podstawowego po uzyskaniu stopni oficerskich, a przed skierowaniem do służby w jednostkach liniowych, są kierowani do specjalnych szkół technicznych (centrów szkolenia) poszczególnych rodzajów wojsk - gdzie w czasie od kilku tygodni do półtora roku przechodzą szkolenie w tej specjalności, w której będą pełnili dalszą służbę wojskową.

Drugi stopień szkolenia w armii USA obejmuje kandydatów na kapitanów, którzy są kierowani na wyższe kursy specjalistyczne, trwają one w zależności od specjalności od 6 do 12 miesięcy (takich kursów nie organizuje marynarka wojenna). Trzeci stopień szkolenia obejmuje studia (dotyczy to tylko części oficerów) w Szkole Połączonego Sztabu lub w wyższych szkołach wojskowych rodzajów wojsk, albo w uniwersytetach cywilnych. Czas nauki trwa tam od 1 do 2 lat, w zależności od specjalności. W uczelniach tych ich słuchacze mogą uzyskać tytuły magistrów określonej specjalności (w ramach kontynuacji specjalizacji, z której uzyskali bakalaureat).

Czwarty stopień szkolenia obejmuje oficerów Połączonego Sztabu i Sztabów Rodzajów Wojsk, a także oficerów pracujących w dowództwach NATO. Są to przeważnie 3-miesięczne kursy, na których słuchacze uczą się współpracy i współdziałania z innymi służbami i rodzajami wojsk oraz wojskami innych państw członków NATO.

Piąty stopień szkolenia to studia w Wyższej Szkole Wojskowej Połączonego Sztabu. Jej słuchaczami są oficerowie w stopniach podpułkownika i komandora porucznika. Czas nauki wynosi tam 10 miesięcy. W uczelni tej dużo uwagi zwraca się na poznanie przez jej słuchaczy historii wojskowości, strategii i sztuki operacyjnej, a także zasad organizacji i zarządzania.

Szósty stopień szkolenia obejmuje krótkie kursy 1-2 miesięczne, organizowane dla mianowanych w danym roku generałów brygady i kontradmirałów. Na kursach tych uczy się strategii wojskowej i politycznej Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz zasad współdziałania poszczególnych rodzajów wojsk.

Najwyższą uczelnią wojskową Stanów Zjednoczonych Ameryki jest Uniwersytet Obrony. Zadaniem tej uczelni jest kształcenie wyższych dowódców wojskowych i dyplomatów. Cechą charakterystyczną prowadzonego tam szkolenia jest wiązanie problemów wojskowych z działalnością służby dyplomatycznej USA. W nauczaniu kładzie się nacisk na poznanie przez słuchaczy problematyki politycznej i militarnej doktryny USA w powiąznaiu ze strategią i sztuką operacyjną. Stąd też w uczelni tej uczą się wojskowi w stopniach pułkownika-komandora i cywile - głównie pracownicy Departamentu Stanu. Od 1947 do 1991 roku uczelnię tę ukończyło 1450 osób, w tym 1250 wojskowych, z których większość została generałami oraz 200 osób cywilnych, spośród których gros było lub jest ambasadorami USA.

Studia na Uniwersytecie Obrony trwają 10 miesięcy. W programach nauczania zasadnicze pozycje zajmują: historia i strategia obrony USA i polityka bieżąca (przeszłość i przyszłość USA i świata).

Po tych wstępnych wprowadzających uwagach pragnę przedstawić miejsce nauk humanistycznych i społecznych w amerykańskim systemie kształcenia wojskowego. Uczynię to, jak już zaznaczyłem na przykładzie Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis, z której uzyskaliśmy całą dokumentację dotyczącą jej organizacji, programów kształcenia i zasad wychowania kadetów.

O znaczeniu przedmiotów humanistycznych w kształceniu słuchaczy tej uczelni świadczy dobitnie już sama jej organizacja. Przypomina ona pod wieloma względami organizację amerykańskich college'ów cywilnych. Osobą odpowiedzialną za realizację

programu akademickiego, który obejmuje nauczane w uczelni przedmioty humanistyczne, matematyczne, przyrodnicze i techniczne jest Dziekan - profesor cywilny. Jemu podlega cała kadra naukowo-dydaktyczna wykładająca wymienione przedmioty. Natomiast za nauczanie przedmiotów zawodowych - które nie są umieszczane w dyplomach wydawanych absolwentom - odpowiada Komendant Brygady Podchorążych - którym jest oficer zawodowy i który jest drugim co do ważności zastępcą Rektora-Komendanta (Superintendenta) Akademii.

W akademii są cztery wydziały, wymieniam je w kolejności tak jak przedstawiają to dokumenty tej uczelni: wydział nauk humanistycznych i społecznych; wydział inżynierii i uzbrojenia; wydział matematyki i nauk ścisłych oraz wydział rozwoju zawodowego.

Kadeci - słuchacze akademii są podzieleni na trzy grupy kształcenia, w których zdobywają określone cywilne specjalności naukowe.

W grupie pierwszej obejmującej specjalizację z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, stara się studiować 30-35% ogółu kadetów. Na wydziale tym jest pięć katedr, w których można uzyskać cztery specjalności naukowe. Są to katedry: historii, języka angielskiego (literatury angielskiej), nauk politycznych, ekonomii oraz języków obcych. Uzyskiwane tu cztery specjalności to: historia, nauka o polityce, ekonomia i literatura angielska. Na wydziale tym specjalizuje się około 1300 kadetów, a zatrudnionych jest 36 wojskowych i 80 cywilnych nauczycieli akademickich.

Na Wydziale Inżynierii i Uzbrojenia specjalizację zawodową wybiera około 35-40% (1600) kadetów, a zatrudnionych jest tam 69 wojskowych i 71 cywilnych nauczycieli akademickich. Wydział posiada 5 katedr: techniki lotniczej i kosmonautycznej, elektrotechniki, budowy maszyn, inżynierii uzbrojenia i systemów oraz inżynierii systemów okrętowych, które nadają podobne do ich nazwy specjalności ich absolwentom.

Wydział Matematyki i Nauk Ścisłych zatrudnia 60 wojskowych i 166 cywilnych nauczycieli akademickich i instruktorów, a specjalizuje się na nim 25-30% (1200) kadetów. Wydział posiada pięć katedr: matematyki, chemii, fizyki, informatyki i oceanografii. Katedry te nadają również podobne do ich nazwy specjalności naukowe.

Przygotowaniem wojskowym kadetów do wybranego przez nich zawodu oficera marynarki wojennej USA, zajmuje się wydział rozwoju zawodowego. W skład wydziału wchodzą m.in. katedry: dowodzenia i prawa, nawigacji i wiedzy morskiej

oraz przygotowania zawodowego. Należy podkreślić, że zdecydowaną większość zajęć wydział ten realizuje w okresie praktyk letnich kadetów, w czasie szkolenia unitarnego, a także po godzinie 15., przez pięć dni w tygodniu. Czas ten nie jest wliczany w ogólny program kształcenia akademickiego kadetów.

Każdy z kadetów bez względu na obraną specjalizację naukową musi w toku studiów wysłuchać i zaliczyć siedem obowiązkowych przedmiotów humanistycznych i społecznych. Należą do nich nauczane na pierwszym roku studiów: podstawy dowodzenia w marynarce wojennej (przedmiot podobny do naszej pedagogiki) w wymiarze 40 godzin; rozwój ustroju i konstytucji Stanów Zjednoczonych (nasza politologia) w wymiarze 60 godzin; historia amerykańskiej marynarki wojennej w wymiarze 60 godzin. W drugim roku nauki kadeci zobowiązani są uczyć się w semestrze zimowym przedmiotu pod nazwą: historia cywilizacji zachodniej, kultura, etyka i społeczeństwo do 1776 roku obejmującego 60 godzin, a w semestrze letnim tego samego przedmiotu od 1776 roku do czasów bieżących również w wymiarze 60 godzin.

W trzecim roku nauki kadeci obowiązkowo uczą się przedmiotu pod nazwą: etyka i dowodzenie w marynarce wojennej (jest to etyka połączona z organizacją i zarządzaniem oraz pedagogiką) w wymiarze 60 godzin, a ponadto są zobowiązani uczyć się jednego z wybranych przez siebie przedmiotów humanistycznych lub społecznych z zakresu historii, nauki o polityce lub ekonomii, też w wymiarze 60 godzin.

W czwartym roku kształcenia kadeci zobowiązani są uczyć się przedmiotu pod nazwą: prawo do oficerów młodszych w wymiarze 40 godzin i podobnie jak na roku III jednego wybranego przez siebie przedmiotu w wymiarze 60 godzin.

Ogółem przedmioty humanistyczne i społeczne w nauczaniu wszystkich kadetów obejmują 580 godzin zajęć dydaktycznych, co w ogólnej liczbie 2800 godzin, przeznaczonych na zajęcia dydaktyczne realizowane w ramach programu akademickiego, stanowi 20,7% jego całości.

Kadeci, którzy pobierają specjalizację z nauk humanistycznych i społecznych zobowiązani są dodatkowo uczyć się jednego z następujących języków: francuskiego, niemieckiego, chińskiego, japońskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego - na co przeznacza się 180 godzin zajęć dydaktycznych. W tym miejscu należy podkreślić, że języków obcych nie uczą się pozostali kadeci.

Ponadto kadeci specjalizujący się w humanistyce, uczą się dodatkowo przedmiotów kierunkowych i pomocniczych z wybranej specjalności w wymiarze 420 go-

dzin. Tak więc łącznie przy specjalizacji z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, na przedmioty te bez języków obcych przeznacza się 1000 godzin dydaktycznych.

Przy takim wymiarze czasu przeznaczonego na nauczanie przedmiotów humanistycznych można wykształcić oficera humanistę w pełni przygotowanego do wykonywania zadań wynikających z wybranego zawodu.

Mając na względzie fakt opowiadania się Polski za wstąpieniem do NATO, w którego armiach w większości obowiązuje amerykański system szkolenia wojskowego, uważam za celowe już w 1995 roku - w ramach przeprowadzanych obecnie zmian w programach kształcenia wprowadzić do polskich szkół oficerskich podobne do amerykańskich zasady przygotowania podchorążych do zawodu oficera.

Ponadto proponuję, aby w pracy wychowawczej z podchorążymi skorzystać z następujących amerykańskich doświadczeń:

1) konsekwentnie wcielać w życie koncepcję honoru (oficer nie kłamie, nie oszukuje i nie kradnie - odmienne zachowanie stanowi podstawę do zwolnienia z uczelni);

2) rozwijać samodzielność podchorążych w codziennej praktyce szkolenia. W uczelni amerykańskiej kadeci zajmują wszystkie stanowiska dowódcze w brygadzie od dowódcy drużyny do dowódcy brygady. Oficerowie są jedynie ich doradcami, co stanowi rodzaj praktyki dowódczej w jednostkach;

3) udostępnić podchorążym możliwość korzystania w łatwy sposób ze wszystkich urządzeń dydaktycznych i technicznych znajdujących się w uczelniach wojskowych;

4) skomputeryzować system bibliotek wojskowych i umożliwić korzystanie podchorążym ze wszystkich zbiorów biblitecznych znajdujących się w Wojsku Polskim bez potrzeby odrywania się od nauki;

5) wykorzystać sport i działalność kulturalną do budowania prawdziwych zespołów koleżeńskich na bazie plutonów, kompanii i batalionów;

6) bezwzględnie przestrzegać zasady tolerancji religijnej i nie łączyć przedsięwzięć służbowych z religijnymi.

płk prof. dr hab. Kazimierz ŻEGNAŁEK
Akademia Obrony Narodowej

EDUKACJA WOJSKOWA W KRYZYSIE CZY POZA NIM?

Transformacja ustrojowa spowodowała, iż kształcenie i wychowanie w wojsku znajduje się w toku przemian, jak słusznie ujmuje to temat konferencji. Przemiany ustrojowe, choć dokonały się pokojowo - to miały charakter rewolucyjny. Czy zatem taki sam charakter powinny mieć przemiany w zakresie kształcenia i wychowania? Szkolnictwo było, jest i będzie ściśle powiązane z sytuacją społeczno-polityczną i gospodarczą państwa. To samo dotyczy szkolnictwa wojskowego, ale nie oznacza, że przemiany w tych sferach dokonują się równocześnie i pozostają w zależności prostoliniowej. Wszelkie zmiany w szkolnictwie nie powinny dokonywać się gwałtownie. Reformowanie tej sfery działalności ludzkiej wymaga wielkiej rozwagi i dobrego przygotowania. W tym celu konieczne wydaje się wypracowanie określonej metodologii zmian, opartej głównie na przesłankach naukowych i ujmującej problematykę kształcenia i wychowania w sposób systemowy. Jej autorzy powinni się czuć odpowiedzialni za przyszłe skutki proponowanych rozwiązań oraz poniesione nakłady finansowe. Dlatego też nie powinni pozostawać anonimowi.

Głębokie, systemowe zmiany w dziedzinie kształcenia i wychowania w wojsku nie powinny zatem rodzić się wyłącznie w zaciszu decydenckich gabinetów, ale powinny uwzględniać wyniki badań i dyskusji naukowych oraz opinii i oczekiwań bezpośrednio zainteresowanych tą problematyką środowisk wojskowych.

W ostatnich latach dokonano już bardzo wielu zmian w tej dziedzinie, ale czy w każdym przypadku były one trafne? Trudno dopatrzeć się w nich jakiejś metodologii i w ogóle naukowego podejścia. Niejednokrotnie można było odnieść wrażenie, że przeprowadzano zmianę tylko dla samej zmiany (np. zmiana czasu kształcenia w AON na studiach stacjonarnych z trzech do dwóch lat).

Już kilkuletnie funkcjonowanie wojska w nowych uwarunkowaniach społeczno-politycznych pozwala lepiej ocenić potrzebę i kierunek zmian w procesach kształcenia i wychowania żołnierzy. Potrzebne byłoby więc opracowanie swoistego bilansu w tym zakresie, ujmując w nim dotychczasowe dokonania i ich ocenę oraz potrzebę dalszych zmian.

Sądzę, że dzisiejsza konferencja dostarczy wielu cennych materiałów, wniosków i myśli do sporządzenia takiego bilansu, byleby tylko odpowiedni decydenci zechcieli z nich skorzystać.

W swoich dalszych rozważaniach skoncentruję się wyłącznie na zmianach w zakresie edukacji i to głównie dotyczących oficerów. Trzeba je jednak rozpocząć od postawienia następującego pytania: czy edukacja wojskowa przeżywała kryzys i na czym on polegał? Na pierwszy człon pytania należy zdecydowanie odpowiedzieć - tak. Natomiast odpowiedź na jego drugą część musi być bardziej rozbudowana. Różne mogą być bowiem poglądy na ten temat. Moim zdaniem znamionami tego kryzysku są (lub były do niedawna) następujące fakty:

- prawie całkowite wyizolowanie się systemu szkolnictwa wojskowego z systemu edukacji narodowej (nastawienie się na samowystarczalność w zakresie kształcenia kadr wojskowych);
- bezkrytyczne wzorowanie się na doświadczeniach radzieckich, tak w zakresie treści kształcenia (priorytet ideologii), jak i w organizacji procesu dydaktycznego (formy, metody itd.);
- przedmiotowe traktowanie uczestników procesu dydaktycznego;
- wyraźnie niższy poziom przygotowania ogólnego absolwentów uczelni wojskowych w stosunku do absolwentów uczelni cywilnych;
- słabe przygotowanie absolwentów uczelni wojskowych do administrowania podległymi im strukturami wojskowymi w okresie pokoju (dotyczy to głównie absolwentów AON);
- niski poziom przygotowania absolwentów w zakresie znajomości języków obcych;
- brak pełnej i powszechnie akceptowanej koncepcji przygotowania dowódcy do jednoczesnego wypełniania funkcji wychowawczych itd.

W ostatnim czasie dostrzec można wiele różnorodnych zabiegów i przedsięwzięć zmierzających do wydobycia edukacji wojskowej z kryzysu. Zaliczyć można do nich chociażby takie, jak: reforma studiów w AON, integracja WSO, nowy model kształcenia w WSO, nawiązanie konkretnej współpracy uczelni wojskowych i cywilnych, intensywna wymiana doświadczeń w zakresie kształcenia kadr oficerskich

z armiami państw NATO. Efekty tych przedsięwzięć będą widoczne za kilka lat, ale niektóre z nich od początku budziły bądź budzą wątpliwości np. skrócenie studiów w AON z trzech do dwóch lat, czy też propozycja kształcenia oficerów w WSO w cyklu trzy i czteroletnim.

Rozważając problemy edukacji oficerskiej nasuwa się kolejne fundamentalne pytanie, czy uczyniono już wszystko, aby współczesny oficer był dobrze wykształcony? I co to znaczy "dobrze wykształcony" oficer? Zdaję sobie sprawę, że pytania te mogą być źle odebrane, ale stawiam je w jak najlepszej intencji, w imię tzw. racji wyższych.

Nauka w WSO trwa cztery lata, a jej uwieńczeniem jest uzyskanie przez absolwentów szlifów oficerskich i tytułu inżyniera. Jaka jest wartość tego tytułu - lepiej o tym nie mówić. Nawet Wojskowa Akademia Techniczna nie umożliwia bezpośredniej kontynuacji studiów magisterskich w swojej uczelni absolwentom WSO o profilu technicznym. Za taki stan rzeczy nie ponoszą odpowiedzialności podchorążowie, którzy decydując się na studia w WSO byli przekonani, że będą również "prawdziwymi inżynierami" w określonej sytuacji. Jakie są więc przyczyny, że mimo tak długiego okresu nauki efekt końcowy jest mizerny. Czy jest to wina programów kształcenia, wymagalności, atmosfery nauki, niskiego poziomu umysłowego kandydatów, czy może braku kwalifikacji nauczycieli akademickich? Pytania te pozostawiam bez odpowiedzi, ale myślę, że powinny stać się one przedmiotem wnikliwej analizy naukowej oraz dyskusji w ściśle określonych granicach.

Współczesny oficer ma ambicje być dobrze wykształconym, wskazują na to różnorodne badania i obserwacje potoczne. Chciałby, na wzór oficera przedwojennego, zaliczać się do elity społecznej, być dobrze widzianym w każdym środowisku. Same chęci nie wystarczają. Pozycję oficera w społeczeństwie wyznacza nie tyle jego status materialny, co poziom intelektualny (w tym kultura osobista). Czy poziom ten zapewniają nasze uczelnie wojskowe? Częściowo na to pytanie już odpowiedziałem. A więc "wykształcony oficer" to człowiek integrujący w sobie wysoki poziom wiedzy ogólnej oraz fachowej (specjalistyczno-wojskowej), czy osobnik tylko dobrze przygotowany pod względem wojskowym? Ja osobiście skłaniam się za tym pierwszym. Jest to pytanie fundamentalne, gdyż jest pytaniem o to, kogo chcemy rzeczywiście wykształcić na poszczególnych szczeblach edukacji wojskowej? Kim ma być absolwent WSO i akademii wojskowej (w tym i AON)? Czy ma być to oficer o szerokich horyzontach myślowych, dobrych podstawach wykształcenia ogólnego umożliwiającego w przyszłości szybkie przekwalifikowanie się i samodoskonalenie.

Czy ma to być tylko dobry "rzemieślnik", który w przypadku zaistnienia takiej potrzeby będzie stopniowo uzupełniał swoje kwalifikacje ogólne.

Są to pytania o tyle ważne, że faktycznie są pytaniami o cele kształcenia. Nie są one nowe, ale nie ma też jednolitości poglądów, co do wizji przyszłego oficera. Czy absolwent trzyletniego toku kształcenia w WSO będzie zasługiwał na miano dobrze wykształconego "oficera"? Czy nie jest to przypadkiem krok wstecz (zamiast do przodu) w kształceniu kadr oficerskich?

Wydaje się, że należałoby raczej dążyć do wydłużenia okresu nauki w WSO, aby po ich integracji i wzmocnieniu się naukowym, mogły one również nadawać absolwentom dyplom (po pięciu latach nauki) magistra lub równorzędny. Byłoby to możliwe, gdyby dla specjalności dowódczo-sztabowych powstała Akademia Wojsk Lądowych (pozostałe specjalności byłyby realizowane w Wojskowej Akademii Technicznej).

Absolwenci tych samych WSO zdobywali do niedawna wykształcenie II stopnia w ASG WP, a następnie w AON w ciągu trzech lat studiów. Obecnie czynią to w ciągu dwóch lat. Czy zatem jakość absolwentów nie zmieniła się? Czy ich wykształcenie ogólne odpowiada rzeczywiście poziomowi II stopnia? A może w przyszłości studia w AON powinny być tylko studiami podyplomowymi o różnej mutacji? To kolejne pytania, na które nie da się raczej odpowiedzieć bez pogłębionej refleksji. Dotychczasowe przygotowanie kadr oficerskich (zwłaszcza realizowane w WSO) krytykowane było często za słabe przygotowanie ogólne swoich absolwentów, jak i za przygotowanie fachowe - do wykonywania obowiązków na konkretnym stanowisku służbowym. Świadczy to niewątpliwie o niedomogach szkolnictwa wojskowego, bo chociaż do krytyki tej należy podchodzić sceptycznie, to jednak nie jest ona zupełnie pozbawiona racji. Trzeba zatem poszukiwać rozwiązań, które pozwoliłyby z jednej strony podnieść poziom wykształcenia ogólnego oficera, a z drugiej lepiej go przygotować do roli w jakiej będzie występował po ukończeniu danej uczelni.

Obserwując funkcjonowanie wyższego szkolnictwa wojskowego w ostatnich latach nie można powiedzieć, że nie dostrzegano potrzeby jego reformowania, najczęściej dokonywano zmian w programach kształcenia. Dochodziło nawet do tego, że zmiany te były tak często, iż faktycznie żaden rocznik nie ukończył studiów według jednej edycji programowej. Na ogół nie znajdowały one głębszego uzasadnienia teoretycznego, nie poprzedzały ich solidne badania naukowe. Ale z drugiej strony czy ktoś dostrzegał potrzebę takich badań i kto miał je prowadzić. Próbę takich badań podjął na początku lat dziewięćdziesiątych Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, ale ich

niewielki rozmach i ograniczone środki nie przyniosły z pewnością rezultatów, które mogłyby zadowolić decydentów. Muszę się przyznać, że i ja również uczestniczyłem w tych badaniach. Podobne próby, choć na mniejszą skalę, podejmowane były również przez Instytut Dydaktyki Wojskowej AON. Dotyczyły one koncepcji przyszłościowego systemu szkolnictwa wojskowego. I choć taki model został wypracowany, to trzeba samokrytycznie przyznać, że nie zawierał on wystarczająco głębokiego uzasadnienia teoretycznego. Tak jedne, jak i drugie badania wymagały szerszego włączenia do nich naukowców cywilnych oraz większego wglądu, tak w teorię, jak i praktykę kształcenia w armiach zachodnich. Nie chodzi przy tym absolutnie o bezkrytyczne naśladownictwo. Wiadomo, że nie można w Polsce wykorzystać automatycznie doświadczeń z kształcenia kadr oficerskich w Stanach Zjednoczonych. Z drugiej strony jednak nie można nie dostrzegać pozytywów, jakie charakteryzują tamtejszy system kształcenia kadr dowódczo-sztabowych. Po pierwsze wykształcenie oficera armii amerykańskiej jest wieloszczeblowe, przez co jest dobrze dostosowane do wymogów konkretnych stanowisk służbowych (objęcie każdego kolejnego stanowiska poprzedzone jest odpowiednimi studiami lub kursem). Po drugie jest on na tyle dobrze wykształcony ogólnie, że po odejściu ze służby czynnej chętnie jest zatrudniany w różnych sferach życia cywilnego.

Reformując system edukacji wojskowej trzeba przyjrzeć się podobnym systemom w innych armiach (nie tylko zachodnich) i wziąć z nich to, co możliwe jest do wykorzystania w naszych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych i historycznych. Nie należy zapominać przy tym o własnych bogatych doświadczeniach historycznych i współczesnych. Nie stać nas bowiem na tracenie czasu, energii i pieniędzy na samodzielne dochodzenie do rozwiązań, które zostały już sprawdzone i funkcjonują z powodzeniem gdzie indziej. W tym celu jednak istnieje konieczność nawiązania szerszych kontaktów z uczelniami wojskowymi w innych państwach (zwłaszcza zachodnich) oraz instytucjami zarządzającymi szkolnictwem wojskowym w tych państwach. I nie rzecz w wizytach kurtuazyjnych, których ostatnio jest sporo, ale chodzi o różne formy kontaktów (w tym staże, praktyki, studia wymienne itp.), których plonem byłoby w miarę możliwości włączanie przedstawicieli zajmujących się profesjonalnie problematyką szkolnictwa wojskowego, jego teorią bądź praktyką. Chociażby z tych rozważań wynika, że występuje pilna potrzeba rozwoju wojskowej pedagogiki porównawczej, której przedmiotem badań byłyby przede wszystkim wojskowe systemu edukacyjne w różnych państwach świata.

Reformowanie szkolnictwa tylko poprzez zmiany programowe jest delikatnie mówiąc niepełne, ale chyba najprostsze. Dlatego nie może przynieść oczekiwanych rezultatów, podobnie jak mało skuteczne mogą być zabiegi zmierzające do mechanicznej integracji poszczególnych WSO.

Nowe uwarunkowania, w jakich znalazło się nasze państwo, a tym samym i armia, wymaga generalnych zmian w systemie edukacji. Nie mogą ich zastąpić kosmetyczne korekty programowe, ani nawet podejmowane dość istotne zmiany organizacyjne. Dla ich powodzenia musi być wypracowana swoista filozofia zmian, która powinna uwzględniać założenia ogólnonarodowej doktryny edukacyjnej oraz podstawowe paradygmaty współczesnej dydaktyki. Obecna doktryna edukacyjna - jak wiemy - dokonuje zasadniczego przeorientowania w hierarchii dotychczasowych celów kształcenia, nadając najwyższą rangę kształtowaniu pożądanych wartości (w sensie ogólnoludzkim i ściśle zawodowym) i postaw, a następnie dopiero umiejętnościom (sprawnościom). Ranga wiadomości wedle tej doktryny zmieniła się radykalnie. Współczesne kształcenie wymaga nie wiedzy encyklopedycznej, ale wiedzy interdyscyplinarnej i o wysokich walorach integracyjnych, ułatwiającej porządkowanie i selekcjonowanie lawinowo napływających informacji oraz umożliwiających tworzenie ładu w świecie wewnętrznym człowieka.

Żadne zmiany w edukacji wojskowej nie będą skuteczne, jeśli u ich podstaw nie będzie znajdował się podstawowy paradygmat współczesnej dydaktyki, którym jest **podmiotowość kształcenia** oraz nie będą one miały charakteru systemowego.

Tak więc reforma powinna obejmować nie tylko tzw. kształcenie wstępne czy początkowe (realizowane w WSO i AON), ale również całokształt dokształcania i doskonalenia zawodowego określanego mianem **kształcenia ustawicznego**, obejmującego wszelkie formy działalności edukacyjnej realizowanej poza schematem: WSO - AON. Chodzi tu więc o wszystkie formy uzupełniania i poszerzania wiedzy zdobytej w trakcie studiów zasadniczych realizowane w postaci kursów, studiów podyplomowych, seminariów i konwersatoriów, cyklów zajęć doskonalących w jednostkach i instytucjach wojskowych, samokształcenia itp.

Aczkolwiek w wojsku długo już się mówi o kształceniu ustawicznym, to w rzeczywistości nie jest to system spójny, a nawet można byłoby mieć wątpliwości czy rzeczywiście funkcjonuje w naszym wojsku system kształcenia ustawicznego w pełnym tego słowa rozumieniu. A przekonywanie o jego potrzebie istnienia nie wydaje się być potrzebne. Można w tym zakresie skorzystać z długoletnich doświadczeń armii NATO np. USA.

Myślę, że w reformowaniu systemu edukacji wojskowej zrobiliśmy kilka kroków do przodu, ale nie można ich uznać za ostateczne. Nie zadawalające wydaje się być zarówno tempo, jak i głębokość tych przemian, co rodzi apatię i bierność środowiska wojskowego, zwłaszcza tej jego części, która jest bezpośrednio związana ze szkolnictwem wojskowym. Niezależnie od tego nie można na pewno reformatorów szkolnicta wojskowego oceniać tak srogo, jak to uczynił prof. Kwieciński w stosunku do cywilnych reformatorów oświaty. Przypomina on żartobliwie użytą przez Bergera i Luckmana metaforę, którzy reformatorów oświaty porównywali do pasażerów zupełnie zepsutego autobusu, próbujących go naprawić bez wysiadania ze środka. Tymczasem chodzi tu o jazdę w innym kierunku, innym pojazdem, z innym napędem i z innym kierowcą, o całkiem odmiennych kwalifikacjach[1].

Kierując się podejściem systemowym w reformowaniu edukacji wojskowej nie sposób pominąć problemu kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa wojskowego. Ustrój socjalistyczny, mimo górnolotnych deklaracji, doprowadził do degradacji zawodu nauczycielskiego. Dowodów na to jest bardzo wiele. Skutki tego są bardzo widoczne i dotkliwe. Sytuacja ta nie pozostawała bez wpływu na szkolnictwo wojskowe i jego kadry. Praca w szkolnictwie oznaczała zjechanie na boczny tor. Dziś sytuacja w tym względzie nie zmieniła się wcale, ale jest to problem niewygodny dla decydentów. W dalszym ciągu zauważa się duży odpływ dobrych oficerów ze szkolnictwa do wyższych sztabów i instytucji centralnych MON. Dotyczy to w dużym stopniu również Akademii Obrony Narodowej.

Problem ten tylko sygnalizuję. Ze względu na jego wagę wymaga on niewątpliwie szerszego, a może nawet odrębnego potraktowania, uczynienia go przedmiotem odrębnej konferencji.

Podsumowując to wystąpienie chcę mocno podkreślić, że w moim przekonaniu edukacja wojskowa stoi dopiero na przedprożu przemian, które choć są wielce oczekiwane, to jednak nie powinny być przeprowadzane w pośpiechu (tylko po to, aby coś zmienić), a ich podstawą powinno być wypracowanie swoistej "filozofii przemian", opartej na dostosowanych do nowej sytuacji ustrojowej ideach pedagogicznych oraz analizach doświadczeń historycznych i wnioskach z badań porównawczych współcześnie funkcjonujących systemów edukacyjnych w innych armiach świata.

---

[1] Z.Kwieciński, Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli, [w:] Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, Warszawa 1991, s. 13.

płk dr Bogdan RUDNICKI
Akademia Obrony Narodowej

PEDAGOGIKA WOJSKOWA W TOKU PRZEMIAN

Rozważania nad przemianami w pedagogice wojskowej, w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, poprzedzę kilkoma uwagami historycznymi, teoretycznymi i metodologicznymi, a dotyczącymi przemian w pedagogice.

Bogdan Suchodolski wyodrębnił w procesie tworzenia się pedagogiki pięć okresów: okres wczesny, właściwie przednaukowy; okres formowania się zawiązków naukowego ujmowania rzeczywistości wychowawczej; okres narastania koncepcji materialistycznej; okres przezwyciężania pedagogiki idealistycznej; okres ugruntowania i rozwoju pedagogiki. Postęp w pedagogice, z punktu widzenia formalnego, określił jako selekcjonujący i kumulujący. Przestrzegał przy tym przed schematycznym dzieleniem myśli pedagogicznej na postępową i wsteczną. Twierdził bowiem, że postępowanie takie prowadzi do powierzchownego odrzucania z tradycji pedagogicznej zbyt wielu elementów, także takich, które miały walor poznawczy albo co najmniej swoje znaczenie jako przedmioty do polemiki i dyskusji[1].

Problematykę rozwoju myśli pedagogicznej rozważał Stanisław Michalski na podstawie analizy poglądów pedagogicznych Stefana Rudniańskiego. Za kryteria postępu w pedagogice uznał on narastanie dorobku teoretycznego i empirycznego[2].

Wincenty Okoń, we wstępie do raportu o sytuacji w naukach pedagogicznych(od drugiej połowy lat siedemdziesiątych do drugiej połowy lat osiemdziesiątych), uzasadniając i wyjaśniając ewolucyjny rozwój w pedagogice przeciwstawił się

---

[1] B.Suchodolski, Początki pedagogiki jako nauki, [w:] B.Suchodolski, O pedagogikę na miarę naszych czasów, Warszawa 1959, s. 79 i 83.

[2] S.Michalski, S.Dziamski, Filozoficzne i pedagogiczne poglądy Stefana Rudniańskiego, Warszawa 1980, s. 268-269.

"kuhnowskiemu" pojęciu rewolucji naukowej. Uzasadnił to dwoma argumentami. Po pierwsze - teorię zmian rewolucyjnych w nauce uznał za niewystarczająco wyjaśnioną. Po drugie - trudnościami w znalezieniu, w naukach społecznych, przykładów zmian rewolucyjnych, nowej teorii, czy nowego paradygmatu o wystarczająco ogólnym charakterze.

Ewolucyjny charakter teorii i praktyki jest, według W.Okonia, uwarunkowany przede wszystkim przez przedmiot badań, którym jest wychowanie, a to ulega zmianom wolnym, ewolucyjnym. Nie neguje on co prawda przyspieszenia zmian (przez nowe poglądy, innowacje, wydarzenia społeczne), ale nie utożsamia ich ze zmianami rewolucyjnymi. Postęp w pedagogice polega według niego na kumulujących się zmianach ilościowych i jakościowych oraz pojawianiu się nowych elementów w teorii i praktyce edukacyjnej[3].

Warto w tym miejscu przypomnieć, że w dwóch kolejnych raportach o stanie nauk pedagogicznych w Polsce (pod redakcją W.Okonia) znajdowały się rozprawy o stanie i perspektywach pedagogiki wojskowej[4].

Przemiany w naukach o wychowaniu w Polsce w XX wieku opracował w sposób encyklopedyczny Stefan Wołoszyn. Książkę, wydaną w 1992 roku, cechują: syntetyczność i erudycyjność. Autor zarysował w niej przejście od pedagogiki filozoficznej do empirycznej. Przedstawił warunki organizacyjne i kadrowe rozwoju nauk o wychowaniu w II Rzeczypospolitej, w czasie okupacji i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Wyodrębnił i scharakteryzował nurty teoretyczne i ideologiczne w polskiej pedagogice XX wieku. Przedstawił następnie proces dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu. Całość uzupełnił notatką o encyklopediach i czasopismach pedagogicznych, bibliografią i indeksem nazwisk[5].

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że S.Wołoszyn pominął w swojej "Próbie zarysu encyklopedycznego" pedagogikę wojskową. Wyjaśniając to w "kuluarowej" rozmowie stwierdził, że znana mu jest ta dyscyplina pedagogiczna. Pominął ją, jak szereg innych dyscyplin szczegółowych.

---

[3] W.Okoń, Wstęp, [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych (pod red. W.Okonia), Warszawa 1985.

[4] J.Bogusz, Dorobek i drogi rozwoju pedagogiki wojskowej, [w:] Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych, Warszawa 1976; J.Bogusz, J.Zakrzewski, Charakterystyka kierunków badań i prognozy rozwoju pedagogiki wojskowej, [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych, cyt. wyd.

[5] S.Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1992.

Nie sposób nie wspomnieć choćby o "nurcie rozliczeniowym", który uwidocznił się w środowisku pedagogicznym w kilku ostatnich latach. Był on i jest wymierzony szczególnie w pedagogikę nurtu marksistowskiego i ideologię wychowania socjalistycznego oraz w ich twórców i zwolenników. Wystąpił w postaci umiarkowanej i skrajnej na IV Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w Akademii Obrony Narodowej w lutym bieżącego roku.

Przejdę obecnie do zdefiniowania co rozumiem przez pedagogikę wojskową i co jest jej celem? Otóż pedagogika wojskowa jest nauką o wychowaniu wojskowym, a jej celem jest poznawanie i przekształcanie rzeczywistości wychowawczej w wojsku.

Podejmując analizę znaczeniową pedagogiki wojskowej można wyróżnić jej aspekt filozoficzny, funkcjonalny, przedmiotowy, dydaktyczny i instytucjonalny, a także kooperacyjny.

Pedagogika wojskowa w rozumieniu filozoficznym jest uporządkowaną i uzasadnioną wiedzą o wychowaniu wojskowym. W znaczeniu funkcjonalnym - to sposób badania wychowania wojskowego oraz społeczny rezonans, wpływ na dynamikę przemian w zakresie wychowania wojskowego. Znaczenie przedmiotowe pedagogiki odnosi się do wytworów działalności pracowników naukowych. Pedagogika wojskowa w znaczeniu dydaktycznym jest zbiorem wiedzy upowszechnianej w strukturze szkolnictwa wojskowego. Znaczenie instytucjonalne dotyczy ustalania struktur, środków finansowych i spraw kadrowych. Rozumienie kooperacyjne to współdziałanie pedagogiki wojskowej z innymi dyscyplinami.

Po tych uwagach wstępnych przejdę do charakterystyki przemian w pedagogice wojskowej - ze szczególnym uwzględnieniem, czy też wyeksponowaniem tych spośród nich, które nastąpiły w okresie transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku. Będzie to z konieczności charakterystyka ogólna, gdyż szczegółowa wymagałaby głębszych badań i napisania całej rozprawy.

W procesie powstawania i rozwoju pedagogiki wojskowej w Polsce, można wyodrębnić następujące okresy: wczesny, właściwie przednaukowy; okres formowania się zawiązków pedagogiki wojskowej; okres powstania i rozwoju pedagogiki wojskowej nurtu socjalistycznego i marksistowskiego; okres odchodzenia od dominacji tychże nurtów i poszukiwania tożsamości pedagogiki wojskowej.

Okres wczesny trwał najdłużej - od staropolszczyzny, poprzez powstania narodowe, walki narodowowyzwoleńcze i niepodległościowe. Zawiązki pedagogiki wojskowej powstały w okresie międzywojennym. Wówczas napisano pierwsze książki o szkoleniu i wychowaniu wojskowym. Najbardziej znaczącymi spośród nich były

podręczniki: Mariana Porwita - Duch żołnierski (Organizacja wychowania żołnierza) i Stanisława Sosabowskiego - Wychowanie żołnierza - obywatela[6].

Naukowa pedagogika wojskowa powstała po przełomie październikowym 1956 roku. Jej podstawy tworzyli początkowo pedagodzy cywilni: Tadeusz Nowacki, Tadeusz Pasierbiński, Ignacy Szaniawski, Wiktor Szczerba, Ryszard Wroczyński. Rozwijali ją następnie oficerowie, którzy uzyskali stopnie, a następnie tytuły naukowe: Jan Bogusz, Jerzy Cytowski, Zdzisław Kosyrz, Stanisław Ludwiczak, Walerian Magoń, Stanisław Rutkowski i inni. Jak zaznaczyłem wcześniej była to pedagogika wojskowa, w której dominowała ideologia wychowania socjalistycznego i teoria marksistowska. Należy zaznaczyć, że taka interpretacja pedagogiki (tego okresu) byłaby jednostronna i niepełna. Nawiązywano bowiem do licznych nurtów pedagogiki polskiej - filozoficznego i empirycznego, psychologicznego, socjologicznego, pedagogiki kultury. Powstały trzy subdyscypliny pedagogiki wojskowej: historia wychowania wojskowego, teoria wychowania wojskowego i dydaktyka wojskowa. Tworzono ponadto zawiązki takich subdyscyplin jak: pedeutologia wojskowa, wojskowa pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika obronna.

Generalnie trzeba jednak stwierdzić, że dominacja i redukcjonizm ideologiczny oraz teoretyczny przesądziły o schyłku tejże pedagogiki wojskowej. Nie sprawdziły się przy tym prognozy rozwojowe formułowane w latach osiemdziesiątych. O ich nierealności i zawodności, jak i o samej pedagogice wojskowej tego okresu, przesądził przełom ustrojowy.

Aktualnie pedagogika wojskowa poszukuje nowych podstaw filozoficznych. Upatruje ich w aksjologii - w wartościach uniwersalnych (militarnych i społecznych), narodowych, państwowych i personalistycznych. Inspiracją dla pedagogiki są nurty teoretyczne występujące w pedagogice polskiej oraz wzory z armii demokratycznych państw Zachodu.

Pedagogika wojskowa nie miała, jak dotychczas nadmiaru filozoficznych, czy też teoretycznych podstaw. Z zadowoleniem można więc odnotować rozwijającą się publicystykę z tego zakresu, czy też takie tytuły występujące w naszej konferencji jak: "Zmagania o ład społeczny a przemiany pedagogiki", "Prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej", "Kulturowe podstawy wychowania", "Wychowa-

[6] H.Porwit, Duch żołnierski (Organizacja wychowania żołnierza), Warszawa 1935; S.Sosabowski, Wychowanie żołnierza - obywatela, Warszawa 1931.

nie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego", "Prawda jako wartość w procesie wychowania", "Przemoc a wychowanie" itp.

Przejdę do przemian w funkcjonalnym zakresie pedagogiki wojskowej, sposobów badania rzeczywistości wychowawczej w wojsku i jej rezonansu społecznego.

Badania pedagogiczne w wojsku były i są prowadzone według ogólnie przyjętej metodologii pedagogiki. Były to i są studia teoretyczne i badania empiryczne oraz ich połączenie. To także badania historyczno-wychowawcze. W pedagogice wojskowej powstały także własne prace metodologiczne. Przykładami z tego zakresu są takie ich tytuły: "Eksperyment pedagogiczny w wojsku", "Modele badawcze w pedagogice", "Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku" i inne. Nie można nie zaznaczyć w tym miejscu, że z dawniejszego zespołu metodologów wojskowych nauk humanistycznych, zajmujących się m.in. metodologicznymi podstawami pedagogiki wojskowej, pozostał zaledwie jeden pracownik naukowy. Inni musieli lub zechcieli odejść z wojska.

W bieżących badaniach pedagogicznych w wojsku przeważają studia historyczne i rozważania teoretyczne. Badania empiryczne uległy ograniczeniu, a eksperymentalne prawie zanikły. Można je jeszcze odnaleźć w pracach doktorskich i dyplomowych. Likwidacja magisterskich studiów pedagogicznych w AON wpłynęła na dalsze zubożenie materiałów empirycznych o rzeczywistości wychowawczej w wojsku.

Jeśli chodzi o rezonans społeczny pedagogiki wojskowej to sytuacja była i jest zróżnicowana. Nie ulega wątpliwości, że pedagogika wojskowa w poprzednim okresie była traktowana instrumentalnie. Spełniała służebną rolę w stosunku do panującego systemu oraz takową wobec kierownictwa partii, państwa i wojska. Taka ocena byłaby jednak niepełna. Pedagogika wojskowa spełniała także znaczącą rolę w racjonalizacji i usprawnianiu kształcenia i wychowania w wojsku - a te uzyskiwały dość często pozytywne opinie wielu polskich uczonych - w tym pedagogów.

Obecnie na wiedzę pedagogiczną jest duże zapotrzebowanie w szkolnictwie wojskowym. Dowódcy oddziałów i pododdziałów oczekują na pedagogikę popularną i skuteczną. Sprostać tym oczekiwaniom, w krótkim czasie, będzie trudno.

Może jest to pogląd nie w pełni słuszny, ale ja nie dostrzegam właściwego zapotrzebowania na pedagogikę wojskową ze strony ludzi kierujących działalnością oświatowo-wychowawczą w wojsku. Oczywiście nie sposób zbagatelizować niechęci związanej z socjalistycznym rodowodem i przeszłością pedagogiki wojskowej, ale z tym należałoby skończyć - dla dobra wychowania w wojsku. Jako wymowny przykład marginalnego traktowania pedagogiki wojskowej przytoczę kilkugodzinne spotkanie

polskich oficerów z grupą oficerów Bundeswehry. Otóż na zaprezentowanie pedagogicznych podstaw wychowania w naszym wojsku organizatorzy przeznaczyli (wbrew wcześniejszym ustaleniom) 5 do 7 minut. Uczyniono tak, choć samo zasygnalizowanie tematyki wzbudziło u gości zainteresowanie. Kolejne spotkanie z oficerami z armii państw Grupy Wyszehradzkiej odbyło się już bez pedagogicznych podstaw wychowania wojskowego.

Przez ponad trzydzieści lat następowało w pedagogice wojskowej narastanie dorobku teoretycznego i empirycznego, przy czym kumulacja tego dorobku górowała nad jego selekcją. Jeśli była to selekcja, to miała ona charakter ewolucyjny i powolny. Powstawały podręczniki, monografie, materiały studyjne, prace kwalifikacyjne itp. Wielka selekcja tego dorobku nastąpiła po 1989 roku - selekcja niejako naturalna (choć radykalna) oraz wymuszona nakazami politycznymi i służbowymi (o te ostatnie było i jest w wojsku łatwo).

Na polskim rynku wydawniczym ostatnia książka z zakresu pedagogiki wojskowej ukazała się dziesięć lat temu. O wiele lepiej, ale gdzież do zadowalającego stanu, jest z wydawaniem materiałów dydaktycznych. Wynika to z lepszej niż dawniej infrastruktury wydawniczej wojska, akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich. Liczna i wielostronna jest publicystyka pedagogiczna. Na szczególną uwagę zasługuje publicystyka w miesięczniku "Wojsko i Wychowanie". W wielu przypadkach artykuły tam zamieszczane muszą zastępować brakujące podręczniki i opracowania.

Przejdę do krótkiej analizy stanu i przemian pedagogiki wojskowej w aspekcie dydaktycznym. Otóż jest to przedmiot kształcenia, czy problematyka, obecna w całym szkolnictwie wojskowym. Wybrane tematy znalazły się także w programach kształcenia obywatelskiego dla chorążych i podoficerów zawodowych. Jednak i w tym zakresie (dydaktycznym) pedagogika wojskowa ulega redukcji. W wyższych szkołach oficerskich program przewiduje około 70 godzin. W Akademii Obrony Narodowej - na Wydziale Wojsk Lądowych - jest to 18 godzin i 6 w okresie semestru zerowego, na Wydziale Wojsk Lotniczych - 30 godzin. Ubożejący obraz dopełnia likwidacja wojskowych ośrodków oświatowych, w których prowadzono kursy pedagogizacji dowódców niższych szczebli.

Pedagogika wojskowa w znaczeniu instytucjonalnym podlega także przemianom. Są to zmiany strukturalne i kadrowe. Katedrę Pedagogiki przekształcono w nieetatowy zakład Katedry Pedagogiki i Psychologii. Pozostawiono samodzielny Instytut Dydaktyki, choć w zredukowanym składzie. W innych akademiach są nieetatowe

zakłady pedagogiki i psychologii lub wykładowcy pedagogiki w składzie katedr humanistycznych.

Redukcją objęto oficerów - profesorów pedagogiki i nauki o wychowaniu w siłach zbrojnych. Przyczyną tej redukcji były względy polityczne. W konsekwencji utracono uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego i doktora w zakresie pedagogiki, a następnie uprawnienia do nadawania tytułu magistra pedagogiki. Z tego i innych jeszcze powodów zlikwidowano w wojsku magisterskie studia pedagogiczne. Prawdopodobnie, odtworzenie dawniejszej pozycji pedagogiki wojskowej będzie niemożliwe - choć pozycja ta nie była nigdy na poziomie potrzeb wychowawczych wojska. Aktualnie stan kadrowy pedagogów wojskowych jest następujący: 1 profesor, 7 doktorów habilitowanych oraz kilkudziesięciu doktorów pedagogiki lub nauk wojskowych (ze specjalizacją pedagogiczną). Pracownicy ci są rozproszeni w kilku akademiach i wyższych szkołach oficerskich.

Na zakończenie o aspekcie kooperacyjnym. Pedagogika wojskowa powstawała i rozwijała się w kooperacji wewnętrznej i zewnętrznej. Mówiąc o kooperacji wewnętrznej mam na uwadze współdziałanie pedagogiki wojskowej z innymi wojskowymi dyscyplinami humanistycznymi: filozofią uprawianą w wojsku, psychologią wojskową, socjologią wojska itd. Kooperacja ta w przeszłości i obecnie nie była i nie jest należycie ożywiona.

Inaczej wygląda sprawa kooperacji pedagogiki wojskowej z innymi dyscyplinami pedagogicznymi. Pedagogika wojskowa powstała bowiem i rozwijała się w synchronizacji z tymi dyscyplinami. Było to współdziałanie merytoryczne i personalne. Jestem przekonany, że dalsze wykorzystanie dorobku nauk pedagogicznych i innych nauk humanistycznych przez pedagogów wojskowych będzie ważnym czynnikiem w rozwoju pedagogiki wojskowej.

Jednak warunkiem koniecznym tego rozwoju będzie stworzenie (wokół niej), lepszej atmosfery oraz dogodniejszych warunków. W innym przypadku wrócimy do sytuacji, którą w przeszłości opisał następująco Marian Kukiel: *Po tych ośmiu latach polska literatura wojskowa ma z dziedziny psychologii, etyki i wychowania wojskowego jedną tylko książkę samodzielnie napisaną na temat specjalny, poza tym parę luźnych artykułów, parę przekładów, nie zawsze szczęśliwie dobranych. Nie zdobyliśmy się na syntetyczny wkład naszej etyki żołnierskiej i naszej doktryny wychowawczej.* Dalej jakże aktualny obecnie postulat Kukiela: ... *Należy gorąco pragnąć, by ruch umysłowy w tej dziedzinie wzmacniał się i potęgował, i by rosła liczba samodzielnych prac naukowych polskich*[7].

[7] M.Kukiel, Przedmowa, [w:] A.Tanaut, O powołaniu oficera, Warszawa 1927, s. 8.

płk dr hab. Józef JURA
Akademia Obrony Narodowej

PEDAGOGICZNE IMPLIKACJE FUNKCJONALIZMU

Wśród orientacji pedagogicznych funkcjonalizm uważa się za ten kierunek poszukiwań, który w ostatnim okresie nabiera coraz większego znaczenia.

Dla pedagogów może się okazać teorią interesującą głównie dlatego, że stanowi racjonalną alternatywę dla współczesnej szkoły. W założeniach swych bowiem jest próbą odpowiedzi na podstawowy dylemat współczesnej pedagogiki, poszukującej optymalnych rozwiązań w sferze organizacyjno-programowej. W tym względzie funkcjonalizm postuluje kształcenie ukierunkowane na przysposobieniu młodzieży do przyszłego życia, do oczekujących ją funkcji, do realizacji przyszłych zadań.

W pedagogice polskiej ogólne założenia funkcjonalizmu odnajdujemy w koncepcji materializmu funkcjonalnego, opracowanej przez W.Okonia. Koncepcja ta dotyczy głównie doboru treści kształcenia, ale centralne położenie treści w systemie kształcenia uczyniło z materializmu funkcjonalnego pojęcie organizujące we względnie spójną całość pozostałe elementy systemu, zapewniającego - używając terminologii autora - kształcenie wielostronne. Tak więc materializm funkcjonalny zakłada, że treści kształcenia powinny być ustalane ze względu na funkcje pojedynczych wiadomości i całych ich grup[1]. Dla organizacji procesu kształcenia twórca materializmu funkcjonalnego przyjął za przesłankę nadrzędną tezę o integralnym związku poznania z działaniem.

Postulaty kształcenia funkcjonalnego eksponowano w wielu pracach, dotyczących zagadnień pedagogicznych. T.Tomaszewski na przykład ideę funkcjonalnych teorii nauczania dostrzega przez pryzmat czynności, rozumianych jako procesy i zachowa-

[1] K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość, Warszawa 1987, PWN.

nia, ukierunkowane na wynik końcowy i umożliwiające osiągnięcie takiego wyniku[2]. Na możliwość funkcjonalnego podejścia w badaniach pedagogicznych zwróciła uwagę B.Żelichowska, sprowadzając jednak rozważania do zagadnień pedeutologicznych. Propozycje wyjaśniania funkcjonalnego dotyczyły przede wszystkim poszukiwania odpowiedzi na jakże istotne pytanie: Jak nauczyciel przyczynia się do wychowania młodego pokolenia[3].

Powyższe przykłady, przytoczone jako egzemplifikacja niektórych stanowisk, potwierdzają tezę, że autorzy w swoich opracowaniach rozważają jedynie wybrane aspekty funkcjonalizmu. Charakterystyczne jest przy tym, że problemy przedstawiane są w kategoriach ogólnych, najczęściej w konwencji deklaratywno-postulatywnej. Jednakże analiza tych stanowisk znacznie wzbogaca badania, a poprzez poznanie różnorodnych punktów widzenia - czyni koncepcję funkcjonalną bardziej spójną, bogatszą i pełniejszą.

W proponowanym ujęciu funkcjonalizm pedagogiczny w swych założeniach ogólnych nawiązuje do pragmatyzmu, wskazując na słuszność takiego podejścia, którego wynik jest praktycznie korzystny. Z drugiej zaś strony preferuje stanowisko prakseologów, podporządkowujących działania zorganizowane konkretnym, wymiernym i jednoznacznie określonym celom. Jednocześnie opowiada się za kierunkowaniem kształcenia oraz orientowaniem celów edukacyjnych na wymagania przyszłości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z sytuacją wymuszoną ograniczonymi możliwościami percepcyjnymi umysłu człowieka wobec niespotykanego dotychczas nadmiaru informacji. Drugi parametr - wymagania przyszłości - jest równie oczywisty, choć znacznie trudniejszy w sferze realizacyjnej. Chodzi bowiem o postulat przygotowania dla przyszłości, do warunków w jakich absolwentom przyjdzie działać.

W tym kontekście funkcjonalizm pedagogiczny może oznaczać koncepcję teoretyczną i metodologiczną, która przyjmuje założenie całościowego, teleologicznego i prognostycznego pojmowania systemu edukacji, a przy wyjaśnianiu zjawisk pedagogicznych zakłada odwoływanie się do ich funkcji.

Można więc uznać, że w odniesieniu do zadań dydaktycznych funkcjonalizm jest koncepcją wysuwającą na plan pierwszy potrzebę przygotowania studentów do ich przyszłych funkcji społeczno-zawodowych i podporządkowania temu założeniu

---

[2] T.Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, PZWS.

[3] B.Żelichowska, Funkcjonalne podejście do badania nauczyciela - metodologiczne kontrowersje. "Ruch Pedagogiczny" nr 5-6, 1988.

działania całego systemu edukacyjnego. Funkcjonalizm jest zatem kierunkiem pedagogicznym zakładającym przygotowanie do życia, do uczestniczenia w życiu społeczeństwa nie tylko z faktu istnienia, z faktu bycia, lecz przede wszystkim z potrzeby identyfikowania się z tym społeczeństwem, służenia jego rozwojowi, znajdowania swojego miejsca w społeczeństwie, służenia i znajdowania w tej służbie satysfakcji własnej i sposobów samorealizacji. Tak więc funkcjonalizm jest alternatywą wobec kształcenia w ogóle, wobec rozwoju niezorientowanego, przygotowującego do bliżej nie określonych zadań, do zdobywania wiedzy dla faktu jej posiadania.

Obecny stan badań nie upoważnia do oceny nośności metodologicznej i merytorycznej funkcjonalizmu jako koncepcji pedagogicznej. Jest to bowiem koncepcja in statu nascendi, której podstawy teoretyczne na gruncie pedagogiki zostały zaledwie sformułowane. Oznacza to, że szereg problemów, wyznaczających obszary rozważań, wymaga podjęcia pogłębionych badań.

Mimo tego już obecnie wśród implikacji pedagogicznych funkcjonalizmu w sferze teoretycznej można wskazać na ideę analizy funkcjonalnej, jako metody badania zjawisk edukacyjnych. Metoda ta umożliwia badanie systemów kształcenia na różnych poziomach ogólności, ich elementów składowych oraz relacji z szeroko rozumianym otoczeniem. Charakterystyczną cechą analizy funkcjonalnej, różniącą ją od podobnych metod badań, jest odnoszenie rozważań do funkcji zewnętrznych, spełnianych przez rozpoznawany system (układ, zjawisko, obiekt, strukturę)[4].

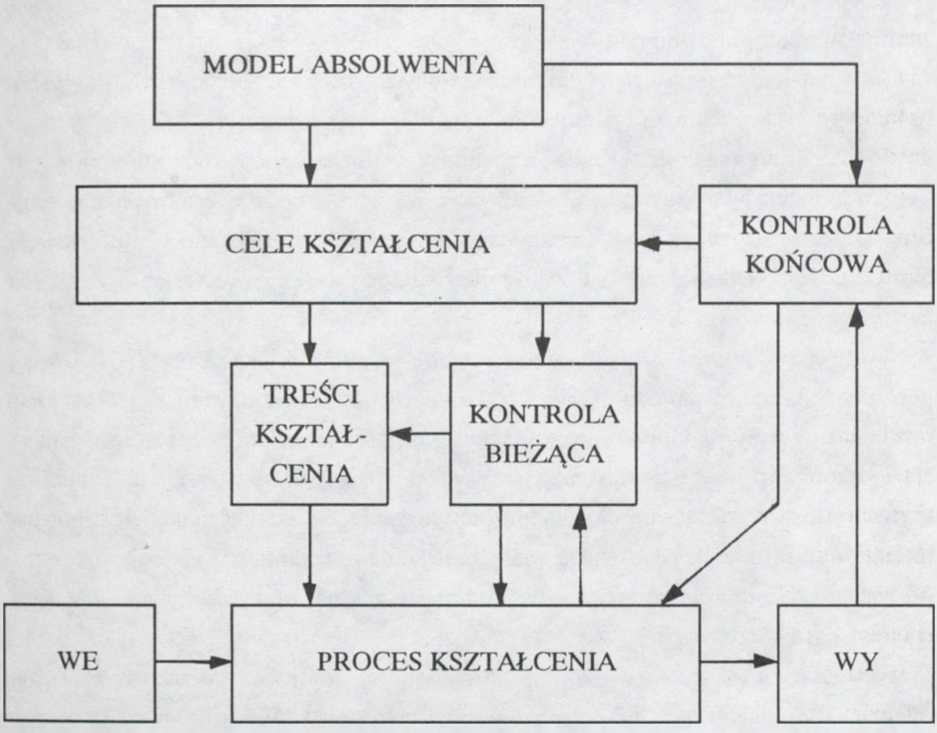
Jednakże o wartości pedgogicznej koncepcji funkcjonalnej, podobnie jak o wartości każdej teorii, przesądza jej nośność praktyczna, ale nośność rozumiana w kategoriach rozwoju, spójności z oczekiwaniami społecznymi, trafności proponowanych rozstrzygnięć, a zarazem racjonalności i możliwości jej stosowania. W takim rozumieniu funkcjonalizmu można obecnie wskazać na dwa istotne obszary jego egzemplifikacji praktycznej, mianowicie: system kształcenia i treści kształcenia.

System kształcenia

Przyjmując znaczne, acz dopuszczalne uproszczenia można uznać, że systemem kształcenia szkoły wyższej będzie taki układ współdziałających ze sobą składowych, które zapewnią wypełnienie luki edukacyjnej pomiędzy oczekiwaniami formułowany-

[4] J.Jura, Funkcjonalizm pedagogiczny (zarys koncepcji), Warszawa 1992, AON.

mi w stosunku do absolwentów (wyjście z systemu), a poziomem przygotowania kandydatów na studia (wejście systemu).



Rys. 1. System kształcenia szkoły wyższej

Centralnym, najbardziej złożonym i dynamicznym, a przy tym najmniej wymiernym składnikiem systemu jest proces kształcenia. Przyjmując najczęściej charakter różnorodnych relacji pomiędzy podmiotem i przedmiotem kształcenia wiąże pozostałe elementy systemu poprzez wzajemne zależności między nimi. Charakter owych relacji zależy głównie od celów i odpowiednio do nich dobranych form i metod kształcenia.

Proces kształcenia, jako zjawisko złożone i wielowymiarowe, opisują następujące cechy szczególne:

- składa się z mniej lub bardziej obszernych zbiorów przedsięwzięć (aktów, czynności) służących w różnym stopniu formowaniu oczekiwanej osobowości studentów;

- przebiega przy aktywnym uczestnictwie studentów, którzy w tym procesie pełnią funkcje przedmiotu i podmiotu;

- jest ciągiem przedsięwzięć ukierunkowanych na osiąganie ustalonych celów, organizowanych planowo i systematycznie.

W toku przemian kształcenia następuje ewolucja osobowości studentów. W wyniku oddziaływań nauczycieli, środowiska szkoły i grup rówieśniczych następuje przekształcanie cech osobowości kandydatów w cechy postulowane u absolwentów. Skuteczność takich oddziaływań zależy od zgodnego wysiłku wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Nadrzędną składową dla systemu jest model osobowości absolwenta. To właśnie potrzebie ukształtowania zapisanych w nim cech podporządkowane jest funkcjonowanie całej szkoły. Z modelu bezpośrednio lub pośrednio wynika zarówno organizacja i przebieg procesu kształcenia, jak również to on właśnie wyznacza zasadnicze kryterium oceny efektywności podejmowanych zabiegów edukacyjnych. Jest bowiem model zapisem takich cech, które mają zapewnić absolwentowi pełnienie przyszłych funkcji społeczno-zawodowych, zwłaszcza działania na przewidywanych dla niego stanowiskach służbowych.

W strukturze systemu występują dwa ogniwa kontroli: bieżącej i końcowej, tworzące odpowiadające im pętle sprzężenia zwrotnego. Kontrola bieżąca dotyczy przebiegu procesu kształcenia w poszczególnych jego sekwencjach (jednostce metodycznej, cyklu zajęć). Istotą takiej kontroli będzie porównanie osiąganych wyników z zakładanymi celami szczegółowymi (operacyjnymi celami kształcenia). Stwierdzone rozbieżności mogą wynikać albo z niewłaściwego wzajemnego oddziaływania podmiotu i przedmiotu (wadliwy proces), albo z błędnie dobranych treści kształcenia (wadliwy program). Zatem wnioski z kontroli dotyczyć będą tych dwóch składowych systemu.

Kontrola końcowa polega na porównaniu rzeczywistych cech absolwenta z cechami zakładanymi w modelu. Stwierdzenie rozbieżności powodować będzie potrzebę korekty albo układu celów, albo procesu kształcenia.

W obu rodzajach kontroli oceny wyrażać powinny zawsze stopień zbliżenia się do zakładanego stanu, a więc poziomu osiągnięcia celów (kontrola bieżąca), lub też poziomu ukształtowania cech (kontrola końcowa).

Takie rozumienie systemu kształcenia wskazuje na wyraźną jego orientację teleologiczną. Jednakże układ celów kształcenia nie jest eklektycznym zbiorem celów przedmiotowych, lecz strukturą spójną, podporządkowaną funkcjom szkoły, funkcjom wynikającym z potrzeb formowania oczekiwanych osobowości. Dlatego tak ważne miejsce w kształceniu funkcjonalnym przypisuje się modelowi osobowości absolwenta. Istotne jest przy tym, że model wyznacza zakres kształcenia. Zatem jeżeli na tworzący go układ cech spojrzymy jedynie utylitarnie, to w efekcie uzyskamy jedynie koncepcję kształcenia wąskospecjalistycznego.

Programy kształcenia

W funkcjonalnym ujęciu treści kształcenia decydującego znaczenia nabiera metoda konstruowania programów, w której punkt ciężkości przesuwa się na procedurę ustalania sieci operacyjnych celów kształcenia. Wynika to z przyjętego założenia, że właśnie cele przesądzają o wprowadzeniu do programu takich lub innych treści. Szczególnie wyraźnie zaznacza się zwłaszcza potrzeba precyzyjnego określenia przesłanek uzasadniających ich strukturę i formułę.

W opisanej metodzie konstruowania programów można wydzielić wyraźnie zaznaczające się trzy fazy: **przygotowania, opracowania i doskonalenia**[5].

Faza przygotowania początkuje prace nad programami kształcenia. Podejmowane czynności mają na celu wyznaczenie rozbieżności między wiadomościami, umiejętnościami i postawami, z jakimi przeciętny słuchacz podejmuje studia i z jakimi te studia powinien zakończyć. Obejmuje on zatem dwa niezależne ciągi przedsięwzięć, związanych z ustalaniem warunków na wejściu i wyjściu systemu kształcenia. Analiza warunków na wejściu pozwala określić poziom i zakres przygotowania kandydatów rozpoczynających studia w danej uczelni. W tym celu uwagę koncentruje się na programach szkół średnich, ocenach maturalnych, psychologicznym opisie kandydatów i wynikach egzaminów wstępnych. Analiza warunków na wyjściu systemu prowadzi do ustalenia wymagań stawianych absolwentom, czyli opracowania modelu ich osobowości.

Faza opracowania stanowi zasadniczy etap prac nad programami i obejmuje konstruowanie sieci celów oraz dobór treści kształcenia. Cele kształcenia tworzą określony ciąg, wyprowadzany z konkretnego zapisu cech, tworzących model

[5] J Jura, Funkcjonalne ujęcie treści kształcenia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" nr 4, 1987.

osobowości. Najwyższe piętro sieci (najbardziej ogólne formuły celów) stanowią bezpośrednią odpowiedź na pytanie: Jakie cele należy osiągnąć, aby można uznać, że absolwent posiadł określoną cechę? Wyznaczanie kolejnych pięter polegać będzie na ustalaniu celów niższego stopnia ogólności, których osiągnięcie warunkuje uzyskanie celów wyższego poziomu. Najniższe piętro celów powinno odpowiadać zakresowi przygotowania kandydatów na studia. Ustalenie treści polega na przyporządkowaniu każdemu z celów takiego zakresu wiedzy i umiejętności, aby jego opanowanie przez studentów było równoznaczne z osiągnieciem tego celu. Owe elementy treści - zwane węzłami treściowymi - opisane będą hasłami reprezentatywnymi dla danego obszaru wiedzy lub nazwami umiejętności.

Faza doskonalenia programów występuje w przypadku pojawienia się wyraźnej rozbieżności pomiędzy zakresem i poziomem przygotowania absolwentów a oczekiwaniami formułowanymi pod ich adresem. Rozbieżność taka może wynikać bądź to z niedoskonałości programów, bądź też ze zmiany zapotrzebowania społecznego na kwalifikacje absolwentów. W obu przypadkach korekta dokonywana będzie przede wszystkim na poziomie celów kształcenia.

Przedstawiona metoda konstruowania programów oparta jest na założeniu, że treści kształcenia stanowią środek dla osiągania celów kształcenia. W programach zostaje zatem zawarta pośrednia odpowiedź na pytanie: Kim powinien być absolwent? Jaka wiedza i umiejętności umożliwią mu pełnienie przyszłych funkcji. Odniesienie rozważań do przyszłości jest problemem niezmiernie złożonym, acz koniecznym. Ustalone bowiem obecnie treści dadzą o sobie znać za lat kilka, ale ich skutki będą odczuwane przez lat kilkadziesiąt.

*

Funkcjonalne podejście do zagadnień pedagogiki pozostaje w ścisłym związku z dotychczasowymi koncepcjami kształcenia, ustawicznie analizowanymi i modyfikowanymi. Nie powoduje zatem w sposób radykalny zmiany struktury systemu kształcenia. Umożliwia jednak skuteczne przekształcanie istniejących szkół zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, dostosowując ich funkcjonowanie do poziomu rozwoju kultury, nauki i techniki. Imperatyw funkcjonalizmu pozwala bowiem z jednej strony skutecznie weryfikować systemy kształcenia, ich struktury i działanie, a z drugiej - optymalizować poszczególne rozwiązania ze względu na zakładane funkcje.

Funkcjonalizm wnosi bogatą ofertę rozwiązań pedagogicznych, rozwiązań prowadzących do różnych karier zawodowych, rozwiązań w coraz większym stopniu różnicowanych na wyższych poziomach edukacji. Staje się bowiem oczywiste, że dalszy postęp w kształceniu może nastąpić nie poprzez dostarczanie coraz to nowych dawek informacji, spreparowanych w różny sposób, lecz przez ukierunkowany, logiczny oraz systemowy ich dobór i udostępnianie, służące tworzeniu struktur wiedzy oraz kształtowanie umiejętności korzystania z niej.

dr Stanisław SŁAWIŃSKI
Ministerstwo Edukacji Narodowej

REFORMA SZKOLNA WOBEC PROBLEMÓW OBRONNOŚCI PAŃSTWA

Obronność państwa kojarzy się zazwyczaj z problematyką wojska i polityki międzynarodowej, zwłaszcza paktami o nieagresji, sojuszami itp. W drugiej kolejności obronność państwa spostrzega się przez pryzmat takich zagadnień jak możliwości krajowego przemysłu obronnego, poziom zaawansowania technicznego produkcji zbrojeniowej, a na szerszym planie poziom rozwoju gospodarczego kraju. Tego rodzaju widzenie problematyki obronności, z pewnością uzasadnione, nie może być jednak uznane za ujęcie wystarczające. W centrum wszelkich działań, które podejmujemy jako społeczeństwo zawsze znajduje się bowiem człowiek. Dlatego przyjmując tę perspektywę można powiedzieć, że decydującym czynnikiem obronności kraju są ludzie, którzy w nim zamieszkują.

W szczególności czynnikiem wpływającym na obronność jest postawa obywateli wobec swojego państwa, ich sposób rozumienia swoich obowiązków w tej dziedzinie oraz "potencjał ofiarności" czyli gotowość do poniesienia osobistego ryzyka w imię obrony bezpieczeństwa kraju. Ważnym czynnikiem rzutującym na naszą obronność jest także umiejętność działania zbiorowego obywateli. Warunkuje ona możność zorganizowania się społeczeństwa w taki sposób, który pozwoli prawidłowo odpowiedzieć na zagrożenie. Chodzi tu zarówno o ewentualny konflikt zbrojny jak i zawsze przecież możliwą katastrofę, bądź klęskę żywiołową. Przez umiejętność działania zbiorowego rozumiem tutaj rozwinięcie zdolności współdziałania w zespole, a w szczególności podporządkowywania się decyzjom i zarządzeniom władz zwierzchnich wypływających ze zrozumienia tej konieczności, a nie ze strachu przed karą. Zrozumienie konieczności samoograniczania się na rzecz działań wspólnych, w imię

obowiązków wobec kraju i współobywateli stanowi kluczową przesłankę kształtowania się zdrowej dyscypliny zarówno w obszarze działalności społeczeństwa cywilnego, jak i w armii.

Trzecim elementem, o którym należy pamiętać jest poziom i jakość wykształcenia społeczeństwa. Im więcej ludzi dysponuje wiedzą pozwalającą zrozumieć sens i konieczność przestrzegania pewnych zasad postępowania mających na celu podniesienie naszego bezpieczeństwa, tym łatwiej będzie osiągnąć wysoki stpień przestrzegania tych zasad. Im więcej ludzi będzie dysponować wiedzą na temat natury różnych zagrożeń, tym łatwiej i skuteczniej będziemy w razie potrzeby potrafili zorganizować samoobronę. Im więcej ludzi będzie cechować wysoki poziom kultury umysłowej i technicznej, tym mniej niebezpieczna będzie obsługa nowoczesnego uzbrojenia, a w razie potrzeby większa skuteczność bojowa tych urządzeń.

Czwartym czynnikiem obronności rozpatrywanej z tej perspektywy jest stan zdrowia i sprawności fizycznej obywateli. Wydaje się, że kwestia ta jest na tyle oczywista, że dodatkowe jej objaśnianie jest zbędne.

Z tego, co zostało powiedziane wynika wyraźnie, że obronność państwa jest w niemałym stopniu uwarunkowana jakością działania systemu edukacji narodowej. Polski system szkolny oparty jest na założeniach teoretycznych i organizacyjnych, których dojrzałą postać ukształtowała wiedza i praktyka XIX wieku. Szkolnictwo to osiągnęło bardzo wysoki poziom i w całym kręgu cywilizacji europejskiej stanowiło niezwykle ważny czynnik rozwoju. Jednakże zarówno w całym zeuropeizowanym świecie, jak i w Polsce, obserwuje się bardzo poważny regres tej dziedziny życia społecznego. Ze swojego szkolnictwa nie jest zadowolone żadne chyba z liczących się dzisiaj państw. Nieustanną krytykę szkoły słychać także w Polsce. Najgłębszą przyczyną rosnącego niezadowolenia z działalności szkoły jest to, że jej funkcjonowanie wciąż jeszcze odzwierciedla dziewiętnastowieczne schematy myślenia, podczas gdy od tamtego czasu osiągnięto ogromny postęp we wszystkich dziedzinach, w tym także takich jak psychologia, pedagogika, teoria organizacji itp. Dlatego we wszystkich krajach, także w Polsce, trwają prace, których celem jest przekształcenie systemów szkolnych tak, by były one zdolne funkcjonować na miarę wiedzy, potrzeb i aspiracji społeczeństw końca XX wieku.

W Polsce przeżywamy obecnie okres bardzo dynamicznych zmian, obejmujących wszystkie chyba dziedziny życia. W sferze edukacji narodowej występują dwa nurty zmian, które warto jest wyodrębnić, aby w dyskusji na ten temat uniknąć zasadniczych nieporozumień. Pierwszy nurt tych zmian można określić jako "reakcje

dostosowawcze". "Reakcje dostosowawcze" są to wszystkie te zmiany, które zachodzą w pracy naszych szkół w związku z tym, co dzieje się na zewnątrz szkolnictwa. Klasycznym przykładem jest tu obniżenie liczby godzin zajęć szkolnych spowodowanych cięciami budżetowymi.

Drugi nurt zmian to reformy. W chwili obecnej realizowane są cztery wielkie programy reform. Pierwszą z nich jest reforma szkolnictwa wyższego, która zgodnie z ustawą dokonuje się w samych uczelniach. Jest więc to proces zdecentralizowany w pewnym tylko zakresie koordynowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

Kolejna wielka reforma dotyczy działania administracji oświatowej. Nastąpiło już przejście z cztero- na trzystopniowy system zarządzania (poprzednio było: minister - kurator - inspektor - dyrektor szkoły, obecnie jest: minister - kurator - dyrektor szkoły). Obecnie stoi przed nami to przekazywanie szkół samorządom, które jest już w toku i które wzbudza wiele sprzeciwów. W świetle wypowiedzi przedstawicieli ugrupowań, które wygrały wybory można sądzić, że tempo i charakter tych przemian zostanie, być może, skorygowane.

Trzeci wieki nurt reform w edukajci - to przekształcanie szkolnictwa zawodowego. W tej dziedzinie musi zostać przezwyciężone to wszystko, co wiązało się z nieaktualnymi już koncepcjami funkcjonowania i rozwoju gospodarki w Polsce. Szkolnictwo zawodowe rozwijało się bowiem w dość ścisłych związkach z gospodarką opartą na idei centralnego planowania.

Następny wielki problem szkolnictwa zawodowego, tym razem już wspólny także dla wielu innych krajów, wiąże się z tempem zmian technologicznych i organizacyjnych, który cechuje współczesny świat. Przemiany technologiczne oraz na rynku pracy są już tak szybkie, że traci aktualność koncepcja zdobywania w szkole zawodu, który będzie się później wykonywało przez całe życie. Pytanie, jak zatem powinien wyglądać program kształcenia w szkołach zawodowych, pozostaje na razie bez odpowiedzi nie tylko w Polsce.

Czwartą, ale być może perspektywicznie najważniejszą reformą w polskiej edukacji, jest reforma kształcenia ogólnego zwana w skrócie reformą szkolną. Kształcenie ogólne stanowi najszerszy zakresowo i najbardziej podstawowy człon w działalności systemu oświaty. Od poziomu kształcenia ogólnego w istotny sposób zależy jakość kształcenia zawodowego, a także poziom studiów akademickich. Kształcenie ogólne warunkuje także świadomość polityczną oraz to, co publicyści nazywają poziomem kultury społeczeństwa.

Reforma, do której przygotowania koordynowane są przez Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN zmierza do zmiany kształcenia ogólnego, a więc do zmiany szkoły ogólnokształcącej oraz "ścieżki" kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych. Instrumentem tej zmiany będzie wymiana całego systemu programowego, a więc sposobu powstawania i funkcjonowania programów nauczania, podręczników, a także metod oceny wyników nauczania.

Należy podkreślić, że polska szkoła ogólnokształcąca była w okresie powojennym dwukrotnie poddawana całościowej reformie programowej, jednakże w ocenie środowisk oświatowych próby te nie są uważane za udane. Nierzadko można się spotkać z opinią, że żadna z tych reform nie doczekała się zakończenia i że nasza szkoła pracuje na podstawie rozwiązań "permanentnie tymczasowych". Sytuacja ta sprzyja utrzymywaniu się wśród nauczycieli postawy nieufności wobec wszelkich inicjatyw reformatorskich zwłaszcza, jeżeli są to inicjatywy ministerialne. Wydaje się, że główną przyczyną niepowodzeń tamtych reform było to, że próbowano udoskonalać programy nie zmieniając podstawowych założeń wyjściowych kształcenia ogólnego, które - jak już wspominaliśmy - wywodzą się z poprzedniej epoki.

Obecnie przygotowywaną reformę szkolną rozpoczęto od ponownego przemyślenia i nowego określenia podstawy antropologicznej szkoły, co pociągnęło za sobą zmianę wyjściowych założeń kształcenia ogólnego i otworzyło zupełnie nowe perspektywy rozwiązania sprzeczności tkwiących w obecnym systemie szkolnym.

Do najważniejszych zjawisk negatywnych, które mamy szanse przezwyciężyć w ramach reformy szkolnej należy:

- narastające przeładowanie programów, które powoduje spłycenie procesu dydaktycznego oraz demoralizujący rozrost fikcji w życiu szkolnym;
- nieadekwatność treści kształcenia, która powoduje brak zainteresowania uczniów nauką szkolną ze wszystkimi negatywnymi konsekwncjami tego stanu rzeczy;
- nadmierne skrępowanie nauczyciela, który dzisiaj na ogół "realizuje program" zamiast uczyć i wychowywać młodzież;
- osłabienie wychowawczego oddziaływania szkoły, nadmiernie zdominowanej zadaniami dydaktycznymi;
- znaczny spadek aktywności społecznej uczniów - regres działalności samorządowej, samopomocowej oraz ruchów i organizacji młodzieży szkolnej;
- pogarszanie się stanu sprawności fizycznej społeczeństwa związanej z narastającym deficytem ruchu i zbyt skromnym zakresem działania szkoły na rzecz kultury fizycznej uczniów.

W ogólnym nurcie przemian gruntownej analizie poddana jest także problematyka wychowania obronnego młodzieży szkolnej. Bieżąca i ścisła współpraca z przedstawicielami MON pozwala przypuszczać, że w tej jakże ważnej dziedzinie zdołamy uniknąć błędów i jednostronności. W tym kręgu zagadnień ważnym zadaniem jest wypracowanie takiej koncepcji wychowania obronnego w szkole, która odpowiadając rzeczywistym potrzebom obronnym kraju respektowałaby również oczekiwania wojska, a z drugiej strony była rozumiana i akceptowana przez środowisko oświatowe.

Wydaje się, że dotychczas wykonane prace stanowią dobry początek i że właściwe rozwiązanie tego zagadnienia w polskich szkołach będzie jednym z ważnych osiągnięć przygotowywanej obecnie reformy szkolnej.

mjr dr Rafał PĘKSA
Departament Oświatowo-Wychowawczy MON

KONCEPCJA I KIERUNKI REFORMY SZKOLNEJ - - WNIOSKI DLA SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Obecnie, gdy trwają jeszcze intensywne prace zmierzające do nadania dojrzałego kształtu reformie szkolnej, dość trudno jest je oceniać, a jeszcze trudniej formułować wnioski dotyczące konsekwencji, jakie niosą one dla praktyki edukacyjnej i wychowawczej w wojsku.

Nie byłoby jednak uzasadnione zaniechać tej próby wobec podjęcia wiążących już decyzji w kwestii reorganizacji szkolnictwa wojskowego, zamiaru rozpoczęcia prac nad strukturą wewnętrzną szkół i uczelni wojskowych oraz ich programami kształcenia.

Pozwolę sobie tu przypomnieć, że jednym z zasadniczych założeń dotyczących wychowania wojskowego jest po 1989 roku założenie, iż ma ono stanowić kontynuację procesu wychowania przez rodzinę, szkołę i środowisko lokalne. Stało się chyba dobrze, że nie daliśmy się skusić na zbyt pospieszne formułowanie założeń systemu wychowania w wojsku, modelu czy wzorca osobowego żołnierza, absolwenta uczelni i szkoły wojskowej.

Droga do reformy edukacji została utorowana przez nową ustawę o systemie oświaty, uchwaloną przez Sejm 19 lipca 1991 r.[1] Jedną z jej zasług jest przełamanie monopolu państwa na edukację i uznanie funkcjonowania szkół niepublicznych, jakkolwiek byśmy ich działalność oceniali.

[1] Zob. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. nr 95, 1991 r., poz. 425.

W 1990 r. weszła w życie nowa ustawa o szkolnictwie wyższym[2]. W marcu 1992 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) opublikowało "Zamierzenia reformatorskie w edukacji do 2000 roku. Program działania resortu edukacji na lata 1992-94"[3]. Stwierdzono w nim, że przebudowa polskiego systemu szkolnego powinna mieć całościowy charakter i obejmować: kształcenie ogólne, kształcenie zawodowe, wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, kształcenie na poziomie wyższym, kształcenie i doskonalenie nauczycieli i kształcenie ustawiczne. Problemy te w sposób bardziej lub mniej szczegółowy zostały rozwinięte w kolejnych dokumentach, dotyczy to zwłaszcza kształcenia ogólnego, a w mniejszym stopniu kształcenia zawodowego. W "Programie..." zauważono, że możliwości oddziaływania MEN na reformowanie uczelni wyższych jest ograniczone, stwierdzając: ... *iż ustawodawca tak dalece zautonomizował uczelnie, że jedynym instrumentem oddziaływania Państwa stały się bodźce finansowe. Przy obecnym stanie budżetu słabość tego czynnika staje się oczywista*[4].

Generalne zasady polityki edukacyjnej wyznacza przyjęty przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej w kwietniu bieżącego roku dokument "Dobra i nowoczesna szkoła - kontynuacja przemian edukacyjnych[5]. Za główne zadanie systemu edukacji narodowej uznano w nim ... *stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i jako obywatela państwa polskiego w sferze kulturalnej, duchowej i materialnej*[6]. W dokumencie stwierdzono, iż system edukacji powinien charakteryzować się powszechną dostępnością usług edukacyjnych, zapewniać drożność między poszczególnymi szczeblami edukacji, umożliwiać zdobywanie wykształcenia średniego przez młodzież o odpowiednich predyspozycjach i aspiracjach, gwarantować podmiotowość uczniów i nauczycieli, dążyć do zapewnienia możliwie jednakowych szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży z różnych środowisk.

Zaakceptowane przez Rząd rozwiązania szczegółowe powinny zostać uregulowane w przygotowywanej nowej ustawie o systemie oświaty. Należą do nich założenia, że

---

[2] Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 65, 1990 r., poz. 385.

[3] Zamierzenia reformatorskie w edukacji do 2000 roku. Program działania resortu edukacji na lata 1992-94, Warszawa 1992.

[4] Tamże, s. 19.

[5] Dobra i nowoczesna szkoła - kontynuacja przemian edukacyjnych, Warszawa 1993.

[6] Tamże, s. 1.

do 2000 roku obecna struktura szkolnictwa powinna ulec zmianie. Szkoła podstawowa pozostanie ośmioklasowa. Przewiduje się wydłużenie obowiązku szkolnego do 18 roku życia. Sieć szkół średnich powinna zostać rozbudowana, tak by odsetek młodzieży zdobywającej wykształcenie średnie wyniósł 75% (obecnie 52%). Ograniczeniu natomiast miałoby ulec kształcenie w szkołach zasadniczych (w roku 1989 - 60%, obecnie 43%, docelowo 25% absolwentów szkół podstawowych).

Także ograniczona zostałaby edukacja w szkołach policealnych i pomaturalnych. Współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym powinien w 2000 roku wzrosnąć do poziomu około 25%, co oznaczałoby podwojenie liczby studentów przyjmowanych na pierwszy rok studiów. Zapowiedziano także stworzenie warunków formalno-prawnych zapewniających szeroki wachlarz usług edukacyjnych dla dorosłych, a także wdrożenie kompleksowego systemu kształcenia na odległość. Można oczywiście mieć wątpliwości co do realności tak zarysowanych planów[7].

Przewidywane są również zmiany w sferze zarządzania i finansowania edukacji. Kuratorzy stopniowo przestaną być organami prowadzącymi szkoły i nie będą ponosić odpowiedzialności za infrastrukturę materialną i finansową oświaty.

Od roku 2000 przed wszystkimi nauczycielami zostanie postawiony wymóg legitymowania się wykształceniem wyższym. Ma zostać wprowadzony roczny okres stażu nauczycieli zatrudnionych w szkole lub placówce, oraz zawarcie kontraktu na okres pierwszych trzech lat, poprzedzające mianowanie. Nastąpiłoby zwiększenie pensum dydaktycznego o 10-25%, a także powiązanie płac z kwalifikacjami i efektami pracy. Zamierzenia te są krytykowane, ale wydaje się, że egalitaryzm w środowisku nauczycielskim blokuje mechanizmy rozwojowe.

Określone zostały także kierunki zmian w programach i procesie kształcenia. Reforma programowa szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego powinna wyrażać się w rezygnacji z nadmiaru encyklopedycznych informacji, wprowadzeniu różnych wariantów programowych. Podkreślono, że celem polskiej szkoły powinno być wyposażenie absolwentów w umiejętności przydatne do życia we współczesnej cywilizacji.

Do roku 1994 zostaną opracowane zasady egzaminu maturalnego, jako zunifikowanego egzaminu państwowego. Rozważa się możliwość wprowadzenia podobnych systemów egzaminacyjnych na innych szczeblach kształcenia.

---

[7] Por. J.Półturzycki, O dobrą i nowoczesną szkołę, "Kultura i Eduakcja" 1993, nr 2, s. 58-68.

W sferze kształcenia wyższego artykułowane jest dążenie do przywrócenia dwustopniowego systemu kształcenia (licencjat, magisterium), rozbudowanie wyższych szkół zawodowych, wzmacnianie ogólnej, podstawowej części wykształcenia.

Aktualnie najbardziej zaawansowaną wydaje się koncepcja kształcenia ogólnego. Jej podstawy zostały określone w dokumentach pt. "Zarys koncepcji generalnej zmiany kształcenia ogólnego w polskich szkołach" z marca 1991 r. i "Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach" z lipca 1991 r.[8] Autorzy drugiego z nich stwierdzają: *W nowej koncepcji programu zasadniczym celem kształcenia, a szczególnie kształcenia ogólnego, ma być wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju człowieka, jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w ramach różnego typu wspólnot. W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko o rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka*[9]. Zamiarem jest odejście od polipropedeutycznego charakteru programu szkolnego, uwzględnienie faktu, iż szkoła przestała pełnić rolę jedynego źródła informacji o świecie. Wskazano także, że przyszła szkoła bardziej musi przygotowywać uczniów do samodzielnego pozyskiwania, selekcjonowania i przetwarzania informacji. Program ma służyć koncentracji na czterech zadaniach rozwojowych:

a) odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej;

b) współistnienie ze środowiskiem przyrodniczym;

c) efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot;

d) korzystanie z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji[10].

Rozwój intelektualny oraz wrastanie w dziedzictwo kultury narodowej i światowej uznano za pierwszorzędne przesłanki realizacji zadań rozwojowych. Poczyniono istotne założenie o autonomiczności rozwoju człowieka. Dominująca w polskiej szkole "strategia wymuszania" zostałaby zastąpiona "strategią mieszaną", w której swą pozycję posiadałyby elementy pobudzania i ukierunkowania rozwoju. Autorzy założyli istnienie wielości programów i podręczników. Nastąpiłoby upodmiotowienie nauczyciela przez pozostawienie mu decyzji o wyborze programu i podręcznika. Upodmiotowienie ucznia byłoby osiągane m.in. dzięki stwarzaniu mu możliwości

---

[8] Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, Warszawa, lipiec 1991.

[9] Tamże, s. 1-2.

[10] Tamże, s. 3-4.

wyboru własnego programu kształcenia. Konieczny stopień ujednolicenia programów gwarantowałyby minima programowe. Zajęcia szkolne odbywałyby się w systemie klasowo-lekcyjnym, grupowym i w ramach ośrodków aktywności poznawczej.

W szkołach ponadpodstawowych obowiązywałby powszechny program kształcenia ogólnego realizowany przez trzy lata nauki (w szkołach zawodowych) oraz poszerzony w szkołach średnich kończących się maturą, dodatkowo erudycyjny w liceach ogólnokształcących.

Autorzy koncepcji postarali się odpowiedzieć na podstawowe pytanie o cele edukacji szkolnej, umiejscowiając na nieco dalszym planie aksjologię. Dziś niezbędny wydaje się powrót do idei platońskiej. Prawda, dobro i piękno, te uniwersalne wartości mogą stanowić fundament szkoły na miarę europejską. Ale także wartości ogólnoludzkie: demokracja, humanizm, solidarność, godność i prawa człowieka, wolność, sprawiedliwość, sumienność, rzetelność i pokój[11].

Promowana przez Biuro do Spraw Reformy Szkolnej MEN koncepcja kształcenia ogólnego zdaje się znajdować potwierdzenie w wynikach badań prowadzonych w szkołach średnich, które zanalizował prof. Krzysztof Kiciński. Za ujednoliconym programem opowiedziało się 30% respondentów, nauczycieli. Pozostali za programem zróżnicowanym w różnym stopniu[12]. Za dużym zróżnicowaniem podręczników i możliwością wyboru podręcznika optowało 49,3% respondentów[13].

Wśród zadań szkoły nauczyciele preferują stymulowanie ogólnego rozwoju intelektualnego ucznia, kształcenie inteligencji i zdolności myślenia (69,7%), na dalszym miejscu wskazują na przygotowanie młodzieży do życia, następnie nauczenie samodzielnego zdobywania wiedzy i dostarczenie wiadomości z podstawowych dziedzin wiedzy. Kształtowanie postaw i systemów wartości ucznia sytuuje się jako najmniej istotne zadanie szkoły[14].

Na pytanie o wartości i normy moralne, na których powinno się opierać wychowanie w szkole państwowej większość (81,7%) wybrała odpowiedź postulującą oparcie

---

[11] Por. K.Denek, R.Szałachowska, Polska droga ku edukacyjnej Europie, "Kultura i Edukacja" 1993, nr 2, s. 46-55.

[12] K.Kiciński, Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym, Warszawa 1993, s. 29.

[13] Tamże, s. 30.

[14] Tamże, s. 43-44.

wychowania młodzieży na zasadach wspólnych dla wierzących i niewierzących, które związane są z pojęciem ogólnoludzkiego humanizmu[15].

Biuro do Spraw Reformy Szkolnej MEN kierowało procesem opracowania podstaw programowych (minimów). Funkcjonowały następujące zespoły: podstaw programowych oraz trzy większe: społeczny, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy. Na zjeździe uczestników II etapu prac w listopadzie 1992 r. przedyskutowano projekty podstaw programowych 15 przedmiotów ogólnokształcących oraz projekty ramowych planów nauczania. Wówczas zrezygnowano z terminu minimum programowe na rzecz terminu podstawa programowa. Protokół zjazdu jest wyrazem spełnienia wielu zgłoszonych wcześniej postulatów w dyskusji nad reformą szkolną. Zdecydowano także, że powinny zostać rozważone trzy ścieżki międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne), tj. edukacja dla zdrowia, edukacja środowiskowa, edukacja społeczna. Opublikowany protokół zjazdu został rozesłany do wszystkich szkół i ośrodków akademickich w kraju. Do końca 1993 r. trwa powszechna konsultacja projektów.

Od chwili przyjęcia nowej koncepcji Biuro do Spraw Reformy Szkolnej wraz z innymi instytucjami organizuje kursy wprowadzające nową koncepcję dla nauczycieli i pracowników kuratoriów, ośrodków metodycznych i in. Ukazuje się biuletyn "Reforma Szkolna", początkowo jako wkładka do miesięcznika "Społeczeństwo Otwarte", a od lipca br. jako samodzielny periodyk. Telewizja Edukacyjna emituje cykl audycji poświęconych reformie pt. "Jaka szkoła?"[16].

Godne uwagi jest podejście do rozwiązywania problemów oświaty, które stanowiło podstawę koncepcji kształcenia ogólnego. Jego istotą było dążenie do wyzwolenia możliwości twórczych poprzez eliminacje tego, co stanowi przeszkodę. W prowadzone prace starano się włączyć jak najszerszy krąg osób związanych z oświatą. Uczestnicy grup roboczych byli zróżnicowani pod względem miejsca zamieszkania, doświadczenia i wieku. Doprowadzono do publicznej dyskusji o reformie. Wyzwolona została aktywność wielu środowisk, przełamany został stan niemożności. Równolegle prowadzone są prace nad pomocami naukowymi i podręcznikami, opracowywana jest koncepcja wychowania fizycznego w przyszłej szkole, koncepcja państwo-

[15] Tamże, s. 138-139.

[16] Informacja o stanie zaawansowania przygotowań do reformy kształcenia ogólnego, "Reforma Szkolna" 1993, nr 7-8, s. 4-6.

wego systemu wymagań i egzaminów szkolnych, w tym matury, nowy program wychowania przedszkolnego.

Istotne byłoby prześledzenie wątków dyskusji na temat podstaw programowych, a także zwrócenie uwagi na ich kształt. Dość trudno byłoby zrelacjonować to zwięźle, pewne jednak problemy warto uwypuklić.

W bardzo interesujący i nowatorski sposób została np. opracowana podstawa programowa w zakresie geografii. Przyjęto, że przedmiot ten *dotyczy Ziemi jako całości oraz miejsc wraz z życiowymi problemami ich mieszkańców*[17]. W efekcie przedstawione zostało ujęcie uwzględniające problemy środowiskowe, społeczne, kształtowanie postaw, w tym tolerancji wobec innych kultur i kręgów cywilizacyjnych, zdobywanie szeregu umiejętności z zakresu geografii.

Wiele wątków pojawiło sie w sporze o kształt podstawy programowej w zakresie języka polskiego. Początkowo założono szereg celów wychowawczych, których nie udało się rozwinąć w szczegółowej części podstawy. Ostatecznie zwyciężyło podejście instrumentalne, zrezygnowano z eksponowania elementów aksjologicznych. Wiele emocji wywoływał proponowany zestaw lektur. Ograniczono obecność w nim literatury współczesnej.

Podczas dyskusji na temat podstawy programowej w zakresie historii ujawnił się problem polonocentryzmu. Wyraźnie rywalizowały dwa stanowiska, by osią nauczania historii uczynić problemy dziejów człowieka i by była nią chronologia. Przewagę odniosło drugie stanowisko. Ostatecznie zauważany jest brak elementów historii gospodarczej, historii cywilizacji, nauki i techniki. Dostrzec można brak historii cywilizacji pozaeuropejskich.

Wiele kontrowersji wywoływały kolejne projekty podstaw programowych w zakresie "Wiedzy o życiu w społeczeństwie". Podkreślono, że poprzez nauczanie tego przedmiotu *szkoła przygotowuje uczniów do pełnienia ról społecznych i obywatelskich w społeczeństwie pluralistycznym i w demokratycznym państwie prawa*[18]. Zaznaczono, że zadaniem szkoły jest uczyć etosu demokratycznego i wolnościowego oraz obywatelskiej odpowiedzialności.

Warto zwrócić uwagę na pojawienie się w ramowym planie nauczania filozofii oraz łaciny i kultury antycznej.

---

[17] Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych, Warszawa 1993, s. 152.

[18] Tamże, s. 131.

Zadania związane z reformą kształcenia zawodowego zostały w MEN sprecyzowane dość lakonicznie. Celem reformy kształcenia zawodowego jest ograniczenie kształcenia na poziomie zasadniczym, wzrost kształcenia na poziomie średnim, rezygnacja z kształcenia w wąskich specjalnościach na rzecz zawodów szerokoprofilowych (bez specjalności). Jest to także kreowanie przez szkoły zawodowe postaw aktywności zawodowej oraz mobilność do wielokrotnej i szybkiej zmiany wykonywanych zajęć.

Dotychczas przygotowano dokumentacje programowe dla 20 zawodów, dąży się do podporządkowania całego szkolnictwa zawodowego MEN, opracowano koncepcję liceum technicznego i nową klasyfikację zawodów i specjalności.

Zmierza się w kierunku zwiększania udziału budżetu państwa i podmiotów gospodarczych w finansowaniu kształcenia praktycznego. Planowana jest organizacja centrów dydaktycznych (pracowni).

Celem wprowadzenia nowej formy średniej szkoły zawodowej, czteroletniego "liceum technicznego", powinno być zapewnienie możliwości edukacji absolwentów na poziomie wyższym, przygotowanie ogólnozawodowe, zapoznanie z zasadami funkcjonowania przedsiębiorstwa. W pierwszym etapie planuje się uruchomienie 100 takich szkół.

Szkolnictwo wojskowe stanowiąc część powszechnego systemu edukacji podlega zmianom dokonującym się w tym systemie. Obecna reforma szkolna stanowi swego rodzaju proces, ostateczny jej kształt nie jest dość wyraźny. Tym uważniej powinien być śledzony jej przebieg, a odpowiednie rozwiązania adaptowane w procesie reformowania szkolnictwa wojskowego.

Zgodnie z dotychczas zarysowaną koncepcją reformy szkolnej można oczekiwać, że absolwent polskiej szkoły będzie w przyszłości istotnie różnił się od obecnego absolwenta. Bardziej świadomy swej tożsamości oraz przysługujących mu praw i wolności obywatelskich będzie oczekiwał ich respektowania. Można także przewidywać, że absolwenci polskiej szkoły zostaną wyposażeni w zróżnicowany istotnie zakres wiedzy i umiejętności, zostaną wdrożeni do swobodnego kształtowania swego programu nauki. Stawia to także określone wymogi przed uczelnią i szkołą wojskową.

Wprowadzenie państwowego egzaminu maturalnego może w przyszłości uprościć system kwalifikowania kandydatów do uczelni wojskowych.

Wydaje się, że dość słabo do planowanego systemu edukacji przystaną szkoły chorążych. Warto zwrócić uwagę, że wobec jedynie zarysowanej koncepcji szkolni-

ctwa zawodowego, należałoby zachować powściągliwość i nie wyciągać przedwcześnie wniosków. Niemniej dzisiejsza szkoła chorążych realizuje program kształcenia dorównujący w ilości godzin wyższym studiom, co nie wydaje się uzasadnione.

Dość pospiesznie na grunt wyższych szkół oficerskich starano się zaadaptować koncepcję dwustopniowości kształcenia wyższego. W przewidywanej formie nie będzie ona spójna z systemem mającym funkcjonować w uczelniach cywilnych.

Pewne obawy mogą także rodzić deklaracje o likwidacji mechanizmów podwyższania kwalifikacji, których efektem jest przechodzenie z korpusu podoficerów do korpusu chorążych, czy też chorążych do korpusu oficerskiego. Wydaje się, że także w szkolnictwie wojskowym powinna obowiązywać zasada dostępności kształcenia, a tym samym realizowane jedno z podstawowych praw obywatelskich, prawo do nauki.

płk dr Michał KORCZAK
Zarząd Szkolnictwa Wojskowego SG WP

PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE ZAŁOŻENIA REFORMY WOJSKOWEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

25 sierpnia 1993 roku została przyjęta przez kierownictwo Sił Zbrojnych RP koncepcja reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego.

Projekt systemowej przebudowy programowej i strukturalnej wojskowego szkolnictwa zawodowego powstał w latach 1991-93 w wyniku kolejnych przybliżeń i etapów prac, podporządkowanych osiągnięciu zasadniczego strategicznego celu - czyli z jednej strony takiego zorganizowania tego szkolnictwa, aby przystawało do nowego zrestrukturyzowanego modelu naszych sił zbrojnych, oraz było zarazem nośnikiem ich postępu i rozwoju, a jednocześnie by nosiło w sobie najwartościowsze cechy systemów szkolnictwa wojskowego przodujących armii świata.

Praktyczną egzemplifikacją tak sformułowanego celu było rozwiązanie następujących zasadniczych problemów:

- uzyskanie wyższej jakości kształcenia i przygotowania kadr wojskowych;
- zracjonalizowanie nadmiernie rozbudowanej struktury systemu szkolnictwa wojskowego;
- zwiększenie skuteczności zarządzania szkolnictwem wojskowym;
- usprawnienie i unowocześnienie wewnętrznej struktury organizacyjnej;
- stworzenie warunków organizacyjnych i programowych do skorelowania wojskowego szkolnictwa zawodowego z zachowaniem niezbędnej specyfiki z krajowym systemem edukacyjnym, zwłaszcza na poziomie akademickim.

Opracowany przez zespół pracowników Sztabu Generalnego WP oraz przedstawicieli szkolnictwa wojskowego projekt reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego stanowi rozwinięcie prac koncepcyjnych, które zapoczątkowano jesienią

1990 roku i zintensyfikowano po posiedzeniu Zespołu Ministra ON w dniu 11 września 1992 roku.

Przeprowadzone po tym posiedzeniu konsultacje i dyskusje panelowe z udziałem przedstawicieli akademii i szkół wojskowych, instytucji centralnych MON, dowództw RSZ, ekspertów z Ministerstwa Obrony Narodowej, a także trzy grupy decyzyjne w kierownictwie Sztabu Generalnego WP pozwoliły na wypracowanie - jak się wydaje - optymalnego, będącego nośnikiem zmian jakościowych, docelowego modelu szkolnictwa wojskowego.

W pracach nad projektem reorganizacji założono, że reforma wojskowego szkolnictwa zawodowego powinna mieć charakter systemowy i obejmować wszystkie te dziedziny, które mają zasadnicze znaczenie dla jego sprawnego funkcjonowania (dotychczas zapoczątkowane w końcu lat 80. przedsięwzięcia reformatorskie miały charakter cząstkowy i brakowało im strategicznego celu działań).

Ponadto przyjęto, że u podstaw racjonalnej przebudowy systemu przygotowania kadr dla sił zbrojnych powinna być koncepcja (model) kształcenia. Zatem optymalizacja struktury organizacyjnej szkolnictwa oraz zarządzanie nim stanowić powinny pochodne tej koncepcji.

Owe zasadnicze przesłanki kompleksowej przebudowy szkolnictwa, a także wyraźnie zarysowujące się oczekiwania społeczne oraz konieczność eliminowania niekorzystanych cech i elementów dysfunkcjonalnych tego szkolnictwa, stanowiły dla zespołu projektującego merytoryczną podstawę określenia najważniejszych uwarunkowań prac reorganizacyjnych. Przy konstruowaniu zatem projektu reformy wzięto między innymi pod uwagę, że:

- reorganizacja wojskowego szkolnictwa zawodowego powinna uwzględniać elementy strategii edukacyjnej państwa, przebiegać etapowo i mieć charakter procesu otwartego, w którym w dalszej perspektywie czasowej - przy postępującym uzawodowieniu sił zbrojnych - będzie możliwość pogłębienia zmian organizacyjno-strukturalnych;

- przyszły model wojskowego szkolnictwa zawodowego nie zaniży obecnego statusu wyższego szkolnictwa wojskowego (dotyczy to szczególnie WSO), zaś w pracach projektowych uwzględniony zostanie dotychczasowy, wieloletni dorobek organizacyjny i programowy tegoż szkolnictwa;

- projekt reformy szkolnictwa wojskowego powinien się mieścić w docelowym kształcie organizacyjnym SZ RP oraz uwzględniać ich perspektywiczne potrzeby jakościowe i ilościowe;

- koszty przedsięwzięć reorganizacyjnych powinny uwzględniać realia ekonomiczne resortu obrony narodowej, natomiast wdrożenie samej reformy powinno dać wymierne efekty organizacyjno-ekonomiczne;

- uzyskanie - w wyniku reformy - zmian jakościowych w szkolnictwie wojskowym niesie ze sobą konieczność zmian legislacyjnych oraz przewartościowań w przebiegu służby żołnierzy zawodowych (w pragmatyce kadrowej i w formach dalszego doskonalenia zawodowego).

Założenia modelu kształcenia kadr wojskowych

W projekcie modelu kształcenia kadr przyjęto następujące założenia:

1) odejście od dotąd obowiązującej zasady, iż szkolnictwo wojskowe jest jedyną instytucją powołaną do kształcenia kadr dla sił zbrojnych. W związku z powyższym należy:

- stopniowo rozszerzać źródła pozyskiwania kadr wojskowych z systemu edukacji cywilnej, zwłaszcza specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy;

- dążyć do stopniowego programowego przeorientowywania szkół wojskowych na kształcenie kandydatów do służby stałej tylko w kierunkach dowódczych i dowódczo-technicznych.

2) maksymalne dostosowanie modelu kształcenia kadr (na wszystkich występujących poziomach) do zmieniających się potrzeb jakościowych sił zbrojnych (wymogów zawodowych w poszczególnych korpusach osobowych) oraz oczekiwań i ambicji intelektualnych kandydatów do służby stałej i kontraktowej;

3) stopniowe osiąganie niezbędnej (odpowiedniej) spójności ze szkolnictwem cywilnym w ramach systemu edukacji narodowej (rzeczywista porównywalność wykształcenia, kompatybilność programów, równoważność dyplomów, wspólne uregulowania ustawowe itp.);

4) zapewnienie drożności kształcenia (poziomej i pionowej) w systemie przygotowania kadr wojskowych zarówno między korpusami osobowymi, jak i kierunkami oraz poziomami kształcenia w ramach poszczególnych podsystemów edukacyjnych, oficerów, chorążych i podoficerów zawodowych;

5) uwzględnienie w organizacji oraz programach kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych potrzeb mobilizacyjnych w takim stopniu, aby zapewnić odchodzącym ze szkół w określonym etapie kształcenia (na ustalonym poziomie edukacyjnym), całościowe przygotowanie dowódcze i specjalistyczne;

6) zwiększenie rangi selekcji pozytywnej w koncepcji kształcenia kadr, zapewniając tym samym wprowadzenie mechanizmów konkurencyjności i silnej motywacji słuchaczy do nauki oraz trafność inwestowania w najlepszych i kierowania ich na poszczególne poziomy kształcenia, stosownie do posiadanych uzdolnień i predyspozycji psychofizycznych;

7) rozszerzenie zadań edukacyjnych WAT i AMW o studia I-go stopnia (inżynierskie) o charakterze technicznym i techniczno-dowódczym.

W modelu kształcenia kadr wojskowych główny nacisk położono na założenia programowe i organizację kształcenia kandydatów na oficerów, przyjmując, iż kształcenie na pozostałych poziomach jest w znacznym stopniu pochodną tego pierwszego.

W modelu kształcenia kandydatów na oficerów

1) w **WAT i AMW** wprowadzone zostaną - w miejsce dotychczasowych 5-letnich studiów magisterskich:

- 4-letnie wyższe studia zawodowe I° dla ok. 80% kształconych w nich podchorążych przygotowywanych do pełnienia obowiązków na pierwszych stanowiskach służbowych w jednostkach wojskowych;
- 5-letnie studia magisterskie zostaną utrzymane dla ok. 20% podchorążych w specjalnościach wymagających rozszerzonej wiedzy, a także przygotowywanych do pracy w szkolnictwie wojskowym, placówkach naukowo-badawczych itp.;

2) w **WSO** model kształcenia kandydatów na oficerów obejmuje dwa typy studiów:

- wyższe wojskowe studia zawodowe w trybie trzyletnim (absolwenci otrzymywaliby dyplom ukończenia wyższych studiów zawodowych i tytuł oficera zawodowego);
- wyższe wojskowe studia zawodowe w trybie czteroletnim z możliwością uzyskania przez absolwentów tytułu oficera zawodowego i inżyniera (licencjata) danej specjalności.

W zaproponowanym modelu kształcenia szczególnie istotne dla procesu edukacji kandydatów na oficerów jest wprowadzenie selekcji pozytywnej po II roku studiów. Stanowić ona będzie podstawę kwalifikowania podchorążych na określony typ studiów z uwzględnieniem ich predyspozycji i uzdolnień oraz osiąganych wyników w nauce. Obydwa typy studiów (w których wydzielono wspólne i odrębne etapy), mają charakter wyższych studiów zawodowych i w swojej istocie nawiązują do wdrażanego w systemie edukacji krajowej wielostopniowego modelu studiów wyższych.

Zasadniczym elementem różnicującym obydwa typy studiów jest stopień i zakres przygotowania zawodowego absolwentów. Podkreślić należy, iż w prezentowanym modelu kształcenia założono, że pierwszym stanowiskiem służbowym dla absolwentów obydwu typów studiów będzie funkcja dowódcy plutonu.

Absolwenci studiów trzyletnich będą kierowani do jednostek wojskowych na stanowiska dowódców plutonów z założeniem wydłużonego przebiegu służby na pierwszym i kolejnych stanowiskach służbowych (dowódcy plutonu, kompanii). Oficerom tym nie zamyka się możliwości rozwoju zawodowego i intelektualnego, który jednak uwarunkowany będzie ukończeniem studiów uzupełniających w WSO.

Absolwenci studiów czteroletnich będą kierowani do jednostek wojskowych na staże zawodowe na stanowiska dowódców plutonów (min. 1 rok) z możliwością przyspieszonego - w stosunku do absolwentów pierwszego typu studiów - awansu pionowego.

Tak zróżnicowany proces kształcenia powinien zapewnić m.in. pożądaną - z punktu widzenia konkurencyjności i efektywności edukacyjnej - różnorodność przygotowania zawodowego oficerów młodszych, a następnie uruchomienia instytucji selekcji pozytywnej w kreowaniu ich na wyższe stanowiska służbowe.

Na nową jakość przedstawionego modelu kształcenia składa się przede wszystkim:

- modułowa organizacja procesu kształcenia[1];
- wbudowane w proces edukacyjny mechanizmy selekcyjne;
- organizowane w centrum szkolenia rodzaju wojsk wstępna i zasadnicza specjalizacja zawodowa;
- inny (od dotychczasowego jednosemestralnego) system praktyk dowódczych w jednostkach wojskowych, z ostatnią praktyką przewidzianą, jako staż na stanowisku dowódcy plutonu (równorzędnym);
- zintegrowane zgrupowania szkoleniowo-poligonowe;
- krótkoterminowe obozy rekreacyjno-szkoleniowe (np. szkoła przetrwania) i podróże poznawcze dla podchorążych nie posiadających zaległości w nauce;
- nowa filozofia i metodyka kształtowania sprawności fizycznej i zamiłowania do kultury fizycznej;
- intensyfikacja nauczania języków obcych.

---

[1] Ma ona zapewnić w określonym etapie kształcenia, całościowe przygotowanie dowódcze i specjalistyczne, niezbędne w służbie wojskowej na kolejnych, coraz wyższych szczeblach dowodzenia.

W systemie przygotowania chorążych

W systemie przygotowania chorążych funkcjonować będą wyłącznie 2-letnie szkoły chorążych dla kandydatów z wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym, zbieżnym z charakterem określonej SCh. Kształcenie kadetów podporządkowane będzie ich utylitarnemu przygotowaniu do przyszłych funkcji zawodowych tylko pod względem wojskowo-specjalistycznym.

Konsekwencją przyjęcia takiej formy kształcenia jest rezygnacja z obowiązującego założenia, iż wszyscy żołnierze tego korpusu powinni legitymować się wykształceniem średnim. Kandydaci do korpusu chorążych przygotowanie ogóle powinni zdobywać w procesie edukacji cywilnej (przed podjęciem nauki w SCh lub w toku pełnienia zawodowej służby wojskowej). Zakłada się, iż absolwenci SCh nie legitymujący się wykształceniem średnim będą mogli awansować tylko do stopnia chorążego.

Kształcenie kandydatów na podoficerów zawodowych

Przygotowanie kandydatów na podoficerów zawodowych będzie zróżnicowane, w zależności od posiadanego przez nich przeszkolenia wojskowego:

- 6 miesięcy - dla kandydatów posiadających przeszkolenie wojskowe w wymiarze co najmniej połowy czasu trwania zasadniczej służby wojskowej;
- 11 miesięcy - dla kandydatów bez przeszkolenia wojskowego (z "cywila").

O uruchomieniu podoficerskich szkół zawodowych z 6 lub 11 miesięcznym czasem trwania nauki decydować będzie Sztab Generalny WP (stosownie do potrzeb kadrowych armii).

Struktura wojskowego szkolnictwa zawodowego

Kluczowym założeniem proponowanych rozwiązań strukturalnych systemu szkolnictwa wojskowego było usytuowanie przyszłych uczelni i ośrodków szkolenia w garnizonach posiadających najlepsze warunki dydaktyczne i logistyczne (w tym również możliwości współpracy z akademickimi środowiskami cywilnymi) oraz pełne wykorzystanie istniejących rezerw i możliwości kształceniowych WAT.

W wyniku przeprowadzonych badań do rozważań analityczno-koncepcyjnych nad projektem docelowej struktury organizacyjnej szkolnictwa przyjęto opcję integracji

szkół i ośrodków szkolenia opartej o cztery wyższe szkoły oficerskie (WSO) i trzy Akademie Wojskowe (AW).

Za taką opcją przemawiają niezbędne potrzeby ilościowe sił zbrojnych w zakresie oficerów wojsk lądowych, przewidywany na najbliższe lata stopień uzawodowienia armii oraz możliwości finansowe wojska w pozyskiwaniu kadr do służby kontraktowej.

Projektując reorganizację struktury szkolnictwa, w tym lokalizację nowo tworzonych placówek edukacyjnych, uwzględniono między innymi:

- możliwości zakwaterowania słuchaczy oraz kadry nauczającej i dowódczej;
- możliwości w zakresie wykorzystania i rozbudowy istniejącej infrastruktury dydaktycznej, zwłaszcza szkoleniowej bazy polowej (przykoszarowej i poligonowej);
- odległość miejsc stacjonowania placówek edukacyjnych do ośrodków szkolenia poligonowego;
- wysokości kosztów (społecznych i materiałowych) związanych z tworzeniem szkół;
- możliwości współpracy wojskowej szkoły wyższej ze środowiskiem akademickim oraz ośrodkami życia kulturalnego.

Przeprowadzone badania według wyżej wymienionych kryteriów wykazały, iż racjonalizacja struktury wojskowego szkolnictwa zawodowego na lata 90. i przełom roku 2000 powinna się sprowadzać do:

- rozszerzenia zadań edukacyjnych WAT poprzez przejęcie dowódczo-technicznych kierunków kształcenia, realizowanych dotychczas przez niektóre WSO;
- utworzenia w oparciu o garnizony Wrocław, Poznań, Dęblin i Toruń - czterech WSO;
- dokonania zmian w modelach kształcenia w AMW, WAT i WAM;
- przekształcenia wybranych ośrodków szkolenia (OS) w samodzielne centra szkolenia specjalistycznego.

Równolegle z reformą programową i strukturalną podjęto działania zmierzające do usprawnienia i unowocześnienia wewnętrznej struktury organizacyjno-funkcjonalnej uczelni wojskowych i centrów szkolenia. Z sześciu istniejących obecnie pionów funkcjonalnych utrzymane zostaną po integracji - trzy:

- dydaktyczno-naukowy - integrujący podstawowe dziedziny działalności szkoły (dydaktyczno-wychowawczą i naukowo-badawczą) kierowany przez zastępcę komendanta ds. dydaktyczno-naukowych;

- dowódczo-sztabowy (ogólny), którym kierowałby zastępca komendanta ds. ogólnych;

- logistyki - zabezpieczający materiałowe i techniczne potrzeby funkcjonowania szkoły, kierowany przez zastępcę komendanta ds. logistyki.

Struktura wewnętrzna szkoły wojskowej - generalnie przystająca do kierunków zmian w strukturach sił zbrojnych - powinna usprawnić zarządzanie i poprawić efektywność działania wojskowych placówek edukacyjnych.

System zarządzania wojskowym szkolnictwem zawodowym

Przedstawiona koncepcja reorganizacji systemu wojskowego szkolnictwa zawodowego w sferze jego struktur organizacyjnych integruje rozproszone dotychczas niewielkie placówki szkolne, tworząc wojskowe ośrodki szkolnictwa wyższego o znacznie większym potencjale dydaktyczno-naukowym (zintegrowane wielowydziałowe WSO) oraz "kombinaty" wielopoziomowej edukacji wojskowej (centra szkolenia specjalistycznego).

Planowane zmiany i swoiste "uporządkowanie" struktur organizacyjnych szkolnictwa wojskowego oraz przeprowadzona już restrukturyzacja na szczeblu instytucji Sztabu Generalnego WP (w tym zwłaszcza nowe usytuowanie Zarządu Szkolnictwa Wojskowego) powinny zapewnić sprawniejsze funkcjonowanie centralnego organu zarządzania wojskowym szkolnictwem zawodowym.

Organ taki obejmowałby swoim oddziaływaniem wszystkie wojskowe instytucje kształcące (szkolące) kandydatów na żołnierzy zawodowych (w tym akademie wojskowe), sprawując równocześnie nadzór służbowy nad doskonaleniem kursowym kadr szczebla pododdziału (służby stałej, kontraktowej i rezerwy), przeszkalaniem wojskowym absolwentów uczelni cywilnych, a także nad kształceniem i doskonaleniem znajomości języków obcych w całych siłach zbrojnych. Ponadto organ ten, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, koordynowałby działalność liceów wojskowych oraz studiów wojskowych w Wyższych Szkołach Morskich.

Współpraca wojskowego szkolnictwa zawodowego z krajowym systemem edukacyjnym

Skuteczność osiągania założonych celów reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego (zarówno w ujęciu programowym, jak i strukturalnym) uzależniona jest od stopniowej integracji tegoż szkolnictwa z krajowym systemem edukacyjnym.

Dotychczasowy system przygotowania kadr wojskowych charakteryzował się m.in. pełną samowystarczalnością edukacyjną i swoistym wyizolowaniem z systemu edukacji narodowej. Zasadniczą przyczyną tego stanu było utylitarne i tzw. "resortowe" preferowanie problematyki kształcenia oraz nie uwzględnianie potrzeby przygotowywania kadry do funkcjonowania w szeroko pojmowanym środowisku społecznym. Takie widzenie systemu kształcenia kadr dla sił zbrojnych doprowadziło do pojawienia się wielu negatywnych zjawisk.

Zaliczyć do nich należy: izolację formalną (oddzielne uregulowania prawne, np. ustawa o wyższym szkolnictwie wojskowym), instytucjonalną (sporadyczna, daleko niewystarczająca współpraca szkół wojskowych i cywilnych) i edukacyjną (ograniczone możliwości nauki i studiów w szkołach cywilnych). W efekcie przyczyniło się to do powstawania negatywnych (często uzasadnionych) opinii o niskim poziomie kształcenia w szkołach wojskowych, obniżało status żołnierza zawodowego w środowisku cywilnym oraz doprowadziło do swoistej alienacji wojska i jego szkół w społeczeństwie. W kategoriach ekonomicznych - tak istotnych w obecnych warunkach - rozwiązanie takie, poprzez dużą liczbę instytucji kształceniowych i powtarzanie niektórych kierunków studiów, zwiększyło znacznie koszty kształcenia kadr wojskowych.

Przyjęte kierunki przebudowy systemu kształcenia kadr wojskowych oraz znajomość zamierzeń reformatorskich w edukacji narodowej do roku 2000 wskazują na potrzebę uściślenia współpracy wojskowego szkolnictwa zawodowego z systemem szkolnictwa krajowego. Współpraca ta powinna obejmować dwa poziomy organizacyjne systemu szkolnictwa:

- poziom instytucji nadzorujących działalność szkolnictwa w Ministerstwie Obrony Narodowej i Ministerstwie Edukacji Narodowej;
- poziom uczelni i szkół w zakresie kształcenia kadr wojskowych.

Współpraca w zakresie kształcenia kadr wojskowych na poziomie uczelni powinna być podporządkowana przede wszystkim:

1) stwarzaniu warunków programowych i organizacyjno-kadrowych w AW i WSO do:

- kształcenia słuchaczy na poziomie wyższym w specjalnościach wojskowych, odpowiadających tożsamym specjalnościom cywilnym (dotychczas na przykładzie WSOWZ - "organizacja i zarządzanie w wojsku", WSOWŁ - "eksploatacja wojskowych systemów telekomunikacyjnych");

- kształcenia równoległego podchorążych WSO w uczelniach cywilnych poprzez realizację studiów dwustopniowych (dotychczas na przykładzie WSOSK: studia I° w WSO oraz od III roku WSO studia uzupełniające magisterskie w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu);

- kształcenia równoległego podchorążych w WSO i uczelni cywilnej w oparciu o wspólny program kształcenia (dotychczas na przykładzie WOSR: w wyniku kompatybilnego programu tej szkoły z programem studiów inżynierskich Politechniki Wrocławskiej - wojskową i cywilną, oraz otrzymywać będą dyplomy ukończenia dwóch uczelni - WOSR i Politechniki Wrocławskiej);

2) kształceniu w uczelniach cywilnych - na zasadzie stypendiów fundowanych przez MON - kandydatów na oficerów (bądź oficerów) w wąskich specjalnościach (nie uprawianych ze względu na rachunek ekonomiczny w uczelniach wojskowych);

3) kształceniu w uczelniach cywilnych na studiach podyplomowych i uzupełniających oficerów służby stałej;

4) zatrudnianiu w wyższych szkołach wojskowych na stanowiskach naukowo-dydaktycznych cywilnych nauczycieli akademickich (dotyczy to dyscyplin, w których nie wymagana jest specjalizacja wojskowa, zwłaszcza przedmiotów ogólnych i ogólnokształcących).

płk dr hab. Bogdan SZULC
Akademia Obrony Narodowej

PRZEMIANY SYSTEMOWE KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH WOJSKA POLSKIEGO W OKRESIE TRANSFORMACJI - NOWE PARADYGMATY CZY KOLEJNE ANTYNOMIE?

Przesilenie formacyjne przełomu dekad (lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych) stanowiło główny determinant okresu przemian systemowych w Polsce. Przemiany te, dokonujące się we wszystkich płaszczyznach życia i działalności państwa i narodu widoczne są również w dwóch interesujących nas dziedzinach: pedagogice - jako dyscyplinie naukowej oraz armii jako określonej strukturze państwowej. Zagadnienia jakie pragnę podjąć w niniejszych rozważaniach mieszczą się właśnie w tych dwóch wskazanych obszarach. Jeżeli bowiem chcemy mówić o kształceniu oficerów nie sposób rozpatrywać tego procesu bez kontekstów przemian w siłach zbrojnych oraz przewartościowań w pedagogice. Istotą jednak niniejszych rozważań będzie poszukiwanie odpowiedzi na zawarte w tytule pytanie. Jest ono, w moim przekonaniu, niezwykle istotne tym bardziej, że w ostatnim okresie coraz częściej słyszymy "jedynie słuszne" wypowiedzi o znacznych sukcesach, o dokonaniu przełomowych przewartościowań itp. Tymczasem wyniki prowadzonych badań nie są tak jednoznaczne. Wskazują na konieczność dalszych przemian, uwypuklają istniejące nadal antynomie, zmuszają do głębszych refleksji i poszukiwania nowych rozwiązań.

Nie ulega wątpliwości, że w ostatnich czterech latach, w systemie kształcenia kadr oficerskich, dokonano znacznych, często diametralnych przemian. Wprowadzono nowy system doskonalenia (szkolenia) kadr dowódczo-sztabowych w instytutach, sztabach i wojskach. Zreorganizowano, choć ta reorganizacja jest jeszcze w toku, system szkolnictwa wojskowego, zmniejszając zdecydowanie liczbę szkół oficerskich i

ośrodków szkoleniowych. Zmieniono system kształcenia w Akademii Obrony Narodowej oraz w znacznej mierze sposób i organizację zarządzania szkołami wojskowymi. Zauważalna jest dążność do przewartościowań w systemach wartości oraz w obszarze teleologii kształcenia kadr dowódczo-sztabowych.

Skąd zatem wyrażone wyżej wątpliwości? Dlaczego odczucia kadry i żołnierzy bywają tak różne? Otóż, jak można sądzić, wszelkie zmiany radykalne, a taki charakter ma transformacja polityczno-społeczna i ekonomiczna w Polsce, wymagają przygotowania do nich społeczeństwa, a w tym głównie przewartościowań mentalności ludzkiej. Bez spełnienia tych wymogów wszelkie reformy mogą stanowić jedynie specyficzne mimikry, nie znajdować akceptacji społecznej. Ale jest również druga strona decydująca o powodzeniu przemian - stanowi ją autentyczność oraz autorytet reformatorów, ich dążność do reform rzeczywistych - autentycznych. W obu tych kwestiach napotykamy pewne, oględnie rzecz ujmując, niejasności i wątpliwości. Przy czym zjawiska ujemne należy traktować, z socjologicznego i psychologicznego punktu widzenia, jako rzecz naturalną, typową dla zachowań ludzkich w okresach błyskawicznych przemian. Istota rzeczy polega jednak na tym, aby je jak najszybciej dostrzegać i w następstwie sukcesywnie eliminować.

W tym 1993 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zorganizowało Zjazd Pedagogiczny pod hasłem "Ewolucja Tożsamości Pedagogiki". W referacie wprowadzającym Z. Kwieciński dokonał analizy zachowań pedagogów polskich w okresie przesilenia formacyjnego, wyodrębniając, w najogólniejszym zarysie, pięć grup zachowań:

- brak reakcji;
- przystosowania formalne, zewnętrzne, pozorne;
- reakcje ucieczkowe;
- idiosynkrazje i konwersje;
- poszukiwanie adekwatnej teorii do nowej, nieznanej dotąd sytuacji gwałtownego przejścia[1].

Jeżeli z podejściem Z. Kwiecińskiego zgadzamy się, a nie ma podstaw do odrzucenia prezentowanej argumantacji, jeżeli rzeczywiście takie reakcje nastąpiły w środowisku pedagogów cywilnych, to - jak sądzę - nie można również negować

[1] Z. Kwieciński, Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, [w:] Ewolucja tożsamości pedagogiki (zjazd pedagogiczny - materiały), Warszawa-Rembertów 1993.

takich zachowań w środowisku pedagogów wojskowych, a być może - przy retrospektywnym spojrzeniu - w całym środowisku kadry oficerskiej[2].

Rozpatrując kwestie kształcenia kadr oficerskich (w tym także kandydatów na oficerów - podchorążych), mimo niekwestionowanych osiągnięć o charakterze organizacyjno-strukturalnym, daje się odczuć pominięcie zagadnień ontologicznych i epistemiologicznych, stanowiących o podstawach teoretycznych, niejako filozoficznych kształcenia. W nowej idei funkcjonowania wyższych szkół oficerskich daje się co prawda odczuć przewartościowania w kierunku kształcenia wszechstronnego, dążność do porównywalności wykształcenia z wyższymi uczelniami cywilnymi, ale w praktyce dalej widoczne są skłonności do skrajnego pragmatyzmu, do szkolenia specjalistycznego. Można zatem sądzić, że nadal nie rozstrzygnięto dwóch podstawowych, typowych dla szkolnictwa wojskowego antynomii:

- kształcić wszechstronnie czy specjalistycznie?
- kształcić teoretycznie czy praktycznie?

Sądzę, że (między innymi) właśnie podczas rozpatrywań organizacyjnych można było te kwestie rozstrzygnąć. W rzeczy samej bowiem dalej będziemy realizować szerokie programy kształcenia dążąc do przekazania szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy z jednej strony, z drugiej zaś przygotowywać specjalistów i dobrych żołnierzy. Szkoły oficerskie nie unikną zatem nadal jednego z "grzechów głównych" współczesnej szkoły przeładowania programów, a zatem w najogólniejszym ujęciu nie odstąpią od preferowanej dotychczas teleologii.

W okresie wypracowywania koncepcji dość często dyskutowano o porównywalności wykształcenia, o współpracy z cywilnymi szkołami wyższymi o zdobywaniu przez podchorążych zawodu (a raczej wykształcenia) przydatnego w cywilu. Idei tych z pewnością nie można podważać, aczkolwiek kilka kwestii wymaga szczegółowego rozpatrzenia.

Dość często podkreśla się, iż konieczne jest działanie zmierzające do nadawania przez szkoły wojskowe dyplomów uznawanych w środowisku cywilnym (włącznie z uznawaną tytulaturą). Z pewnością niewzykle ważne jest aby oficer po zakończeniu służby mógł funkcjonować w środowisku cywilnym spełniając odpowiednie funkcje. Dziwi jednak, że rozważania w tej kwestii ukierunkowane są właściwie na tytuły i

---

[2] Środowisko pedagogów wojskowych rozumiemy tu bardzo szeroko ujmując w nim wszystkich tych oficerów, którzy w różnym stopniu i zakresie funkcjonują w systemie szkolnictwa wojskowego oraz zajmują się problemami wychowania i szkolenia.

dyplomy, na nadawanie ich przez szkoły cywilne a nie na taką modernizację systemu kształcenia oficerów w szkołach wojskowych, aby ich absolwent był poszukiwany na rynku pracy, aby firmy i korporacje czyniły starania (poszukiwały) o pozyskanie absolwentów szkół wojskowych. Sądzę zatem, że dyskusje, na przykład w Akademii Obrony Narodowej nie mogą koncentrować się na tym, czy absolwent ma posiadać tytuł oficera dyplomowanego czy też magistra, lecz na tym - jak unowocześnić proces kształcenia, aby absolwent uczelni miał wyższą rangę w społeczeństwie niż absolwent każdej innej uczelni cywilnej.

Okres przemian wyzwolił wśród oficerów dążność do szerokich kontaktów współpracy szkół wojskowych ze szkołami cywilnymi. Zjawisko to z pewnością jest właściwe i zdecydowanie podwyższa wartość kształcenia oficerów. Jednocześnie jednak następują w tej kwestii pewne przewartościowania. Nie chcę tu podważać znaczących osiągnięć niektórych wyższych szkół oficerskich w tej dziedzinie. Są one, w moim przekonaniu niezaprzeczalne. I do tej jednak, jakże korzystnej dla kształcenia oficerów, działalności nasuwają się pewne wątpliwości. Jeżeli bowiem WSO podejmuje taką organizację studiów, w której podchorążowie w jednym czasie kończą szkołę oficerską i politechnikę, to można albo zanegować istnienie jednej z tych szkół, albo wnioskować o zmianę organizacji kształcenia. Możność ukończenia bowiem dwóch uczelni wyższych w skali masowej wskazuje, iż czas kształcenia w polskich uczelniach jest zbyt wydłużony, lub treści są zbyt łatwe i nie odpowadają wymogom współczesnego kształcenia na poziomie wyższym. Naturalnie refleksje powyższe nie mogą negować przypadków studiów równoległych na dwóch kierunkach jednocześnie. Jak wskazują doświadczenia, podejście takie jest jednak możliwe tylko w stosunku do jednostek o ponadprzeciętnych, szczególnych uzdolnieniach. Ludzi takich jest jednak, jak wskazują dotychczasowe badania, jedynie 2-3 procent w całości populacji.

Obok powyższych kwestii zauważyć się daje również dążność do utrzymania dotychczasowej organizacji kształcenia w szkołach wojskowych. Z jednej strony bowiem (co podkreślano wyżej) zauważalna jest dążność do wszechstronności kształcenia, z drugiej zaś do utrzymania dotychczas obowiązującego cyklu. Zmiany zasadnicze dotyczą głównie przewartościowań w liczbie godzin na dane przedmioty. Teza powyższa wzbudzić może z pewnością znaczne kontrowersje. Oponenci jednak powinni zadać sobie pytanie: czy zrezygnowano z dotychczas funkcjonujących koncepcji doboru i układu treści kształcenia, czy odrzucono tak powszechnie krytykowane koncepcje (teorie) encyklopedyzmu (materializmu dydaktycznego) oraz

utylitaryzmu dydaktycznego, czy nastąpiły próby odejścia od koncepcji przedmiotowej? Pytania takie naturalnie można mnożyć. Powinniśmy sobie bowiem odpowiedzieć czy w szkolnictwie wojskowym przyjęto czy nie przyjmuje się tak powszechny dzisiaj paradygmat podmiotowości, podmiotowości rozumianej szeroko, odnoszącej się zarówno do uczącego się i nauczającego (nauczyciela), jak również do samej szkoły? Czy zastanowiono się nad wpływem hierarchiczności na edukację? Niezwykle istotne z wszystkich pytań jakie możemy jeszcze postawić jest to - czy zauważalny jest proces przechodzenia od edukacji adaptacyjnej do edukacji kreacyjnej, czy system kształcenia w szkołach wojskowych spełnia oczekiwania uczących się?

Kwestie powyższe zasygnalizowałem nie po to, aby krytykować dokonania, bo są one niezaprzeczalne, lecz po to, aby wskazać rzecz najistotniejszą, w moim przekonaniu, to znaczy konieczność przyjęcia odpowiedniej filozofii edukacyjnej, odpowiadającej wymogom współczesnej pedagogiki, przygotowującej oficerów do podejmowania wyzwań przyszłości. To bowiem, jaką koncepcję kształcenia przyjmiemy, jakie zastosujemy idee doboru treści, jak będziemy widzieć drogę rozwoju oficera, decydować powinno o strukturze szkolnictwa wojskowego i jego organizacji.

Przedmioty w kształceniu kadr oficerskich wiążą się także, co już wskazywałem, z koniecznością zmian w mentalności oficerów, a szczególnie nauczycieli akademickich z ich głębokimi refleksjami nad obiektywnie istniejącą rzeczywistością. Tak się bowiem złożyło, a takie jest odczucie nie tylko moje, ale i badanych oficerów, że pewne idee mające wpływ na kształcenie oficerów, a nawet ujmując rzecz szerzej, na działalność całych sił zbrojnych, mają charakter deklaratywny - hasłowy. Ogłoszenie pewnej idei, zmiana słów, nie świadczą bowiem o rzeczywistych przemianach systemowych. Często zdarza się, że za deklaratywnością wzniosłych idei pozostają stare struktury i układy, niezmienne działania, ukrywanie w pozornie nowych działaniach uwarunkowań minionej epoki. Z. Kwieciński podobne działania nazywa przygotowaniami formalnymi, zewnętrznymi, pozornymi oraz reakcjami ucieczkowymi pisząc, że działania takie polegają na *...rzeczywistym kontynuowaniu dotychczasowych wzorów myślenia, badań i nauczania akademickiego przy jednoczesnym wprowadzaniu elementów "nowoczesności"; "mody" oraz nowych rytów językowych. Dość masowe badania zastosowania komputerów w nauczaniu, ogłaszanie "autorskich" programów w dziedzinach, w których nikomu nie broniono dotychczas samodzielności, przyłączanie się do "alternatywnej pedagogiki", "alternatywnej edukacji" przez osoby znane z przywiązania do obowiązujących uprzednio, ortodoksyjnych poglądów i działań, a także zmiany znaczących określników, np. z socjalistycznych na chrześcijański lub*

demokratyczny, albo zgodny z marksizmem na zgodny ze społeczną nauką Kościoła (...). Jeżeli ktoś napisał kilka książek o wychowaniu i pedagogice socjalistycznej, a teraz twierdzi, że uprawiał cały czas pedagogikę racjonalizmu krytycznego, a ową "socjalistyczność" musiał dodawać dla zmylenia cenzury, to raczej nie podejmuje poważnie wyzwania wielkiej zmiany. Dalej, w kontekście reakcji ucieczkowych, konstatuje: *Charakter radykalnej ucieczki na zewnątrz ma przyłączenie się do totalnej jej krytyki i do kontrkultury pedagogicznej, z ogłoszeniem końca pedagogiki. Inną tego odmianą jest uznawanie za sensowne zajmowanie się tylko tym, co za granicą. Zamiast teorii powstają tylko głosy cudzych głosów, wyjętych często z kontekstów, z których i dla których zaistniały. Sami stwarzamy też wrażenie u naszych kolegów z Anglii czy Niemiec, że jesteśmy dziewiczą wyspą niewiedzy i że koniecznie trzeba nas od początku ucywilizować.* Inną odmianą ucieczki według tego autora jest **historyzm**, który ... *bywa uciekaniem w przeszłość i opowieści o nowej, jako w jedynie interesującą i wartościową rzeczywistość*[3].

Analizę powyższą odnoszę do naszego - wojskowego środowiska albowiem i w nim występują tego typu zjawiska. Wszak nie można ukrywać faktu, że wielu oficerów, często pełniących wysokie stanowiska, znanych z przywiązania do minionych pryncypiów ustrojowych, kroczących w pierwszym szeregu, stanęło również w pierwszym szeregu przemian, zmieniając jedynie ołtarze. Wielu oficerów - wykładowców wyższych szkół wojskowych, głoszących wartości socjalistyczne jako podstawowy kanon funkcjonalności oficera, z dnia na dzień zaczęło głosić wartości chrześcijańskie przeskakując w ciągu dnia z dogmatów ortodoksyjnego strukturalizmu radzieckiego do personalizmu chrześcijańskiego. Z pewnością funkcjonując dalej w tym środowisku osoby takie nie mogły zostać uznane za autentycznych nowatorów.

Wiele kontrowersji wzbudziło również przemianowanie nazw określonych - dogmatycznych w swej istocie - instytucji. Przykładem tego była zmiana nazwy Głównego Zarządu Politycznego na Departament Wychowawczy. Prawdą jest, że znaczna część oficerów politycznych, znanych z poglądów dogmatycznych odeszła z instytucji, sam fakt przemianowania instytucji wzbudził jednak wiele kontrowersji. Jednocześnie zaś dalej utrzymano instytucję, która ma zarządzać wychowaniem w wojsku, a zatem sterować, znów coś narzucać. Każdy pedagog zada więc pytanie -

---

[3] Z. Kwieciński, Mimikra czy ..., op. cit., s. 15.

czy rzeczywiście wychowanie na tym ma polegać, czy ktoś znów nie wypacza istoty wychowania?

W kontekście powyższego stajemy znów przed dylematem określenia: czy nastąpiła tu zmiana systemowa, czy też przez zmianę strukturalną stworzono kolejne antynomie? Jeżeli zaś poważnie mówimy o przejściu od edukacji adaptacyjnej do kreacyjnej w szkołach wojskowych, jeżeli przyjmujemy jako paradygmat w kształceniu oficerów podmiotowość, to jak się ma do tego tworzenie hierarchicznych struktur "zarządzania" wychowaniem.

Kolejną kwestię cytowanej wypowiedzi stanowi teza o "głosach cudzych głosów". Dobrze się stało, że okres przemian pozwolił oficerom polskim poznawać armie, a w interesującym nas problemie, szkoły wojskowe państw demokracji zachodnich. Znaczna liczba wizyt i rewizyt wpłynęła jednak na dążność niektórych oficerów do wprowadzania wzorów "zachodnich". Zaczęły pojawiać się głosy o konieczności naśladownictwa o niezbędnym wprowadzeniu rozwiązań niektórych państw do naszej armii. Naturalnie głosy te nie uwzględniały polskiej rzeczywistości, specyfiki systemu kształcenia kadr w naszej armii. Części z tych osób nie należy się dziwić. W minionym okresie przecież podstawą wszelkich zmian było twierdzenie: "Towarzysze radzieccy tak uważają", a zatem dziś najlepiej przejść do działań zgodnych z tezą: "tak jest na Zachodzie". Polemika ta nie neguje naturalnie konieczności korzystania z doświadczeń i sprawdzonych wzorów innych państwa. Każde zastosowanie powinno jednak uwzględniać specyfikę naszych sił zbrojnych oraz wszelkie konteksty, w jakich funkcjonuje w danym państwie.

Kolejny dylemat mający wpływ na przemiany w systemie szkolnictwa wojskowego stanowi kwestia tzw. ucieczki w przeszłość - historyzm. Wydaje się, że przynajmniej w kształceniu kadr oficerskich udało się uniknąć tego błędu, choć były propozycje zastosowań treści, form, metod, a nawet struktur szkolnictwa przedwojennego. Pewną groźbę stanowi jednak dążność do autorytarnego odwoływania się do wartości oficerów przedwojennych. Z pewnością próby powrotu do etosu oficerskiego są działalnością i szlachetną i konieczną. Nie można się jednak zgodzić z bezkrytycznym naśladownictwem zachowań i tradycji oficerów II Rzeczypospolitej. Odrodzenie etosu oficerskiego jest konieczne, jednak musi się uwzględniać uwarunkowania współczesności, a szczególnie konteksty społeczne aktualnej rzeczywistości.

Powyższe konstatacje stanowią, co prawda nieuporządkowany, zbiór niektórych problemów, które w różnym stopniu rzutują na przemiany w kształceniu kadr oficerów WP. Pozwalają jednak na generalne refleksje dotyczące nowelizacji

systemu. Sądzę, iż wszelkie nowelizacje, zmiany i przewartościowania muszą być wynikiem dogłębnych badań i przemyśleń. Zmiana struktur i haseł bowiem nie świadczą o innowacjach systemowych lecz powinna być efektem przyjętych koncepcji i kształcenia wynikających z nowych teorii i stosowanych powszechnie paradygmatów. W przeciwnym wypadku powstawać będą kolejne antynomie, wymagające dalszych rozstrzygnięć i w konsekwencji dalszych reorganizacji co w rezultacie prowadzi do niestabilności. To zaś (ta niestabilność) stanowi o etapowości i nierzetelności pracy i służby.

ppłk dr Józef BEDNAREK
Akademia Obrony Narodowej

INFORMATYCZNE WYZWANIA CYWILIZACYJNE A KSZTAŁCENIE W UCZELNIACH WOJSKOWYCH

Do wielu złożonych problemów współczesnej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej należy zaliczyć i te, które wiążą się z informatycznymi wyzwaniami cywilizacji. One zaś spowodowane są dynamicznym, wprost wykładniczym, rozwojem nowych technologii informacji i kształcenia. Ich miejsce i znaczenie we współczesnej cywilizacji podkreślano w licznych raportach, w tym m.in. raportach Klubu Rzymskiego. Wyeksponowano w nich po raz pierwszy w historii potrzebę kształcenia dla nie istniejących jeszcze typów społeczeństw. Innym charakterystycznym zjawiskiem jest anachronizm oświaty współczesnej, polegający na tym, że niektóre społeczeństwa zaczynają odrzucać znaczną część tego co jest wielowiekową zasługą instytucji oświatowych[1].

W związku z powyższym "wychowanie - pisze Cz. Kupisiewicz - trzeba zmieniać. Zmiany wymaga przede wszystkim dotychczasowa funkcja szkoły, która sprowadza się do ułatwienia uczniom awansu i ich selekcji, podczas gdy w nowych warunkach powinna służyć wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Zmiany wymaga także treść nauczania oraz sposób, w jaki ów proces realizuje (...). W wyniku tych przemian szkoła utraci definitywnie swój edukacyjny monopol (...). Twórcy wizji edukacji ustawicznej uważają wprawdzie szkołę za ważną, ale tylko jedną z wielu instytucji kształcących i wychowujących"[2].

---

[1] Zob. E. Faure i in., Uczyć się aby być, Warszawa 1975 i inne raporty.

[2] Cz. Kupisiewicz, Szkoła współczesna, Krytyka i koncepcja przebudowy, [w:] Ciągłość i zmiana w systemie Polski Ludowej, Warszawa 1985, s. 99-108.

Przemiany te w nie mniejszym stopniu obejmują również szkolnictwo wojskowe, a zwłaszcza wyższe, które jest systematycznie rozwijane i doskonalone[3]. Istotny wpływ na te przemiany mają najnowsze osiągnięcia cywilizacyjne, zwłaszcza nowe technologie informacji i kształcenia. Ich przedstawienie jest jednak złożone ze względu na wielość aspektów, jak również ich liczne związki i zależności, występujące między nimi. W związku z powyższym przedmiotem analiz w pierwszej kolejności będzie ogólna charakterystyka informatycznych wyzwań cywilizacyjnych, a następnie kształcenie w wyższych szkołach wojskowych.

Ogólna charakterystyka informacyjnych wyzwań cywilizacyjnych

W polskiej literaturze naukowej podejmowano problemy techniki w sensie ogólnym[4], zaś interesujące nas zagadnienia, właściwie do lat dziewięćdziesiątych XX wieku były pomijane, bądź też traktowane marginesowo. W raporcie prognostycznym Komitetu "Polska 2000" PAN pt.: "O nowoczesny kształt Polski - Dylematy rozwoju na progu wieku" problemy telekomunikacji czy telematyki, jej wyzwań i skutków nie są podejmowane, co najwyżej wymienia się całkiem zresztą fragmentarycznie problemy "umasowienia i dostępności do informacji"[5].

Ostatnio coraz częściej są one przedmiotem licznych analiz i dyskusji na seminariach i sympozjach, i to zarówno o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym. W tym miejscu należy wspomnieć o Pierwszym Światowym Kongresie Uniwersalizmu[6]. Zwrócono na nim uwagę na znaczenie nowych technologii informacji w tym procesie. Ostatnio problemom tym nowego wymiaru nadaje następująca transformacja ustrojowa w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej[7]. Informacyjne wyzwania cywilizacyjne są podejmowane w niemalże każdym środowisku naukowym i edukacyjnym, w licznych pracach naukowo-badawczych, kwalifi-

---

[3] Zob. R. Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990.

[4] Zob. J. Bańka, Filozofia techniki, Katowice 1980; L. Zacher, (red.) Nauka - technika - społeczeństwo, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1981, i inne.

[5] Raport prognostyczny Komitetu "Polska 2000", Warszawa 1989, s. 22.

[6] Pierwszy Światowy Kongres Uniwersalizmu odbył się w Uniwersytecie Warszawskim w dniach 15-20.08.1993 r.

[7] Sympozjum pt.: "Postawy społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej wobec edukacji w warunkach transformacji ustrojowej" odbyło się w dnaich 18-20.10.1993 r. w UMCS w Lublinie.

kacyjnych i publicystycznych[8]. Powstała nowa Fundacja Edukacyjna TRANSFORMACJE, zajmująca się promowaniem wiedzy, badań i publikacji poświęconym współczesnym problemom cywilizacyjnym[9].

Z analizy tych zasygnalizowanych tylko wybranych przedsięwzięć o charakterze naukowym, a jest ich znacznie więcej, wynika że charakterystycznymi zjawiskami jest obecnie poszukiwanie nowej tożsamości pedagogiki[10] i tworzenie wizji społeczeństwa informacyjnego[11]. Coraz częściej i dobitniej podejmuje się problemy prognostyczne, dotyczące nie tylko przyszłości świata, a w jej ramach wszystkich dziedzin życia, pracy i działalności człowieka. Jednocześnie dostrzega się wyraźną zależność tego co "nastąpi" ze współczesnym modelem kształcenia i wychowania. Nie bez powodu też "pedagogika i technologia kształcenia jest postrzegana na nowo"[12].

Obecnie można wyróżnić kilka ważnych płaszczyzn informacyjnych wyzwań cywilizacyjnych. Dotyczą one aspektów społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturalnych, prawnych, organizacyjnych, technicznych i wielu innych. W naszych rozważaniach najważniejsze jednak są te, które wiążą się z edukacją, w tym także wojskową. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć:

- po pierwsze - nowoczesną technikę, którą nie tak dawno jeszcze się fascynowano. Staje się ona ważną częścią współczesnej kultury, przy czym wyraźnie dostrzega się jej ambiwalentny charakter. Technika ta przyczynia się do tego, że współczesna cywilizacja coraz częściej bywa nazywana informacyjną, a modelem społeczeństwa przyszłości staje się "społeczeństwo bogate w informacje".

Po drugie - zarówno społeczeństwo, jak i każdy człowiek, muszą stawić czoła wyzwaniu informacyjnemu i to w takim sensie, by:

- przy pomocy współczesnej technologii maksymalizować korzyści gospodarcze i społeczne;

---

[8] Zob. m.in.: W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia, Przetwarzanie informacji. Komunikowanie, Poznań 1990.

[9] Transformacje. Inauguracyjne wydanie, 1992, nr 1-2.

[10] Por. Zjazd Pedagogiczny, Ewolucja tożsamości pedagogiki (materiały), Warszawa-Rembertów, 10-12 luty 1993.

[11] Zob. L.W. Zacher (red.) Społeczeństwo informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne, Lublin-Warszawa 1992.

[12] Zob. F. Januszkiewicz, S. Skulimowski, (red.) Pedagogika i technologia postrzegane na nowo, Warszawa-Siedlce, 1993.

- dzięki właściwej, przemyślanej strategii budowania i promowania "społeczeństwa informacyjnego" przeciwdziałać i minimalizować ewentualne negatywne skutki uboczne procesów rozwojowych.

Po trzecie - nowe technologie determinują określone zmiany, następujące bardzo szybko i z tego też powodu burzą one dotychczasowy porządek w wielu dziedzinach życia i działalności człowieka.

Po czwarte - nowe technologie informacji i kształcenia, będące niezwykle istotnym elementem techniki, wywierają wpływ na największe przeobrażenia edukacyjne i procesy innowacyjne, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, w tym także wojskowym, przy jednoczesnym kryzysie tradycyjnego systemu kształcenia i wychowania[13].

W naszych rozważaniach na szczególną uwagę zasługują "nowe media", gdyż - zgodnie z poglądem Tomasza Globana-Klasa - *nowe technologie mogą również dobrze oznaczać techniki informacyjne, jak i technologie przemysłowe*[14]. Dynamiczny rozwój mediów, jak powszechnie się przewiduje, może doprowadzić do:

- znacznego zwiększenia liczby nadawców różnorodnych informacji;
- wielokierunkowych przebiegów treści komunikowania o zmieniającym się zasięgu;
- istotnej pluralizacji i różnicowania całej oferty programowej;
- dużej fragmentaryzacji audytorium, poszukującego w rozległej ofercie programowej treści zgodnych z zainteresowaniami i gustami poszczególnych osób i grup społecznych;
- zmienności ról nadawcy i odbiorcy komunikowania pośredniego;
- płynności podziałów między nowymi mediami jako kanałami korzystania z oferty programowej, głównie telewizji i innych źródeł wiedzy oraz środków komunikacji interpersonalnej.

Z powyższego wyliczenia, jedynie niektórych przemian wynika, że nowe technologie informacji w jeszcze większym stopniu niż dotychczas burzą dotychczasową konstrukcję informacji i komunikacji, a jednocześnie tworzą nowe wartości związane

---

[13] Zob. m.in. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji, powołanej do życia przez UNESCO w lutym 1971 roku (E. Foure, Uczyć się aby być, Warszawa 1975), Raport Klubu Rzymskiego dotyczący wpływu mikroelektroniki i informatyki na społeczeństwa (G. Friedrichs, A. Schaff, Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre i na złe, Warszawa 1987).

[14] T. Goban-Klas, Telekomunikacja a nowe media, [w:] L.W. Zacher (red.) Społeczeństwo informacyjne, op. cit., s. 50; Zob. też M. Morozowski, Między manipulacją a poznaniem. Człowiek w świecie mass mediów, Warszawa 1991.

z ich przekazem. Informacje przekraczają granice państwowe, kulturowe i polityczne, w związku z czym docierają do wielu społeczeństw, a ich nową cechą staje się brak uprzywilejowanych w uzyskiwaniu szybszej wiadomości i możliwości otrzymania tej samej informacji z różnych źródeł.

Mimo tych zauważalnych tendencji w ostatnim Raporcie Rady Klubu Rzymskiego stwierdza się jednak, że *rola środków masowego przekazu nie była, jak dotąd, nigdy przedmiotem głębszych analiz, w których uwzględniony by został cały zakres ich oddziaływania. Bardzo mało wiemy o charakterze i trwałości ich wpływu. Nasze rozumowanie opiera się raczej na wrażeniach i hipotezach niż na jasno ustalonych faktach; nawet na Zachodzie zjawisko wpływu mediów jest wciąż nowe i próby jego oceny opierają się na analizie opinii publicznej*[15].

Dlatego też przy konstrukcji scenariuszy społeczeństwa informacyjnego - co podkreślają uczeni na Zachodzie - ważne jest objęcie rozważaniami wszystkich ważniejszych efektów i następstw nowych technik informacyjnych. Obejmuje on - zgodnie z wynikami badań Bezolda i Olsona - dziewięć działów, wśród których mieści się, również sfera edukacji i wiedzy.

W sferze edukacji wymienia się m.in.:

- potrzebę nowego wykształcenia; potrzeba wykształconej i elastycznej siły roboczej;
- przeładowanie informacyjne;
- możliwość globalnej teleedukacji;
- możliwości komputera do ulepszania nauczania (wszystkich szczebli);
- zastępowanie nauczycieli przez komputery; podwojenie współczynnika student/nauczyciel akademicki do roku 2003;
- zmniejszenie się czytelnictwa.

"Rewolucja informacyjna" - stwierdza Piotr Sienkiewicz - *staje się zjawiskiem globalnym, wywierającym wpływ na wszystkie sfery życia społecznego. Jego realizacja przebiega w trzech etapach:*

- *powstanie "pierwotnego sektora informacyjnego", tj. organizacji tworzących nowe techniki informacyjne;*
- *"informatyzacja" podstawowych użytkowników nowych technologii (banki, oświata, służba zdrowia, administracja państwowa itp.);*

---

[15] L.W. Zacher, Społeczeństwo informacyjne - prognozy i scenariusze, [w:] Społeczeństwo informacyjne, op. cit., s. 181-185.

- *wkroczenie nowych technik informacyjnych do domowych gospodarstw użytkowników*[16].

Istotę i znaczenie techniki dla przemian edukacyjnych dostrzegł Jan Szczepański, który już w połowie lat osiemdziesiątych wyraził opinię, *że wyzwania techniczne są także skierowane pod adresem szkolnictwa, i szerzej całego systemu oświatowego, na który składają się wszystkie instytucje i grupy społeczne przekazujące wiedzę, wzory działań i wartości młodym pokoleniom*[17]. Wyzwania techniczne mają też uzasadniony wpływ na przemiany filozofii edukacyjnej, a zwłaszcza dydaktyki, a w jej ramach technologii kształcenia, która *ma za zadanie nie tylko usprawniać proces komunikowania się nauczyciela z uczniami, ale również wspomagać kształtowanie się systemu wartości*[18]. W sytuacji tej związanej z transformacją ustrojową i ekonomiczną pojawiają się też nowe zadania w zakresie kształcenia i wychowania[19].

Z przeprowadzonej charakterystyki informatycznych wyzwań wynika, że dotyczą one wszystkich dziedzin życia i działalności człowieka. Szczególnym ich przejawem jest jednak edukacja, a w jej ramach wyższe szkolnictwo wojskowe, którego ważnym zadaniem jest przygotowanie studentów i kadry do korzystania z możliwości nowych technologii informacji i kształtowania, a także przeciwdziałania ich negatywnym wpływom.

Kształcenie w wyższych szkołach wojskowych

Analiza kształcenia w wyższych szkołach wojskowych w kontekście wyzwań cywilizacyjnych wynika m.in. z następujących przesłanek:

1/ zmiany funkcji i zadań wojska w związku z przemianami ustrojowymi, politycznymi i gospodarczymi;

---

[16] P. Sienkiewicz, Społeczne konsekwencje rozwoju technik i technologii informacyjnych, "Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej" 1992, nr 30, s. 14; Zob. też P. Sienkiewicz, Analiza systemowa procesów komunikowania i sterowania w społeczeństwie informacyjnym, [w:] Społeczeństwo informacyjne, op. cit., s. 218-243.

[17] J. Szczepański, Polska wobec wyzwań przyszłości, Warszawa 1989, s. 76.

[18] R. Stępień, Technologia kształcenia w naukach społecznych, [w:] Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, Warszawa - Siedlce 1993, s. 104.

[19] Porównaj tytuły referatów i komunikatów przygotowane w poszczególnych środowiskach naukowych do wygłoszenia na odbywającej się konferencji.

2/ potrzeb sprostania przez armię nowym wymogom będącym konsekwencją procesów integracyjnych Europy;

3/ wyższego jakościowo poziomu rozwoju współczesnej techniki wojskowej, nasyconej urządzeniami elektronicznymi.

W naszych analizach na szczególną uwagę zasługuje ostatnia przesłanka. Najnowsze urządzenia elektroniczne powodują, że zmienia się tradycyjny paradygmat wojny, a nawet sposób myślenia o konfliktach zbrojnych. Do przyszłości odchodzi wizja działań wojennych, którą kształtowały doświadczenia II wojny światowej. Ostatnia wojna w Zatoce Perskiej w pełni potwierdza tę swoistość. O wynikach konfliktów w istotnym stopniu decyduje niespotykana dotąd skala zastosowań nowoczesnej techniki elektronicznej, a zwłaszcza systemów komputerowych (komputerowej inteligencji), których funkcjonowanie charakteryzuje podobieństwo do zachowania człowieka w określonych sytuacjach. Rozwój techniki militarnej - wynalazki nowych rodzajów broni, stosowanie elektronicznej techniki obliczeniowej do celów wojskowych, zwiększona mobilność wojsk, olbrzymie zdolności rozpoznania i rażenia z dużą precyzją, w zasadniczy sposób zmieniają sposoby prowadzenia działań bojowych oraz dowodzenia[20].

Do tych i innych jeszcze zadań, jak również charakteru współczesnej wojny szkolnictwo wojskowe musi przygotować swoje kadry. Z tego też powodu każda uczelnia będzie uszeregowana wśród najbardziej torujących postęp instytucji społecznych. Wynika to zwłaszcza z tego, że nauka będzie postrzegana jako podstawa awansu cywilizacyjnego ludzi i społeczeństw, zaś szczególny charakter uczelni wojskowej z konieczności stosowania w siłach zbrojnych nowoczesnego sprzętu, do którego obsługi i wykorzystania należy przygotować przyszłych jej użytkowników.

Ten szeroki kontekst rozważań nad edukacyjnymi implikacjami nowych technologii kształcenia dla szkolnictwa wojskowego dotyczy między innymi:

1/ zmiany miejsca i roli poszczególnych akademii, szkół i centrów kształcenia wojskowego;

2/ nowych funkcji technologii informatycznych i kształceniowych, które wdrażane i wykorzystywane mają stwarzać warunki do rozwoju osobowości;

---

[20] Zob. J. Kunikowski, Dowodzenie i wychowanie. Podstawy teoretyczne i metodologiczne, Warszawa 1992. Zob. także P. Sienkiewicz, M. Szczepaniak, W. Więckowski, Dowodzenie z komputerem, Warszawa 1989.

3/ dostępu do informacji i korzystania w sposób interaktywny z danych zawartych w bankach informacji;

4/ znacznych modyfikacji w zakresie tworzenia, przechowywania, selekcji, transmisji i udostępniania informacji;

5/ przyjmowania konkretnych rozwiązań innowacyjnych w zakresie kształcenia i wychowania, zapewniających wyższą efektywność tych procesów;

6/ dostępu do tworzonej na Zachodzie międzynarodowej uczelni elektronicznej, umożliwiającej zainteresowanym korzystanie z najbardziej zaawansowanych technologii w zakresie mikroelektroniki i informatyki;

7/ włączenie się do sieci edukacyjnych krajów zachodnich, dysponujących zdalnym systemem studiowania, który pozwala na kształcenie korespondencyjne, zaoczne i powrotne;

8/ szybkiego korzystania z najnowszych wyników Ośrodków Badań Edukacyjnych funkcjonującego w ramach Organizacji Ekonomicznej Współpracy i Rozwoju w Paryżu[21].

Tych możliwości związanych z systematycznie modyfikowaną relacją twórca informacji - użytkownik informacji jest znacznie więcej, gdyż wiążą się one z ewentualnym członkowstwem Polski w NATO, w związku z czym dotyczyć będą także sfery ściśle wojskowej, a więc objętej klauzulą tajności.

Informacyjne wymogi cywilizacyjne w sposób bezpośredni i pośredni rzutować będą na zmieniający się przedmiot pedagogiki wojskowej[22], sposób dowodzenia i wychowania w jednostce wojskowej[23] oraz - co w naszych analizach jest szczególnie istotne - poszczególne elementy systemu kształcenia i procesu nauczania - uczenia się (studiowania) w uczelni wojskowej, które podlegać będą licznym modyfikacjom. Zmiany w przygotowaniu i realizacji zajęć dydaktycznych wynikają głównie z nowych wymogów i możliwości kształcenia multimedialnego. We współczesnej literaturze przyjmuje się, że strategia ta opiera się na kompleksowym stosowaniu funkcjonalnie dobranych tradycyjnych i nowoczesnych mediów. Te liczne nowe źródła informacji

---

[21] Zob. F.A.V. Vught, Innowacje w szkolnictwie wyższym w Europie, cz. I, "Życie Szkoły Wyższej" 1990, nr 3 i cz. II, nr 4; Zob. też B. Ileczko, Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1988.

[22] Zob. B. Rudnicki, Wojskowa myśl wychowawcza w polskich siłach zbrojnych (tradycje i współczesność), Warszawa 1990.

[23] Por. Z. Markocki, Nowoczesność w dowodzeniu i wychowaniu, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 7.

wzajemnie się wzmacniają i uzupełniają, a także usprawniają przepływ informacji[24]. Stosowanie różnych mediów nie tylko w ramach kształcenia równoległego, ale i w toku rekreacji powoduje powstanie swoistego szumu informatycznego, związanego z przekazem treści służących często odmiennym celom kształcenia i wychowania. Z tego też powodu niezbędna jest ich operacjonalizacja dokonywana przez samego studenta uczelni wojskowej, jak również nauczyciela akademickiego.

W kształceniu multimedialnym przekaz treści odbywa się w języku symbolicznym. Ta wielość bodźców powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności. Ma to szczególnie znaczenie dla operacji umysłowych studentów, które prowadzą do zmian psychicznych, głównie dzięki operacjom związanych z poznawaniem wiedzy, a następnie jej poszerzaniem i pogłębianiem[25]. Konsekwencją tego jest potrzeba jej strukturalizacji przez kadrę naukowo-dydaktyczną, jak również *unikanie błędów zarówno w konstruowaniu teorii kształcenia, jak i niektórych koncepcji doboru i porządkowania treści*[26].

Stosowanie bogatego zestawu środków i materiałów dydaktycznych pozwala na osiąganie elastyczności w nauczaniu-uczeniu się i jednocześnie wymusza określone zmiany w zakresie form organizacyjnych kształcenia i samokształcenia w wojsku, w ramach których mamy do czynienia z większą indywidualizacją[27].

Kolejna modyfikacja dotyczy metod prowadzenia zajęć dydaktycznych. Audiowizualna prezentacja określonych treści zapewnia szersze stosowanie metod aktywizujących (metoda sytuacyjna, inscenizacji, itp.)[28]. Te nowe możliwości techniki komputerowej i telewizyjnej są, i w jeszcze większym stopniu będą, przydatne w szkolnictwie wojskowym, w którym od wielu już lat stosuje się różnorodne symulacje

---

[24] Zob. W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie, Poznań 1990.

[25] Zob. W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego, Warszawa 1984.

[26] B. Szulc, Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym, [w:] Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1991, s. 87.

[27] Zob. K. Żegnałek, Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej, Warszawa 1991; Zob. także T. Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, Warszawa 1980.

[28] Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1975.

komputerowe. Warto wspomnieć, że w zachodnich uczelniach wojskowych szerokie zastosowanie mają symulacje komputerowe stosowane w grach wojennych[29].

Wysoka aktywność zajęć jest jednak uzależniona od przestrzegania wielu zasad (norm) wynikających ze stosowania tych specyficznych złożonych urządzeń informatycznych. Tak więc obok tradycyjnych zasad dydaktycznych pojawiają się nowe reguły wynikające ze specyfiki kształcenia multimedialnego.

Największe zmiany obserwujemy jednak w infrastrukturze dydaktycznej szkół wojskowych. Niezbędnym wymogiem wdrażania nowych technologii i ich racjonalnego wykorzystania jest bowiem dokonywanie odpowiednich zmian w tym zakresie. Nie jest to kwestia tylko i wyłącznie modyfikacji dotychczasowych środków i materiałów poglądowych, ale są to przede wszystkim nowe, do tej pory nie stosowane, urządzenia. Obok trenażerów i symulatorów sprzężonych z komputerami i telewizją mamy obecnie do czynienia z koncepcjami poligonów elektroniczno-laserowych.

W przypadku kontroli i oceny nowe technologie pozwalają na ich prowadzenie w bardziej zalgorytmizowanej wersji. Do tego celu mogą być spożytkowane komputerowe teksty o bardzo zróżnocowanym charakterze oraz mikronauczanie, które ze względu na swój innowacyjny charakter uzupełniają i wzbogacają tradycyjne zweryfkowane już rozwiązania.

Dokonując przeglądu elementów procesu dydaktycznego wyższej szkoły wojskowej należy także wspomnieć o jego czynnikach osobowościowych, a zwłaszcza nauczycielach akademickich i studentach, stają się oni coraz bardziej aktywnymi użytkownikami nowoczesnych technologii informacji. Pełnią funkcje technologów kształcenia projektując proces nauczania-uczenia się. Korzystają z nowych źródeł wiedzy, a także wdrażają studentów do korzystania z nich w toku samokształcenia[30].

Interesujące są wyniki badań nad zastosowaniami nowych technologii kształcenia i informacji w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych[31]. Wynika

---

[29] Por. Rick, Weatherspoon, System modulacji komputerowej w grach wojennych (DWS), (tłumaczenie z j. angielskiego, A. Kirkor), Warszawa 1992, AON.

[30] Zob. J. Bieńkowski, Czynniki warunkujące efektywność wdrażania podchorążych wyższych szkół wojskowych do samokształcenia, (maszynopis pracy doktorskiej) Warszawa 1991, AON.

[31] W toku studiów na Wydziale Nauk Humanistycznych AON studenci w ramach prac magisterskich przeprowadzili wiele badań na interesujący nas temat. M.in.: J. Szydełko, Zastosowanie nowych technologii informacji w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych, Warszawa 1993; F. Naumczyk, Przygotowanie absolwentów wyższych szkół wojskowych do korzystania z nowych technologii informacji, Warszawa 1993.

z nich, że uczelnie wojskowe realizując program kształcenia właściwie przygotowują swoich studentów do przyszłej pracy zawodowej, natomiast ich kwalifikacje w zakresie stosowania nowych technologii informacji i kształcenia są niewystarczające. Wiedza kadry, na ten temat, nabyta w uczelni wojskowej, szybko dezaktualizuje się w jednostce wojskowej i nie jest wystarczająca w stosunku do potrzeb w miejscu pracy.

W niniejszym materiale przedstawiono tylko niektóre, wybrane kwestie informatycznych wyzwań i kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że obecnie w coraz większym stopniu mamy do czynienia z nimi, a ich wpływ na przebieg i organizację kształcenia nie może być kwestionowany. Podjęte rozważania wskazują na wielość różnorodnych problemów związanych z określeniem związków i zależności między tymi wyzwaniami i kształceniem w wyższych szkołach wojskowych oraz przydatnością kwalifikacji pedagogicznych, dydaktycznych i informatycznych ich absolwentów na konkretnych stanowiskach służbowych w przyszłej pracy zawodowej. Szybki rozwój technologii kształcenia, zaliczanej do innowacji pedagogicznych i obejmującym swym zakresem coraz więcej elementów systemu kształcenia oraz nowych obszarów i problemów wynikających z informatycznych wyzwań, wymaga dalszych pogłębionych badań o charakterze prognostycznym[32].

[32] Zob. F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982. Zob. także K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski (red.) Edukacja. Technologia kształcenia. Media, Poznań 1993, oraz W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.) Dokąd zmierza technologia kształcenia, Poznań 1993.

prof. dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI
Akademia Obrony Narodowej

WYOBRAŹNIA W REFORMOWANIU WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich czterech lat polskie szkolnictwo wojskowe, w związku z przeprowadzoną w siłach zbrojnych restrukturyzacją, przeżywa kolejną reorganizację. Jak dotychczas jednak dokonane przeobrażenia mają dość jednostronny charakter. Dotyczą one przede wszystkim struktury organizacyjnej wojskowego szkolnictwa wyższego, ograniczając go do ram wyznaczonych zmniejszonym stanem etatowym sił zbrojnych. Reformatorskie zabiegi pomijają natomiast lub traktują marginalnie takie zasadnicze kwestie, jak: ustrój szkolnictwa wojskowego, jego miejsce w siłach zbrojnych i w systemie edukacji narodowej oraz efektywność funkcjonowania wyższej wojskowej szkoły. Odnosi się też wrażenie, że zakres i głębia reformy jest stanowczo zbyt płytka. Obawy i kontrowersje wzbudzają dalsze zamierzenia restrukturyzacyjne w szkolnictwie wojskowym. Praktycznie wojskowa szkoła wyższa znajduje się w okresie raczej stagnacji, a nie rozwoju.

Na ten stan rzeczy złożyło się wiele przyczyn. Jedną z nich jest zapewne niedostatek wyobraźni oraz umiejętności przewidywania i prognozowania widoczny zarówno w gremiach kierowniczych wojska, jak i w wojskowych środowiskach akademickich. Warto wobec tego zastanowić się nad rolą wyobraźni w opracowywaniu koncepcji przeobrażeń i rozwoju szkolnictwa wojskowego oraz jej realizacji.

Geneza problemu. Wyobraźnia w reformowaniu szkolnictwa wojskowego w przeszłości

Podejmując temat dotyczący wyobraźni należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, jak należy rozumieć to pojęcie i jaki jest jego kontekst z terminami "przewidywanie" oraz "prognoza". Otóż odwołując się do Słownika Języka Polskiego (W. Doroszewskiego), przez wyobraźnię rozumie się "zdolności tworzenia w myśli pewnych obrazów (czasem fikcyjnych), zdolności obrazowania myślenia o czymś; fantazja". Przytoczona definicja jest bardzo ogólna i przez to wieloznaczna. Interesujące jest jednak to, że łączy ona wyobraźnię ze zdolnościami (a nie umiejętnościami), a także z fantazją. O wiele konkretniej autorzy słownika ustosunkowują się do terminu "przewidywanie", interpretując go (w pkt. 2) następująco: "określać, oznaczać coś z góry, planować, zakładać", uściślając jeszcze bardziej pojęcie "prognoza" jako: "przewidywanie, zapowiedź czegoś, oparte na określonych danych, obliczeniach, objawach itd.". Z przytoczonych definicji wynika, że z praktycznego punktu widzenia wymienione trzy terminy należy rozpatrywać w ich wzajemnym związku i zależnościach. Rzeczywista reforma, jeżeli ma na celu doprowadzenie do jakościowych przeobrażeń w danej dziedzinie, powinna być przygotowywana i realizowana na podstawie pobudzenia przez reformatorów własnej wyobraźni, kreowanie obrazów przyszłej pożądanej rzeczywistości, a także puszczenia wodzy fantazji. Jednocześnie musi być ona jak najbardziej realistyczna, a więc opierać się na możliwie ścisłych przewidywaniach i prognozach.

Jak w świetle powyższej interpretacji wymienionych pojęć przebiegały w przeszłości, to jest w LWP, reformy szkolnictwa wojskowego. Trudno w tym przypadku o werdykt jednoznaczny, niemniej jednak wydaje się, że ogólna ocena nie może być wyższa niż zadawalająca. Wiele faktów przemawia za tym, że gremiom kierowniczym wojska oraz zespołom autorskim opracowującym koncepcje odnośnych reform nie można odmówić posiadania nawet dużych umiejętności w ścisłym przewidywaniu i prognozowaniu, a zwłaszcza planowaniu rozwoju szkolnictwa wojskowego z punktu widzenia bieżących i przyszłych potrzeb wojska. Słabą stroną natomiast widoczną u planistów i decydentów wojskowych był przejawiany brak zdolności tworzenia (a więc kreowania) obrazów przyszłej rzeczywistości w obszarze szkolnictwa wojskowego z pewnym oderwaniem od bieżącej nieraz trudnej sytuacji. A już zupełnie źle działo się na odcinku fantazji, to jest zdolności do odrzucenia doktrynalnych schematów przy podejmowaniu odważnych, chociażby ryzykownych decyzji. Niewąt-

pliwie i w tym ostatnim obszarze w okresie istnienia LWP można, również wskazać na chwalebne wyjątki, niemniej jednak przygniatająca większość wojskowych dokumentów koncepcyjnych i planistycznych, dotyczących rozwoju szkolnictwa wojskowego i jego reformy, nosiła wyraźne znamiona utworów technokratycznych, pozbawionych śmiałych wizji, wewnętrznego piękna i pewnej dozy fantazji. Tego rodzaju dokumenty i koncepcje nie mogły urzekać wykonawców swoją treścią, pobudzać społeczności wojskowych nauczycieli akademickich do osobistego zaangażowania się w realizacji reformy, chociażby na swoim odcinku.

Na marginesie należałoby od razu stwierdzić, że tego rodzaju negatywne zjawiska występują w całej pełni również w ostatnich latach. Wiadomo, że w niektórych instytucjach centralnych MON opracowywane są programy i plany restrukturyzacji szkolnictwa wojskowego, czasami ukażą się w prasie wojskowej infromacje lub szersze artykuły na ten temat. Są one ujęte na tyle bezproblemowo, że nie wywołują odzewu, nie stają się tematem do dyskusji. Odnosi się wrażenie, że gremiom kierowniczym wojska, nie zależy obecnie na wywoływaniu wymiany poglądów i angażowaniu społeczności akademickich do udziału w ewentualnych reformatorskich przedsięwzięciach.

Wracam jednak do głównego wątku rozważań. Jak już wspomniałem w historii powojennej szkolnictwa wojskowego zdarzały się przypadki pięknych i udanych oraz bardzo znaczących reform systemowych. Do bezsprzecznie pozytywnych działań w pierwszych powojennych latach należy zaliczyć sam fakt zarówno szybkiej odbudowy szkolnictwa wojskowego ze zniszczeń wojennych, ale również przemyślanej jego rozbudowy z punktu widzenia potrzeb okresu pokojowego. W tym miejscu jednak zaznaczyć należy, że dalszy dynamiczny rozwój sił zbrojnych w tym i szkolnictwa wojskowego podjęty w latach 1951-1954, był dla Polski całkowicie niepotrzebny. Nastąpił on w wyniku dyktatu Związku Radzieckiego i całkowitego przyporządkowania polskich sił zbrojnych wymogom radzieckiej doktryny wojennej.

Kolejnym przykładem pozytywnych działań w reformowaniu szkolnictwa wojskowego było przekształcenie w 1967 r. istniejących szkół oficerskich w wyższe uczelnie (WSO) oraz przyjęcie zasady nadawania ich absolwentom tytułu inżyniera. W tym przypadku gremia kierownicze wojska przejawiły żywą wyobraźnię oraz zdolności dalekowzrocznego przewidywania. W tym okresie, niemniej istotną innowacją było ustawowe wprowadzenie zasady zdobywania przez kadrę dydaktyczno-wychowawczą uczelni wojskowych tytułów i stopni naukowych. Wymienione reformatorskie przedsięwzięcia przyczyniły się do wzrostu kwalifikacji naukowych nauczycieli

akademickich i podniesienia efektywności funkcjonowania szkolnictwa wojskowego. Są to inwestycje procentujące do chwili obecnej.

Równolegle z ogólnym trendem rozwojowym szkolnictwa wojskowego wzrasta aktywność poszczególnych uczelni wojskowych i środowisk nauczycieli akademickich w poszukiwaniu wewnętrznych rezerw rozwojowych i podejmowaniu działań w zakresie doskonalenia procesu dydaktycznego. Nie zawiodła w tym względzie wyobraźnia uczelnianych eksperymentatorów. Zaczynając od drugiej połowy lat pięćdziesiątych, aż do czasów obecnych pedagodzy wojskowi (faktycznie kilka ich pokoleń) podejmowali wiele inicjatyw, propagując i wprowadzając w życie takie m.in. idee pedagogiczne, jak: nauczanie programowe, nauczanie problemowe, komputerowe wspomaganie dydaktyki, dydaktyka innowacyjna, kształcenie słuchaczy szczególnie uzdolnionych, upodmiotowienie studenta wojskowego, kształcenie kreatywne. Inna sprawa, że nie wszystkie z wyszczególnieniem inicjatyw pedagogicznych w pełni sprawdziły się w praktyce i znalazły szersze upowszechnienie (np. uwiąd ruchu na rzecz kształcenia szczególnie uzdolnionych). Niemniej jednak ilościowe dokonanie w obszarze doskonalenia dydaktyki z biegiem lat zsumowały się w wymiarach jakościowych, stając się podstawowym czynnikiem przekształcenia szkolenia wojskowego w nowoczesny proces dydaktyczny.

Jednocześnie należy się zastrzec, że chociaż w szkolnictwie wojskowym nastąpił znaczny postęp w nauce i dydaktyce, to jednak nadal, zwłaszcza na poziomie WSO, pozostaje ono w tyle za uczelniami cywilnymi. Ta zapewne przyczyna spowodowała, że jak dotychczas nie podjęto w wojsku próby obiektywnego porównania efektywności kształcenia uzyskiwanego w wojskowych szkołach wyższych i w uczelniach cywilnych. Zabrakło bowiem nie tylko wyobraźni, ale i pewnej dozy odwagi, aby takie wyzwanie podjąć.

Z tego też punktu widzenia można przytoczyć wiele przykładów niewłaściwie przeprowadzonych w szkolnictwie wojskowym reform systemowych lub działań doskonalących z powodu braku wyobraźni, nieumiejętności w przewidywaniu tendencji rozwojowych, niewystarczającej konsekwencji w działaniach lub też popełnienia "grzechu" zaniechania.

Przede wszystkim wytknąć należy, że w koncepcjach i programach większości zamierzonych i przeprowadzonych reform i zabiegów doskonalących sposób ujęcia celów tych przedsięwzięć był mało precyzyjny, niekonsekwentny, pozbawiony szerszej wizji rozwoju szkolnictwa wojskowego w kontekście trendów dynamizujących postęp. W istocie rzeczy przeobrażenia ustroju czy struktury szkolnictwa wojskowego

następowały zazwyczaj ze względu na potrzeby kadrowe wojska. Drugorzędną okazywała się z reguły sprawa podniesienia efektywności funkcjonowania szkolnictwa wojskowego. Zbyt mało uwagi poświęcano również analizie miejsca szkolnictwa wojskowego w systemie sił zbrojnych i w całym układzie edukacji narodowej.

W konsekwencji sprowadzano jego rolę do funkcji usługowych. W szkolnictwie wojskowym nie widziano dźwigni rozwoju, zaś wyższa szkoła wojskowa nie stanowiła względnie samodzielnego podmiotu zarówno w sensie organizacyjnym, jak i naukowo-dydaktycznym. Funkcjonowała ona faktycznie w izolacji od systemu uczelni cywilnych.

W latach pięćdziesiątych taka polityka wobec szkolnictwa wojskowego w przeważającej mierze była podyktowana czynnikami międzynarodowymi, tj. nadmiernym uzależnieniem od Związku Radzieckiego. Z tego też powodu zostało ono, mimo braku funduszy, ponad miarę rozbudowane. Wbrew potrzeb utworzono w tych latach prawie samowystarczalny układ edukacyjny. Praktycznie autarkia była posunięta do tego stopnia, że wojsko przygotowywało dla swych potrzeb specjalistów według prawie wszystkich kierunków studiów, dublując już istniejące w szkolnictwie cywilnym (m.in. na kierunkach technicznych, humanistycznych, medycznych, ekonomicznych i administracyjnych). Dla większego usamodzielnienia się w naborze kandydatów na deficytowe kierunki studiów (w lotnictwie, marynarce wojennej) zostały nawet utworzone licea ogólnokształcące z nachyleniem specjalistycznym.

Tendencje do izolacjonalizmu, przy nadmiernie dużej armii i wysokim zapotrzebowaniu na dopływ wykwalifikowanej kadry zawodowej, doprowadziły do przesadnego rozwoju organizacyjnego szkolnictwa wojskowego. Wprawdzie w końcu lat pięćdziesiątych nastąpiło zmniejszenie ilościowe wojska i nieco ograniczono rekrutacje do wojskowych szkół wyższych, niemniej jednak ich struktura pozostała bez większych zmian. Nie starczyło wówczas wyobraźni i odwagi, aby doprowadzić do bardziej zasadniczych zmian w organizacji szkolnictwa, chociaż - moim zdaniem - były takie możliwości.

W rezultacie jeszcze w połowie lat osiemdziesiątych istniało w LWP pięć akademii wojskowych, kilkanaście WSO i centralnych ośrodków doskonalenia, nie licząc szkół chorążych i podoficerów. W większości przypadków były to ośrodki, z uwagi na ograniczone możliwości finansowane i znaczne rozproszenie, niedoinwestowanie, o stosunkowo niskim poziomie kwalifikacji kadry dydaktyczno-naukowej i małej efektywności procesu kształcenia.

Słabe strony szkolnictwa wojskowego były na tyle widoczne, że w latach 1960-1980 podejmowane były, zarówno na szczeblu centralnym, jak i w skali poszczególnych akademii i wyższych szkół oficerskich, liczne próby reformowania szkolnictwa wojskowego. W rezultacie przygotowano kilka bardzo dalekowzrocznych i interesujących propozycji zmian systemowych. Nie zostały one jednak urzeczywistnione, gdyż organom decyzyjnym znowu nie dopisała wyobraźnia i niewystarczyło śmiałości podjęcia ryzyka rozwiniętej reformy.

Ewidentnym dowodem takiego stanu rzeczy były losy Raportu z badań nt. "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy" (WSPND), opracowanego w 1975 r. przez zespół naukowo-badawczy ASG WP. W materiale tym przedstawiono propozycję uproszczenia i zmniejszenia struktury organizacyjnej wyższego szkolnictwa wojskowego i utworzenie na miejsce 17 wówczas istniejących WSO i centralnych ośrodków doskonalenia oficerów, 4-5 akademii polowych. Sformułowano również koncepcję unowocześnienia kształcenia oficerów pionu dowódczo-sztabowego między innymi poprzez zmniejszenie czasokresu różnych stacjonarnych studiów oraz wprowadzenie aktywno-problemowych form nauczania. Raport zwrócił również uwagę na konieczność większego zintegrowania szkolnictwa wojskowego z systemem edukacji narodowej, zwłaszcza na szczeblu wyższym.

Ówczesna koncepcja wobec sprzeciwu niektórych instytucji centralnych MON, a zwłaszcza Sztabu Generalnego, nie została jednak w swej zasadniczej części przyjęta do urzeczywistnienia. Ograniczono się wtedy do kilku innowacyjnych przedsięwzięć polegających między innymi na stworzeniu garnizonowych ośrodków kształcenia podchorążych oraz podjęcia aktywnych działań na rzecz kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy. Obecnie wyraźnie widać, jak krótkowzroczne były negatywne analizy i oceny możliwości realizacji założeń reformy, przeprowadzone przez odpowiedzialnych pracowników Sztabu Generalnego. Zapoczątkowanie proponowanej reformy struktury wojskowego szkolnictwa wyższego w kierunku jego istotnego zmniejszenia w 1975 r. doprowadziłoby w rezultacie do zakończenia przebudowy zapewne już w końcu lat osiemdziesiątych. Zyski zarówno w postaci znacznych oszczędności finansowych oraz istotnego podniesienia poziomu kształcenia byłyby ewidentne.

Reforma szkolnictwa okazała się jednak konieczną. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych polskie siły zbrojne na mocy porozumień międzynarodowych zostały w istotny sposób zredukowane, w związku z tym zmniejszenie struktury organizacyjnej szkolnictwa wojskowego stało się niezbędne. W 1990 r. w efekcie przestrukturyzo-

wania ASG WP, utworzono Akademię Obrony Narodowej, zaś na mocy decyzji premiera zniesiona została Wojskowa Akademia Polityczna. Rozformowano też dwie WSO oraz niektóre centralne ośrodki szkolenia. Zmiany powyższe były niewątpliwie celowe i uzasadnione, nadal jednak miały one charakter cząstkowy. Szkolnictwo wojskowe ciągle nie mogło się zdobyć na kompleksową systemową reformę.

Wyobraźnia a działanie reformatorskie w latach dziewięćdziesiątych

Odnosi się wrażenie, w latach 1990-1993 restrukturyzacja szkolnictwa wojskowego znalazła się w pewnym impasie, jak gdyby w uśpieniu. Niemniej jednak został uczyniony duży krok naprzód w postaci opracowania na szczeblu MON koncepcji przebudowy struktury szkolnictwa wojskowego. W perspektywie przewiduje się utworzenie, poza już istniejącymi akademiami (AON, WAT, AMW, WAM), tylko czterech wyższych szkół oficerskich na miejsce dziewięciu dotychczasowych.

Jest to na pewno posunięcie we właściwym kierunku. Zasadnicze obawy jednak wzbudza fakt, że przeobrażenia w szkolnictwie wojskowym mają charakter dość ograniczony. Dotyczą one przede wszystkim struktury organizacyjnej szkolnictwa wojskowego, pomijają zaś inne istotne składniki reformy o charakterze systemowym. Niewątpliwie zmniejszenie liczby ośrodków kształcenia kadr oficerskich i utworzenie na ich bazie większych i wielowydziałowych kompleksów dydaktyczno-wychowawczych ma istotne znaczenia o charakterze jakościowym. Nie należy się jednak łudzić, że zrealizowanie tego aspektu reformy samorzutnie rozwiąże pozostałe skomplikowane problemy szkolnictwa wojskowego. Muszą być one wydobyte, naświetlone i wmontowane do całokształtu przyszłej reformy szkolnictwa wojskowego. Dopiero wtedy będzie można liczyć na wystąpienie efektu synergizmu, to jest maksymilizacji skutków wszystkich pozytywnych poczynań reformatorskich, ujętych w komplementarny program różnorodnych działań. Tymczasem, jak dotychczas nie została opracowana rozwinięta wizja pełnej systemowej reformy szkolnictwa wojskowego.

W szczególności należałoby podjąć i rozwiązać, poza strukturą organizacyjną, takie między innymi problemy, jak: miejsce wojskowego szkolnictwa wyższego w siłach zbrojnych i w systemie edukacji narodowej; ustrój i model wojskowej szkoły wyższej, w tym sprawa jej tożsamości (samodzielności) naukowej i dydaktycznej oraz organizacyjnej; efektywność funkcjonowania szkolnictwa wyższego, zwłaszcza

szczebla wyższego. Dla ilustracji znaczenia i złożoności wymienionych problemów widzę potrzebę nieco szerszego ustosunkowania się do pierwszego z nich.

Od zarania swego powojennego istnienia szkolnictwo wojskowe spełniało w siłach zbrojnych funkcje pomocnicze, usługowe. Głównym zadaniem było przygotowanie wykwalifikowanych kadr wyłącznie dla potrzeb wojsk. Z biegiem lat nabierała znaczenia, zwłaszcza w akademiach wojskowych funkcja naukowo-badawcza, jednak w praktyce zawsze była ona w cieniu dydaktyki. Obecnie, wobec uznania edukacji i nauki jako czynników dynamizujących postęp, taka interpretacja byłaby już błędna. Marne, zacofane uczelnie nie przygotują prężnych i ambitnych oficerów - specjalistów. Wiadomo przecież, że w czasach współczesnych sprawy pokoju lub wojny rozstrzygają się nie tylko w gabinetach polityków i w sztabach wojskowych, ale również w pracowniach uczonych i salach wykładowych. Należałoby wobec tego zapewnić szkolnictwu wojskowemu wyższą niż dotychczas rangę w siłach zbrojnych, stawiając uczelnie na równej płaszczyźnie z liniowymi jednostkami wojskowymi. W ten sposób uzyskano by zarówno podniesienie prestiżu wojskowych szkół wyższych, jak też zwiększenie napływu środków finansowych i wyposażenia oraz równoważny przepływ odpowiednich kadr w obu kierunkach, z uczelni do wojsk oraz z wojsk do uczelni.

Wyszczególnione problemy nadal są aktualne i wymagają poważnego potraktowania, gdyż nie wystąpiły w tym względzie żadne istotne różnice w stosunku do okresu poprzedniego. Odnosi się wrażenie, że traktowanie szkolnictwa wojskowego, jako wyłącznie instytucji usługowej, pozbawionej faktycznie własnej tożsamości i ubezwłasnowolnionej zostało tradycyjnie usankcjonowane, jako pewna doktrynalna zasada nie podlegająca weryfikacji.

Wiąże się z tym zasygnalizowana uprzednio kwestia miejsca szkolnictwa wojskowego w systemie edukacji narodowej. Jest to problem w odróżnieniu od poprzedniego, dostrzegany i w określonym stopniu doceniany. Gremia kierownicze wojska i wyższe szkoły wojskowe były i są zainteresowane w pogłębianiu współpracy i kontaktów z uczelniami cywilnymi. Dzięki temu zaznaczył się w tej dziedzinie, zwłaszcza w ostatnim dwudziestoleciu, znaczny postęp.

Nie widzę jednak potrzeby przytaczania przykładów pozytywnych związków międzyuczelnianych, gdyż są one powszechnie znane. Warto jednak zaznaczyć, że mają one dość jednostronny charakter, polegający na coraz szerszym udziale cywilnych nauczycieli akademickich w procesie kształcenia, a za najwyższą formę

współpracy można uznać uruchomienie w niektórych uczelniach cywilnych równoległych studiów magisterskich dla podchorążych (np. z WOSRT i WSOSK).

Z punktu widzenia potrzeb wojska oraz wymagań współczesności uzyskany zakres wzajemnych kontaktów jest obecnie absolutnie niewystarczający. Należy poczynić starania, aby przejść do wyższego etapu związków międzyuczelnianych, polegających na pełniejszej integracji szkolnictwa wojskowego z systemem edukacji narodowej, zwłaszcza na szczeblu wyższym. Tego rodzaju postulaty zawarte już były we wspomnianym Raporcie z badań (WSPND) z 1975 r., zaś resortowy zespół MON utworzony w 1987 r. poszedł znacznie dalej, wręcz proponując przyrównania wojskowych szkół wyższych do uczelni cywilnych i nadania im analogicznych uprawnień.

Należałoby znacznie wzbogacić wzajemne relacje między wojskowym i cywilnym szkolnictwem. Trzeba dążyć do nawiązania ściślejszych związków merytorycznych przez świadczenie wzajemnych usług dydaktyczno-naukowych, tworzenie mieszanych cywilno-wojskowych instytutów naukowych, prowadzenie wspólnych badań naukowych. Wojskowe szkoły wyższe zwłaszcza akademie mogłyby kształcić młodzież dla potrzeb gospodarki narodowej, zaś uczelnie cywilne przygotowywać specjalistów na zapotrzebowanie MON, szczególnie na deficytowych kierunkach studiów.

Najwyższy już czas, aby zerwać z dotychczasową praktyką ustawowo zresztą usankcjonowaną, aby traktować wojskowe szkoły wyższe jako jednostki wojskowe. Należy je wreszcie przyrównać do modelu wyższej szkoły cywilnej. W praktyce powinno się to przejawiać w jakiejś formie wybieralności władz uczelni (rektorów, dziekanów), w znacznym zelżeniu wymagań wewnętrznych przepisów, zrezygnowania z nadmiaru spraw i dokumentów (materiałów, podręczników) o charakterze poufnym i tajnym, szerszym otwarciu bram dla młodzieży cywilnej i studentów z innych uczelni.

Ten kierunek rozwoju szkolnictwa wojskowego nie dociera do wyobraźni futurologów wojskowych i kierowniczych organów wojska. Zrealizowanie takiego przyszłościowego programu rozwoju szkolnictwa wojskowego miałoby olbrzymie znaczenie o charakterze strategicznym. Dzięki temu nie tylko wzrosłaby ranga szkolnictwa wojskowego, ale nastąpiłoby, poprzez wzbogacenie i poszerzenie treści i form współpracy międzyuczelnianej, znaczne zwiększenie zaplecza intelektualnego ogólnie rozumianej obronności kraju.

Z tego punktu widzenia należałoby rozważyć możliwość przekształcenia AON w uniwersytet wojskowy, który kształciłby nie tylko oficerów pionu dowódczo-sztabowego, ale także młodzież cywilną dla potrzeb administracji państwowej oraz orga-

nizował różne kursy strategiczno-obronne dla pracowników najwyższych organów państwowych. Tego rodzaju uczelnia mogłaby uzyskać status międzynarodowy, a studia w niej byłyby atrakcyjne nawet w skali Europy.

W tym kontekście pewien niepokój budzą powtarzające się pogłoski o ewentualnej likwidacji Wydziału Nauk Humanistycznych AON. Byłoby to działanie całkowicie niezrozumiałe. Świadczyłoby o zwycięstwie rozumowania sprowadzającego znowu rolę wojskowego szkolnictwa wyższego do funkcji ściśle usługowej, a AON do uczelni wąsko specjalistycznej. Tymczasem istnienie WNH w AON jest podyktowane nie tylko potrzebą humanizacji pionu dowódczo-sztabowego, ale również jest wyrazem dążenia do nadania uczelni charakteru interdyscyplinarnego i szerokiego otwarcia na nowe idee i trendy rozwojowe.

Przeobrażenia AON w uniwersytet wojskowy byłoby niewątpliwie przedsięwzięciem bardzo skomplikowanym. Jednakże środowisko nauczycieli akademickich uczelni, charakteryzujące się dużą ambicją i twórczym niepokojem, mogłyby sprostać temu wyzwaniu.

•

Dokonany krótki i na pewno uproszczony przegląd osiągnięć i porażek poniesionych w reformowaniu szkolnictwa wojskowego w ubiegłym czterdziestoleciu wskazuje, że ukształtowane systemy edukacyjne z trudem poddają się pozytywnym przeobrażeniom. Podejmowane w tej dziedzinie wszelkie reorganizacje (restrukturyzacje) przebiegały opornie, niekonsekwentnie i rzadko kończyły się sukcesem. Często przyczyną niepowodzeń był zwykły oportunizm, biurokratyzm i asekuranctwo osób i instytucji odpowiedzialnych za stan i rozwój szkolnictwa. Nieraz jednak zaniechanie reform lub ich połowiczność wynikała z braku wyobraźni, zdolności forsowania śmiałych wizji rozwoju szkolnictwa wojskowego, umiejętności przewidywania.

Obecnie istnieją duże możliwości, aby we własnym zakresie zbudować rzeczywiście piękną konstrukcję edukacji wojskowej. Oby nie zabrakło jej inicjatorom bogatej wyobraźni i przynajmniej odrobinę fantazji.

II. WYCHOWANIE WOJSKOWE WOBEC ZMIAN SPOŁECZNYCH

płk dr Czesław WIŚNIEWSKI
Wojskowa Akademia Medyczna

TELEOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE WYZNACZNIKI PROCESU WYCHOWANIA

Z większości określeń wychowania wynika, że są to działania determinowane konstrukcją celu, wyznaczane jej treściami i spełniane według wynikających zeń wskazań. To właśnie intencjonalność uważa się za podstawowe kryterium odróżniające wychowanie od pozostałych działań socjalizacyjnych. Są także autorzy opowiadający się za innym podejściem do problemu. Wiesław Łukaszewski sądzi, że wychowanie tylko deklaratywnie jest procesem celowym, faktycznie zaś nie. "Gdyby bowiem "wypreparować" z procesu wychowawczego to wszystko, co jest nieintencjonalne, bezwiedne czy rutynowe, w wielu przypadkach nie mogłoby być mowy o działalności wychowawczej"[1]. Zdaniem innych ograniczenie zasięgu intencjonalności jest wynikiem nie tyle niedoskonałości działań składających się na proces, wręcz przeciwnie powinno być świadomie założone jako immanentna cecha właściwie pojętego wychowania - uwzględniającego prawo wychowanka do wolności i szczególne wobec niego w tym zakresie powinności wychowawcy. Stanisław Ruciński zamiast wychowania celowego proponuje wprowadzanie w życie wartościowe, które "nie wiąże się z nakazem "bądź inny niż jesteś", charakteryzującym oddziaływanie kształtujące osobowość. Nie musi też wiązać się z nakazem "żyj inaczej, niż żyjesz!". Charakterystyka życia wartościowego nie musi być opisem ideału obowiązującego, nie musi być treścią moralnego nakazu. W charakterystyce tej nie musi także wysuwać się konkretnych wartości jako ważne, szczególnie satysfakcjonujące czy wysoko w ewentualnej hierarchii usytuowane. Wartości te dopiero mogą być

[1] W. Łukaszewski, Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania, [w:] "Społeczeństwo wychowujące - rzeczywistość i perspektywy" (red. B. Suchodolski), Wrocław 1983, s. 192.

odkrywane i porządkowane przez człowieka jako istotę świadomą i wolną, usiłującą zrozumieć siebie i swój świat, usiłującą urzeczywistniać się z nim w sposób związany z odkrywanymi wartościami"[2]. Hubertus von Shoenebeck, jeden z twórców antypedagogiki, w swym radykalizmie jest znacznie ostrzejszy propagując myśl, że "kto kocha dzieci ten ich nie wychowuje". Odrzuca więc każde wychowanie, negując zasadność wszelkiej celowości w oddziaływaniu na innego człowieka.

Niezbędność celów w procesie wychowania pedagogika oficjalna uzasadnia pełnionymi przez nie funkcjami. Oto podstawowe z nich: funkcja prospektywna - cele nakreślają obraz, a zarazem program rozwoju osobowości, są zapisem pożądanego skutku wychowawczego oraz kierunkiem właściwych działań praktycznych; funkcja regulatywna - dostarczają norm, według których przebiegają procesy osobowościowo-twórcze oraz zachowania zmierzające do urzeczywistniania antycypowanych stanów rzeczy, są niezbędne przy ocenie wyników wychowania (te wyniki, które są zgodne z celami uważa się za prawidłowe, pozostałe za niepożądane); funkcja wartościująca - dostarczają kryteriów aksjologicznych, są miarą trafności stosowanych zabiegów pedagogicznych umożliwiają porządkowanie i koordynację wykonywanych czynności; funkcja stymulatywna - kreśląc obraz osobowości pożądanej stają się źródłem sił pobudzających do aktywności, wewnętrznym mechanizmem moralnej samoregulacji postępowania przyczyniającym się do tworzenia postaw perfekcjonistycznych, zbliżanie się do celu zaspokaja istotne potrzeby w zakresie poczucia własnej wartości i motywacji do dalszych działań, są bodźcem i regulatorem rozwoju.

Krytycyzm wobec celów staje się wyrazem protestu przeciwko dotychczas uprawianej pedagogice (pedagogice "socjalistycznej") - protestu przeciwko uprzedmiotowieniu wychowanka. Poza tym od dłuższego już czasu nauki o wychowaniu, a pedagogika w szczególności znajdują się w stanie permanentnego kryzysu, głównie normatywnego i prakseologicznego, co niejako z natury rzeczy sprzyja krytycznej refleksji nad ich założeniami, osiągnięciami i perspektywami.

Problem celów wychowania w wojsku, gdy idzie o ich kształt nie należy do rozstrzygniętych. Jest nierozłącznie powiązany z przemianami zachodzącymi w kraju - w obszarze gospodarki, kultury, oświaty, świadomości społecznej, ludzkich postaw. Przemianom tym powinien odpowiadać właściwy model Polaka. Dziś nie ma jednoznacznej odpowiedzi - jaki on ma być, jakim on będzie w przyszłości. W

[2] S. Ruciński, Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe, Warszawa 1988, s. 188-189.

związku z tym trudno jest także określić model żołnierza. Tę ostatnią trudność zaostrza fakt braku podstawowych dokumentów niezbędnych dla organizacji życia zbiorowego i stabilizujących jego kształt ustrojowy - dokumentów o charakterze konstytutywnym (konstytucja, pakt praw obywatelskich), niedobór aktualnych opracowań naukowych. W tym miejscu pragnę przypomnieć, że kilka tygodni temu ukazała się piersza polska encyklopedia pedagogiczna. Kierując się potrzebami niniejszego wystąpienia sięgnąłem tam do hasła poświęconego celom wychowania. Rozpatrzone ono zostało na tle bogatej panoramy czynników różnej natury - pozaedukacyjnych (ekonomiczno-społecznych), a także związanych z systemem oświatowym. Jego autor (W. Pomykało) dowodzi[3], że z pedagogicznego punktu widzenia główną przyczyną upadku dawnego ustroju był wykreowany przez ówczesne siły sprawcze model człowieka. Okazało się, że człowiek ten nie był zdolny efektywnie i szybko przestawić się na przejście od realizacji zadań wstępnej, forsownej industrializacji kraju, od pracy prostej, mało wydajnej, dającej niskie jakościowo i drogie produkty do działalności charakterystycznej dla epoki rewolucji naukowo-technicznej - nie potrafił zdobyć się, gdyż nie miał po temu warunków, na powszechną postawę innowacyjną. Tak uformowany Polak w swym ówczesnym kształcie osobowościowym w zasadniczym stopniu przyczynił się nie tylko do upadku dawnego ustroju, ale jego cechy i właściwości - co jest niepokojące - znacznie utrudniają współczesne osiągnięcie produkcyjnych i innych niezbędnych sukcesów.

Przyszły wizerunek systemu edukacyjnego, tworzone i upowszechniane cele wychowania są i pozostaną uzależnione od dróg dalszej transformacji ustrojowej. Autor rozpatrywanego hasła dopuszcza możliwość rozwoju sytuacji według kilku wariantów. Takich jak - liberalny, socjal-liberalny, czerpiący swe propozycje rozwiązań ze światopoglądu religijnego (chrześcijańsko-fundamentalny, chrześcijańsko-liberalny), narodowo-fundamentalny, humanistycznego uporządkowania nadchodzącego świata. W obrębie każdej z opcji mieści się proponowany obraz gospodarki (zauważyć należy, że w żadnej z nich nie zostały zakwestionowane walory społecznej gospodarki rynkowej), zarys systemu oświatowo-wychowawczego oraz ideał wychowawczy Polaka. Ostatnia opcja (humanistycznego uporządkowania nadchodzącego świata) należy do własnych propozycji autora. Oto niektóre z cech szczegółowych wynikającego z niej obrazu Polaka. Orientacja na przynależność narodową z wyboru w sytuacji wyeliminowania barier w przemieszczaniu się między krajami, przepływie

[3] Encyklopedia pedagogiczna (red. W. Pomykało), Warszawa 1993, s. 54-72.

informacji, możliwości dużej ruchliwości społecznej związanej z nierównomiernym standardem życia, szansami awansu. Wypracowywanie swego indywidualnego i zbiorowego sukcesu głównie w przemysłach wysokiej techniki, w masowym zapewnieniu nie formalnej, a rzeczywistej podmiotowości społeczno-politycznej. Otwartość na sprawy ludzi, na problemy narodu, zdolność harmonizacji potrzeb osobistych ze społecznymi. Odrzucenie intelektualnych konstrukcji służących dominacji bogatych nad biednymi, przeciwdziałania wszelkim formom odradzania się biurokracji. Pragnienie wykorzystania rozwiniętych talentów i zdolności. Szacunek dla światopoglądu nie tylko odziedziczonego po przodkach ale także pochodzącego ze świadomego wyboru. Uznanie dla tolerancji jako podstawy współżycia ludzi różnych przekonań. Cechy te w skrócie można byłoby nazwać: otwartością (psychologiczną, społeczną, przestrzenną), podmiotowością, poczuciem własnej godności, tolerancją. Nie pozostają one bez wpływu na sylwetkę modelową żołnierza. Składowe modelu żołnierza mogą być różnie porządkowane i klasyfikowane. Najmniej kontrowersji budzi ocena tych cech, które charakteryzują sferę instrumentalną osobowości. Na ogół wiemy w czym wyraża się umiejętność kierowania ogniem w czasie ćwiczeń na pozorowanym polu walki, sprawność obsługi sprzętu bojowego, zdolności organizacyjne, dyspozycyjność fizyczna żołnierza. Trudniej jest oceniać cechy kierunkowe - wiążą się one z uznawanym systemem wartości i nie da się tu zastosować precyzyjnej miary. Wśród nich znajdują się również takie cechy, które określają stosunek żołnierza do własnej ojczyzny, narodu i społeczeństwa. Są to głównie patriotyzm, humanizm i ideowość. Ewidentna jest ich bliskość formuły "ideologia". Daje się zauważyć niekiedy zdezorientowanie co do aktualności wymienionych pojęć. Rozpatrzmy ideologię. Oto przykład skrajnej, choć nie nowej w swej wymowie wypowiedzi na jej temat: "Mamy podstawę do twierdzenia, że era ideologii odchodzi już do lamusa historii (...), to właśnie ideologia demoralizowała państwa i stosunki międzynarodowe, a przede wszystkim patologizowała naukę"[4]. Jako jedna z form świadomości społecznej swą genezą sięga ona początków cywilizacji. Nie oznacza to, że ściśle określone przejawy aktywności ludzkiej, zawsze takie same, niezmiennie były jej podporządkowane. Jeszcze do niedawna zasięg ideologii, która legalizowała ówczesny porządek ustrojowy, był totalny, a siła sprawcza wielka. Trudno było - niemal cokolwiek sobie wyobrazić bez jej przyzwolenia. Oficjalnie obowiązująca ideologia stanowiła podstawę licznych odniesień i wartościowań, kryterium słuszno-

[4] M. Pionk, Kłopoty nauki o wychowaniu, "Biuletyn Pedagogiczny", Katowice 1990, nr 2, s. 5.

ści i prawdy. To, co było zgodne z jej treściami nie podlegało zakwestionowaniu, nie mogło zasługiwać na negatywną ocenę. Współtworzyła ona cele wychowania jako ich wyjściowa baza (kluczowa przesłanka), ukierunkowywała pracę wychowawczą.

W swej najnowszej pracy poświęconej naukom o wychowaniu w Polsce w XX wieku Stefan Wołoszyn pokazuje, że równolegle do wielkich nurtów filozoficzno-teoretycznych rozwijały się u nas różne odmiany pedagogiki ideologicznej, pedagogiki, której naczelnym zadaniem jest formułowanie celów wychowania z przekonaniem o konieczności ich realizacji w duchu indoktrynacyjnym (np. pedagogika wychowania narodowego, pedagogika wychowania społecznego o orientacji liberalno-demokratycznej, pedagogika wychowania państwowego, pedagogika wychowania komunistycznego (socjalistycznego), pedagogika wychowania religijnego z dominacją wychowania katolickiego). "Pedagogika taka ma zawsze charakter polityczny - jest funkcją ideologii wyznawanej i głoszonej przez określoną grupę narodową, klasę społeczną, ustrój polityczny państwa, dominującą instytucję życia zbiorowego (kościół) itp."[5] Przeto wyżej rozpatrywane terminy - ideologia (polityka), patriotyzm, humanizm, ideowość, internacjonalizm - nie mogą być obce także współczesnej praktyce wychowawczej i dotyczy to również wychowania wojskowego.

Wychowanie wojskowe przygotowuje żołnierzy do różnych funkcji i zadań. Dotyczy to zarówno specjalności wymagających wyszkolenia na poziomie elementarnym (np. strzelca wyborowego, kierowcy transportera opancerzonego, działonowego czołgu), jak też takich specjalności, które są nabywane w systemie kształcenia wyższego a nawet akademickiego (np. oficera-dowódcy, pracownika sztabu, oficera służb technicznych, łącznościowca). Tak rozumiane wychowanie rozpatrywane i analizowane najczęściej bywa w kontekście teorii ról społecznych. Są jednak przeciwnicy takiego podejścia. Uważają oni, że po pierwsze - planowe wprowadzanie młodego człowieka w dorosłość to narażanie go na pasmo długotrwałych manipulacji, zależności a nawet cierpień, co kłóci się z wrodzonym poczuciem dobra i pragnieniem życia w harmonii, po drugie - wychowanie zorganizowane ubezwłasnowolnia młodego człowieka, pozbawia go należnych praw (młodzież jest izolowana od społeczeństwa, poddawana naciskowi naprawczemu; wobec przestępców czyni się to samo tylko w radykalniejszej formie), po trzecie - realizatorzy koncepcji ról, nauczyciele (co podkreśla radykalna pedagogika krytyczna) bardzo często nie znają innej rzeczywistości niż szkoła lub znają ją powierzchownie, do zadań przyszłości

[5] S. Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Warszawa 1993, s. 73.

wdrażają więc młodych ludzi według jej własnej (błędnej) wizji, po czwarte - wszelkie zamierzone wpływy wywołują w wychowanku dwojakiego rodzaju odzwierciedlenia, pozytywne (pożądane reprodukcje zachowań) a także negatywne (zachowania odwrotne do zamierzonych, często według prawa przekory, wychowawca sugeruje "to i to", zrobię więc "coś innego"), po piąte - stałą cechą naszej rzeczywistości jest nieprzejrzystość, nieprzewidywalność, przygotowanie do przyszłych ról jest to więc zabieg chybiony.

Jeżeli podane zarzuty zostaną sprowadzone do zracjonalizowanej postaci i pozbawione skrajności wymowy można się z nimi zgodzić, pamiętając, że nie da się odrzucić koncepcji ról w wychowaniu. Wszelkie wychowanie w tym koniecznie wychowanie wojskowe musi przebiegać w myśl pewnych reguł, zasad, powinno być planowe i wdrażać młodzież do czekających ją trudów w przyszłości. Nie jest jednak ani proste, ani łatwe. Wielu dowódców szczebla podstawowego boryka się, jak wskazuje obserwacja życia, z dużymi problemami przy skłanianiu podwładnych do respektowania regulaminów, ustalonego porządku, subordynacji, wskutek czy to osłabionej motywacji do służby, czy niewłaściwego wyznaczenia granicy, z pobudek egoistycznych, pomiędzy prawem do osobistej wolności a koniecznością niezbędnych wyrzeczeń. Reformując struktury wojska i liberalizując jego życie wewnętrzne warto pamiętać o tych cechach, które socjologowie przypisują armii[6]: 1. armia jest organizacją o przewadze więzi formalnej nad personalną, 2. armia jest instytucją biurokratyczną o strukturze hierarchicznej, 3. armia jest środowiskiem społecznym o własnym systemie uwarstwienia, 4. armia jest grupą bojową zorganizowaną dla zwycięskiej walki.

Edukacyjne urabianie wychowanka w aspekcie określonych sprawności, choć bywa koniecznością, może się jednak kojarzyć z dominacją procesów adaptacyjnych nad innowacyjnymi, z przesadną wiernością pedagogice pewności i zamkniętych horyzontów. Otóż, w systemie przygotowania do ról jest miejsce dla pedagogiki nadziei, tu także można odkrywać wartości nowe i inne niż te, do których przywykliśmy, w których zamykał nas czas teraźniejszy. Warto też kierując się potrzebami życia i dobrem służby umiejętnie dyskontować wyniki już znanych badań (np. z zakresu charakterystyk zawodowych). Konieczne jest jednak wyzbycie się urazów i uprzedzeń przy wyznaczaniu cezur, które mechanicznie dzieliłyby te badania na dobre i złe. Redaktor "Wojska i Wychowania" Janusz Tomiło pisze: "zadziwia mnie łatwość z

[6] J. Wiatr, Socjologia wojska, Warszawa 1982, s. 29.

jaką wielu wojskowych i ludzi w jakiś sposób z wojskiem związanych, przekreśla dotychczasowy dorobek nauk humanistycznych. Naturalną konsekwencją takiego podejścia będzie - i wszystko na to wskazuje, że tak się stanie - spadek rangi humanistyki wojskowej, nie z przyczyn kadrowych, ale instytucjonalno-organizacyjnych"[7].

Choć od wychowania wojskowego wymaga się systemowości to jednak pojmowanie jego wyznaczników jako dogmatu lub objawienia (wyrażające się w skrajnym dyrektywizmie) jest równie niebezpieczne jak ich wyeliminowanie z procesu w imię absolutnego respektu dla praw wychowanka. Autor jednej z najnowszych prac podejmującej problemy aktualnych prądów edukacyjnych uprawianych w ramach tzw. myślenia horyzontalnego trafnie akcentuje, że antypedagogika, która to poddaje pod wątpliwość zasadność kategorii interwencjonizmu wychowawczego, zbudowana jest wciąż z bardzo delikatnej tkanki[8]. Rodzące się kontrowersje mogą powodować jej dekonstrukcję, ale także mogą prowadzić do walki o nią bądź o niektóre jej wyzwania czy roszczenia. Odmienność wizji nie musi prowadzić do absolutyzacji własnej prawdy, choć pozwala zrozumieć istniejące różnice. Być może wpatrywanie się w dziedziny rozłącznych światów pozwoli na wyzwolenie u każdej ze stron skłonności proempatycznych i otwarcie się na inność przy jednoczesnym prawie do zachowania własnej prawdy.

---

[7] J. Tomiło, Zachwiany system, "Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 7.

[8] Zob. B. Śliwerski, Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki, Łódź 1992, s. 116-123.

płk dr Tadeusz GRACA
Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W WOJSKU WOBEC ORIENTACJI ŻYCIOWYCH WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

Na początku swoich rozważań chcę zaznaczyć, że dotyczyć one będą w głównej mierze procesu edukacji podchorążych w WSO. Przede wszystkim dlatego, że podjęta próba określenia orientacji życiowych współczesnej młodzieży oparta została na materiale zebranym wśród podchorążych. Nie znaczy to oczywiście, że pewne elementy nie mają charakteru uniwersalnego i nie mogą dotyczyć również aspektów kształcenia i wychowania żołnierzy zasadniczej służby wojskowej (należałoby jednak przeprowadzić podobne badanie wśród żołnierzy zsw.).

I drugi powód, który skłania do podjęcia problematyki kształcenia i wychowania w WSO. Bez wnikania w analizy znaczeniowe i terminologiczne warto zauważyć, że pojawiające się coraz częściej tendencje modernizacyjne szkolnictwa wojskowego, niosą z sobą nowe założenia zbliżone pod względem formy do utylitaryzmu dydaktycznego. Zadania stawiane przed edukacją kadr oficerskich zmierzają do bardzo wysokiego (wręcz perfekcyjnego) przygotowania absolwentów WSO do efektywnego, praktycznego działania na pierwszym stanowisku służbowym. Gwarancją tego ma być wysoki poziom przedsięwzięć dydaktycznych, treningów, praktyk edukacyjnych itp. I dla wąsko rozumianego celu kształcenia być może to wystarczy.

Pojawia się jednak kilka pytań. Czy na przykład po perfekcyjnym wykonaniu zadań służbowych młody oficer nie znajdzie się w towarzystwie (np. cywilnym), które nie przejawi większego zainteresowania jego specjalistycznymi rewelacjami? Czy nie będzie funkcjonował w określonym środowisku rodzinnym i nie będzie zajmował się wychowaniem swoich dzieci? Czy pretendując do roli członka młodej polskiej

inteligencji (czy po prostu Polaka - obywatela) nie powinien znać podstawowych przynajmniej zagadnień politycznych, ekonomicznych nie mówiąc już o historii? I czy jako zwykły człowiek nie będzie się czasami po służbie zastanawiał dlaczego żyje w ciągłym stresie, jest psychicznie zmęczony i objawiają się u niego takie lub inne emocje?

Jarosław Rudniański stwierdza, że kształcąc człowieka, rozwijamy jego intelekt, przekazujemy mu określone informacje i uczymy praktycznych umiejętności. Ale nie może nam być przecież obojętne, czy przy takich działaniach kształtujemy również charakter człowieka, jego stosunek do innych ludzi i do samego siebie, system wartości i postawy wobec rzeczywistości. Chyba, że założymy wykształcenie supersprawnej jednostki do przetwarzania danych i podejmowania decyzji. Byłoby to jednak wyraźnie za mało, gdyż człowiek jest czymś znacznie większym[1].

Jak zatem powinien funkcjonować system kształcenia i wychowania w procesie edukacji wojskowej? Czy oprócz zadań, które musi realizować osiągając określone cele, powinien uwzględniać również fizyczną i psychiczną strukturę "materiału", który jest głównym składnikiem całego procesu?

Wojsko jako struktura zorganizowana i uhierarchizowana, sama jest określonym systemem, wewnątrz którego wyodrębnić można liczne podsystemy. Nie wchodząc w zawiłości organizacyjno-systemowe przyjąć można, że proces szkolenia i wychowania jak rownież charakterystyczny dla struktur wojska proces szkolenia, realizowany jest w określonym systemie. System ten jest wyraźnie wyodrębniony i zbudowany według określonych ustaleń w poszczególnych instytucjach i składowych wojska. Inaczej w jednostkach bojowych, inaczej nieco w szkolnych i jeszcze inaczej w strukturach szkolnictwa wojskowego. Jego elementy składowe i funkcjonowanie jest powszechnie znane i dlatego nie muszą być w tym miejscu dokładnie omawiane. Wydaje się jednak, że warto zwrócić uwagę na relacje i powiązania systemu kształcenia i wychowania w wojsku z szerszym środowiskiem wychowawczym. Jest to tym bardziej uzasadnione, że zarówno żołnierze zsw. jak i podchorążowie są z reguły ludźmi dorosłymi, pełnoletnimi, bardzo często z już ukształtowanymi poglądami, systemami wartości i postawami. Przeżyli już przecież 19 - 20 lat w rodzinie, w jakiejś miejscowości, ukończyli taką lub inną szkołę a może nawet pracowali.

Dlatego też procesu kształcenia i oddziaływań wychowawczych nie można rozpoczynać za każdym razem od początku. Muszą one być kontynuacją tego, co już

---

[1] Zob. J. Rudniański, O dobrym wychowaniu i kształceniu, Warszawa 1985, s. 13 i następne.

było, trwało i przyniosło mniej lub bardziej wyraźne efekty. I gdyby przyjąć dla uproszczenia, że głównym celem wychowania jest kształtowanie postaw, to należałoby raczej mówić o rozwijaniu postaw już istniejących u naszych wychowanków (jeżeli są pożądane z punktu widzenia celów) lub zmieniania tych postaw (jeżeli nie są zbieżne z wytyczonymi celami). Podjęciu optymalnych działań w tym zakresie sprzyjać może znajomość orientacji życiowych posiadanych przez naszych żołnierzy lub podchorążych.

Pojęcie "orientacji życiowych" pojawiło się w psychologii i pedagogice stosunkowo niedawno, chociaż "orientacja" jako pojęcie występowało już dawnej w różnych znaczeniach. W języku potocznym np. oznacza poprawne i szybkie rozpoznanie elementów otoczenia (sytuacji). "Orientacje życiowe" są pojęciem bardzo pojemnym i jeżeli nie w pełni zawierają w sobie, to przynajmniej wiążą się ściśle z takimi pojęciami jak: system wartości człowieka, orientacja wartościująca, postawy, aspiracje, plany życiowe czy style życia.

Znajomość "orientacji życiowych" konkretnego człowieka umożliwia dość precyzyjne określenia jego celów życiowych i środków, przy pomocy których zamierza je osiągnąć. "Orientacje życiowe" ukierunkowują również zachowanie się człowieka i z tego chociażby względu zasługują na bliższe poznanie.

Wyraźnie też występuje związek konkretnych "orientacji życiowych" z rodzajami i metodami oddziaływań wychowawczych. Ich analiza może bowiem dostarczyć wskazówek, na jakie sfery psychiki i jakimi metodami oddziaływać, aby zapewnić jak największą efektywność w procesie kształcenia i wychowania. Przyjąć również należy, że "orientacje życiowe" jakie posiadają nasi wychowankowie są efektem oddziaływań środowiska wychowawczego, w którym dotychczas przebywali. Są też uzależnione od ich konstrukcji psychicznej, głównie od osobowości i posiadanych postaw.

Podjęta próba określenia "orientacji życiowych" młodzieży oparta została na wycinkowych badaniach przeprowadzonych wśród podchorążych I i II roku nauki. Do badań wykorzystano dwa skonstruowane w tym celu narzędzia:

- arkusz wyboru "dróg życia";
- arkusz określania hierarchii wartości.

Zostały one zaczerpnięte z literatury psychologicznej (Cz. Matusewicz 1975) i przystosowane do sytuacji i warunków mogących zaistnieć w wojsku.

Do arkusza wyboru "dróg życia" opracowano dziesięć charakterystyk przedstawiających różne style życia. Określono w nich mniej lub bardziej wyraźnie preferowane wartości, które mogą zostać osiągnięte przy wybraniu danej "drogi życia". Zesta-

wienia tych wartości mogą posłużyć do określenia orientacji życiowej człowieka oceniającego wysoko lub nisko poszczególne style życia. Spośród wielu różnych wartości i orientacji życiowych zawartych w opracowanych stylach życia, wyodrębnić można: orientację na zaspokajanie potrzeb, orientację na wzorowe wykonywanie obowiązków służbowych, orientację na poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego, orientację na wartość sprawności fizycznej, zaangażowania społecznego, udzielania pomocy innym ludziom itp. Nie jest to pełna lista wartości zawartych w opisach poszczególnych stylów życia. Przy modyfikacji narzędzia chodziło jednak o to, by w sposób trafny przewidzieć takie sytuacje życiowe, które zdarzyć się mogą w środowisku wojskowym, i które mogą być antycypowane przez podchorążych. Założono również, że nie wszystkie drogi muszą się podobać i mogą być badane lub odrzucone. W celu bardziej przejrzystego przedstawienia wyników i wniosków z badań, nazwano poszczególne drogi konkretnymi przymiotnikami określającymi skrótowo style życia (patrz tabela 1).

Tabela 1

ZESTAWIENIE OCEN "DROGI ŻYCIA"

Droga życia	Nazwa stylu życia	Ilość punktów	Ocena drogi
pierwsza	hedonistyczny (przyjemnościowy)	- 18	odrzucona
druga	kolektywistyczny	- 11	odrzucona
trzecia	pragmatyczny	+ 28	preferowana
czwarta	aktywności fizycznej (atletyczny)	+ 13	preferowana
piąta	prospołeczny	+ 15	preferowana
szósta	egoistyczny	- 22	odrzucona
siódma	wielowariantowy (optymalny)	+ 31	preferowana
ósma	wzorowej służby	+ 13	preferowana
dziewiąta	zaangażowany	- 10	odrzucona
dziesiąta	altruistyczny	- 27	odrzucona

Do preferowanych przez siebie stylów życia podchorążowie zaliczyli: styl wielowariantowy, pragmatyczny, prospołeczny, aktywności fizycznej i styl wzorowej służby.

Odrzucili natomiast jako style życia nieodpowiadające im lub obojętne: styl altruistyczny, egoistyczny, hedonistyczny, kolektywistyczny oraz zaangażowany.

Czy analiza powyższych wyników pozwala na wyciągnięcie głębszych wniosków? Trudno po jednorazowych badaniach precyzować wiążące opinie. Daje się jednak wyraźnie zauważyć, że młodzi ludzie nie oczekują łatwego życia ani przyjemności. Nie zamierzają się również poświęcać bez reszty innym. Odrzucają np. styl altruistyczny i kolektywistyczny, ale odrzucają również jako jednostronny styl egoistyczny. Preferują natomiast taką "drogę życia", którą można byłoby nazwać optymalną. Owe praktyczne podejście do życia nie musi oznaczać niczego złego. Może np. oznaczać, że w życiu istotna jest elastyczność i przystosowywanie się do nowych warunków. Potwierdza to zresztą ustawienie na drugim miejscu spośród stylów preferowanych, stylu pragmatycznego. Jest to pozytywny prognostyk dla organizatorów i realizatorów procesu kształcenia. Nastawienie podchorążych na konieczność wielowariantowego działania, powinno ułatwić proces przemian (transformacji), jaki niewątpliwie czeka szkolnictwo wojskowe.

Chcąc jeszcze wyraźniej określić z jakimi wartościami utożsamiają się badani, umożliwiono im zidentyfikowanie jednej z "dróg życia" jako swojej własnej. Najwięcej wyborów otrzymały: styl wielowariantowy i pragmatyczny (patrz tabela 2).

Tabela 2

HIERARCHIA WYBRANYCH JAKO SWOJE WŁASNE ORAZ PREFEROWANYCH "DRÓG ŻYCIA"

Miejsce (nazwa) drogi wybranej	Nazwa stylu
I siódma	wielowariantowy
II trzecia	pragmatyczny
III pierwsza	hedonistyczny
IV szósta	egoistyczny
V druga	kolektywistyczny

Miejsce (nazwa) drogi preferowanej	Nazwa stylu
I siódma	wielowariantowy
II trzecia	pragmatyczny
III piąta	prospołeczny
IV ósma	wzorowej służby
V czwarta	aktywności fizycznej
Drogi odrzucone: - pierwsza - druga - szósta - dziewiąta - dziesiąta	

Dość trudno jest wyjaśnić zjawisko wybrania za swoje własne stylów życia nazwanych stylem hedonistycznym, egoistycznym i kolektywistycznym. Style te zostały odrzucone przy pytaniu o style preferowane, zostały tam po prostu ocenione negatywnie. Ta podwójna i różna ocena pozwala przypuszczać, że oficjalnie style te nie powinny być uznawane w cichych poglądach, chociaż zdarza się pewnie w życiu i w opiniach badanych trochę hedonizmu i egoizmu czy wreszcie kolektywizmu.

Drugi aspekt badań dotyczył próby określenia hierarchii wartości uznawanych (preferowanych) przez podchorążych. Arkusz do określenia tej hierarchii jest wzorowany na oryginalnym "Kwestionariuszu wartości Rokecha". W kwestionariuszu oryginalnym znajduje się lista 18 wartości zwanych ostatecznymi oraz 18 wartości zwanych instrumentalnymi. W arkuszu skonstruowanym do badań wśród podchorążych umieszczono w porządku alfabetycznym 9 wartości nazwanych uniwersalnymi oraz 9 wartości nazwanych sytuacyjnymi. Każda z nich była uzupełniona jednym lub dwoma dookreśleniami. Starano się przy tym wyeksponować te wartości, które mogą się wyraźnie łączyć z problematyką życia wojskowego (patrz tabela 3).

Przyjęto również założenie, że być może inną hierarchię wartości prezentują nasi wychowankowie, a inną staramy się u nich kształtować w toku naszych oddziaływań edukacyjnych. W kontekście stwierdzenia o ciągłości (przedłużeniu) trwających już wcześniej oddziaływań wychowawczych, założenie to powinno nieco rozszerzyć tą problematykę. Ułożenie poszczczególnych wartości w porządku nadanym przez badanych pozwala nie tylko zorientować się w preferowanej hierarchii wartości, ale również pozwala zauważyć na ile różne są one od tych, które w odczuciach badanych są kształtowane w toku oddziaływań wychowawczych. Analiza tabeli 3 pozwala zauważyć, że wśród wartości uniwersalnych największe różnice w kolejności ułożenia występują w wartościach: wolność, przyjaźń, kariera zawodowa i dobrobyt. Pełna zgodność jest w dostrzeganiu bezpieczeństwa kraju i zbawienia wiecznego. Wartości sytuacyjne są również zróżnicowane. Największe rozbieżności występują w wartościach ambicji, aktywności, mądrości życiowej, samodzielności i odwagi.

Największa zgodność występuje w takich wartościach jak: kompetencje zawodowe, odpowiedzialność i wyrozumiałość (na dziewiątym miejscu). O niespójności hierarchii wartości posiadanych przez podchorążych z wartościami spostrzeganymi przez nich jako kształtowane przez system oddziaływań wychowawczych w uczelni, świadczy również zestawienie średnich ocen wartości uznawanych jako własne i spostrzeganych jako kształtowane (tabela 4 i 5).

Tabela 3

ZESTAWIENIE WARTOŚCI UNIWERSALNYCH I SYTUACYJNYCH UZNAWANYCH JAKO WŁASNE ORAZ ZAUWAŻANYCH JAKO KSZTAŁTOWANE W WSO

Miejsce	Wartości uniw. (własne)	Suma pkt.	Miejsce	Wartości uniw. (kształtowane)	Suma pkt.
I	Bezpieczeństwo kraju	206	I	Bezpieczeństwo kraju	211
II	Wolność	161	II	Kariera zawodowa	209
III	Pokój światowy	159	III	Dobrobyt	185
IV	Przyjaźń	157	IV	Pokój światowy	174
V	Zabezpieczenie rodziny	155	V	Uznanie	145
VI	Dobrobyt	155	VI	Zabezpieczenie rodziny	138
VII	Kariera zawodowa	150	VII	Przyjaźń	123
VIII	Uznanie	113	VIII	Wolność	98
IX	Zbawienie wieczne	94	IX	Zbawienie wieczne	63

Miejsce	Wartości sytu. (własne)	Suma pkt.	Miejsce	Wartości sytu. (kształtowane)	Suma pkt.
I	Mądrość życiowa	201	I	Kompetencje zawodowe	289
II	Kompetencje zawodowe	177	II	Ambicja	198
III	Odpowiedzialność	156	III	Odpowiedzialność	178
IV	Samodzielność	150	IV	Aktywność	171
V	Odwaga	141	V	Mądrość życiowa	148
VI	Aktywność	140	VI	Twardość	134
VII	Ambicja	138	VII	Samodzielność	125
VIII	Twardość	127	VIII	Odwaga	121
IX	Wyrozumiałość	123	IX	Wyrozumiałość	74

Tabela 4

PORÓWNANIE ZGODNOŚCI ŚREDNICH OCEN WARTOŚCI UNIWERSALNYCH (WŁASNYCH I KSZTAŁTOWANYCH)

WARTOŚCI UNIWERSALNE	własne	kształtowane
Bezpieczeństwo kraju	8,24	8,44
Wolność	6,44	3,88
Pokój światowy	6,36	6,96
Przyjaźń	6,28	4,88
Zabezpieczenie rodziny	6,20	5,52
Dobrobyt	6,20	7,36
Kariera zawodowa	6,00	8,36
Uznanie	4,52	5,80
Zbawienie wieczne	3,77	2,72

Tabela 5

PORÓWNANIE ZGODNOŚCI ŚREDNICH OCEN WARTOŚCI SYTUACYJNYCH (WŁASNYCH I KSZTAŁTOWANYCH)

WARTOŚCI SYTUACYJNE	własne	kształtowane
Mądrość życiowa	7,96	5,84
Kompetencje zawodowe	7,08	8,08
Odpowiedzialność	6,24	7,24
Samodzielność	6,00	5,00
Odwaga	5,64	4,84
Aktywność	5,56	6,84
Ambicja	5,25	7,84
Twardość	5,08	5,36
Wyrozumiałość	4,92	2,96

Współczynnik zgodności K. Kendalla jest niski i wynosi K = 0,33. Niewiele większy jest współczynnik korelacji rangowej i wynosi r = 0,41. Świadczy to o braku zgodności w analizowanych strukturach wartości uniwersalnych. Jeszcze niższe parametry statystyczne otrzymujemy przy analizie hierarchii wartości instrumentalnych. Współczynnik Kendalla wynosi w tym przypadku K = 0,12 a współczynnik korelacji r = 0,22.

Wnioski wynikające z tej analizy świadczą o konieczności poznawania orientacji życiowych naszych wychowanków. I chociaż przedstawiony tu materiał jest dalece niepełny, pozwala jednak zauważyć problemy istotne zarówno dla efektywności procesu kształcenia i wychowania, jak i dla planowanych w tym procesie przemian i przeobrażeń.

Przedstawiony materiał zaledwie sygnalizuje problemy, które wymagają głębszego zbadania i przeanalizowania. Trzeba jednak przed tym postawić sobie pytanie, które wydaje się być nieco kontrowersyjne.

Czy może być tak, że system kształcenia i wychowania będzie dostosowywał swoje elementy do podmiotu, który ma obejmować?

Wydaje się, że nie można jednoznacznie odpowiedzieć ani tak, ani nie. Nie ulega jednak wątpliwości założenie o pełniejszym i zarazem efektywniejszym kształceniu i wychowaniu w wojsku, jeżeli będzie ono uwzględniać posiadane przez wychowanków postawy i preferowane wartości. Znajomość tych składowych orientacji życiowych będzie tym cenniejsza, im większa będzie rozbieżność między naszymi celami oddziaływań a poglądami i oczekiwaniami naszych wychowanków.

mjr dr Jan BORKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

BARIERY ROZWOJU OSOBOWOŚCI W ŚWIETLE OPINII STUDENTÓW WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Proces kształcenia i wychowania wojskowego pojmowany w kategoriach refleksji naukowej oraz widziany w optyce dojrzałej praktyki pedagogicznej służy osiąganiu określonych celów. Teleolodzy wychowania formułują różne koncepcje celów wychowania. Nierzadko są one kontrowersyjne i wzajemnie krytyczne. Jednym z centralnych i długookresowych celów wychowania, co do którego wśród teoretyków i praktyków panuje zgodność, jest stymulowanie rozwoju wielowymiarowej, twórczej, dynamicznej, funkcjonalnej, efektywnej i dojrzałej osobowości.

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

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

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

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

---

[1] J.Reykowski, Emocje, motywacje, osobowość, Warszawa 1992, s. 115-125.

[2] S.Siek, Struktura osobowości, Warszawa 1986, s. 9.

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

- czynniki pobudzające (stymulatory rozwoju);
- czynniki podtrzymujące rozwój;
- czynniki hamujące rozwój.

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

C.Rogers pisze, że bariera to swoista trudność i ograniczenie występujące w procesie rozwoju społecznego jednostki, powstałe pod wpływem oddziaływań najbliższego środowiska[4].

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

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

Polski psycholog W.Łukaszewski uważa, że wszystko co sprzyja samorealizacji człowieka można uznać za stymulatory rozwoju osobowości, natomiast wszelkie

---

[3] J.Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym, Warszawa 1988, s. 49-52.

[4] C.Rogers, W kierunku teorii twórczości, [w:] Psychologia twórczości, D.Zaręba-Piotrowska i Z.Siewek (red.), Kraków 1984, s. 82-84.

[5] Cyt. za: K.Sikorski, Wybrane problemy kształtowania postaw indywidualnych i zbiorowych w aspekcie bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, [w:] Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego (red. R.Rosa), Warszawa 1993, s. 311-312.

czynniki uniemożliwiające lub ograniczające samorealizację traktuje jako bariery rozwoju osobowości. Rozróżnia dwie klasy barier rozwoju[6]:

1. bariery wynikające z mechanizmów życia społecznego:

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

2. bariery wynikające z osobowości człowieka:

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

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

Najszerszy i najnowszy przegląd barier rozwoju człowieka przedstawia W.Dobrołowicz w pracy "Psychika i bariery", w której zamieszcza rozważania na temat czynników i mechanizmów ograniczających wykorzystywanie potencjalnych możliwości działania ludzkiego[7]. Jego zdaniem "bariery psychiczne" to termin zbiorczy dotyczą-

---

[6] W.Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984, s. 473-510.

[7] W.Dobrołowicz, Psychika i bariery, Warszawa 1993.

cy takich zjawisk, jak: stereotypy, reakcje obronne, niekorzystne nastawienia, inercja, sztywność wyobraźni i myślenia, lęki, niewiara we własne możliwości, negatywny transfer, fiksacja funkcjonalna, kompleksy, kryzysy. Bariery rozwoju utrudniają wykorzystanie nie tylko indywidualnego potencjału człowieka, ale również warunków zewnętrznych sprzyjających postępowi (np. technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych, politycznych). Autor wszystkie bariery dzieli na trzy grupy[8]:

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

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

Wśród barier psychologicznych wyodrębnia cztery rodzaje[10]:

- **percepcyjne** (niedostrzeganie problemów i możliwości ich twórczego rozwiązania);
- **umysłowe** (niedojrzałość intelektualna, sztywność umysłu itp.);
- **emocjonalno - motywacyjne** (niskie motywacje, silny lęk itp.);
- **osobowościowe** (osobowość jednowymiarowa, sztywna, zaburzona, spętana różnymi barierami psychicznymi).

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

---

[8] Tamże, s. 13.

[9] Tamże, s. 14.

[10] Tamże, s. 29.

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

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

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

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

- inhibitory społeczno-środowiskowe;
- inhibitory organizacyjno-środowiskowe.

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

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

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

Niżej zaprezentuję zwięzłe i uogólnione sprawozdanie z badania opinii oficerów - studentów Akademii Obrony Narodowej na temat barier rozwoju osobowości[12].

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, dyskusji seminaryjnych ze studentami oraz obserwacji życia wojskowego opracowano obszerny indeks barier rozwoju osobowości. Następnie zebrane czynniki pogrupowano w trzy, mniej lub bardziej spójne, wewnętrznie zróżnicowane kategorie. Dokonany podział nie jest w pełni rozłączny, dlatego może wywoływać kontrowersje. Jednakże kwestie klasyfikacyjne

---

[11] W.Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1988, s. 22.

[12] W.Kalinowski, Bariery rozwoju osobowości oficerów w opiniach studentów AON, Warszawa 1993, AON. Praca magisterska napisana pod kier. J.Borkowskiego.

uznaliśmy za drugoplanowe, zwłaszcza, że literatura przedmiotu także nie przedstawia klarownych i bezdyskusyjnych typologii. Podstawowym celem badań było poznanie opinii oficerów w sprawie stopnia inhibitacji poszczególnych barier rozwoju osobowości. Innymi słowy zadanie respondentów polegało na przyznawaniu rang każdej barierze rozwoju według kryterium, która z nich jest najbardziej szkodliwa, uciążliwa, a która w mniejszym stopniu ogranicza rozwój osobowości.

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

1. **uniwersalne** inhibitory rozwoju osobowości - nie związane z wykonywanym zawodem i środowiskiem pracy;

2. **indywidualne** inhibitory rozwoju osobowości - wynikające z posiadanej osobowości;

3. **środowiskowe** inhibitory rozwoju osobowości (wojskowe):

* społeczno - środowiskowe;

* organizacyjno - środowiskowe.

Populację badanych studentów stanowiło 145 oficerów - studentów AON. Spośród nich 36% to studenci Wydziału Wojsk Lądowych, 30% studenci Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, 14,5% studenci Wydziału Nauk Humanistycznych i 19,5% studiujący na kursie przygotowawczym. Szczegółową analizę socjologiczną zawiera praca W.Kalinowskiego[13]. Badania przeprowadzono w lutym i marcu 1993 roku.

Opinie o stopniu inhibitacji poszczególnych barier w ramach wymienionych klas prezentują się następująco[14]:

Uniwersalne bariery rozwoju osobowości:

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

W grupie tej wyróżniono 18 barier. Jako mniej hamujące rozwój osobowości respondenci uznali: manipulowanie zachowaniami (18), konserwatyzm otoczenia

---

[13] Tamże, s. 34-38.

[14] Tamże, s. 40-65.

(17), ograniczenie fantazji działania (16), nadmierna blokada i selekcja informacji (15).

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

Środowiskowe bariery rozwoju osobowości:

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

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

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

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

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

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

Indywidualne bariery rozwoju osobowości oficerów:

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

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

- niską odporność psychiczną (ranga 8).

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

Niektóre z przedstawionych barier rozwoju osobowości żołnierzy zawodowych mają podłoże obiektywne, inne subiektywno-obiektywne, pozostałe wyłącznie subiektywne. Świadomość ich występowania i działania ma duże znaczenie. Chodzi o to, aby tej świadomości towarzyszyły określone czyny i wyczyny. Rodzą się pytania: czy postawa biernej, bezsilnej, inercyjnej akceptacji owego "szerokiego, rozczłonkowanego i głębokiego frontu oporu", z jakim stale zmaga się psychika współczesnego człowieka, jest godna homo sapiens?, czy jesteśmy wobec niego całkowicie bezsilni?, czy znane są jakieś zasady i metody skutecznego radzenia sobie, przezwyciężania różnych barier rozwoju osobowości? Odpowiedź na pierwsze pytanie wydaje się dość oczywista. Każdy człowiek w indywidualnym wymiarze przejawia **immanentne dążenie do wyzwolenia się z rozmaitych "gorsetów, więzów, klatek", które krępują jego osobowość.** W pewnych przypadkach, sytuacjach, okresach niektóre z tych blokad można, a nawet należy tolerować. Przemawiają za tym określone obywatelskie, rodzinne, zawodowe i inne racje. Jednak trwałe pogodzenie się ze świadomością życia w "**warunkach spętania osobowości**"[15] byłoby całkowicie sprzeczne z naturą człowieka. Każdy z nas na swój sposób zmierza w kierunku odwiecznego marzenia o subiektywnie rozumianej wolności. Omijając złożone rozważania filozoficzne musimy zaraz dodać, że wolność bezwzględna, pełna, "prawdziwa" - chyba nie istnieje.

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

[15] W. Dobrołowicz, Psychika i bariery ..., op. cit., s. 42-45.

to chociaż tolerowanie osób "nierozsądnych". One właśnie, choć stanowią nieznaczny odsetek, decydują o postępie. Żyją trudniej, niespokojnie, traumatycznie, ale ciekawiej i wartościowiej.

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

Bariery rozwoju osobowości można przezwyciężyć poprzez wykorzystanie sprawdzonych, skutecznych zasad, metod i technik. Wyrastają one na gruncie osiągnięć wielu dyscyplin naukowych i praktycznych, które w perspektywie przyczynią się do **powstania nowej dziedziny wiedzy - inhiberologii, nauki o barierach** oraz **abarietyki - technologii i metodyki pokonywania barier życiowych człowieka**[16]. Do popularnych metod radzenia sobie z barierami zalicza się między innymi: synektykę, analizę morfologiczną, macierze eksploracji, "burzę mózgów", dialog sokratejski, metodę kruszenia barier oraz wszelkie metody heurystyczne.

[16] A. Góralski, Być nowatorem, Warszawa 1990; Z. Martyniak, Inwentyka przemysłowa, Warszawa 1985; E. Nęcka, Trening twórczości, Olsztyn 1992; J. Borkowski, Wprowadzenie do psychologii działań twórczych, Warszawa 1991.

płk mgr Grzegorz DEPTUCH
Wojskowa Akademia Techniczna

AKTUALNE PROBLEMY WYCHOWANIA W WOJSKOWEJ AKADEMII TECHNICZNEJ

W działalności wychowawczej uczelni można wyróżnić trzy podstawowe płaszczyzny, na których realizowany jest proces wychowania. Są to:

- programowy proces dydaktyczny zmierzający do przygotowania specjalisty-inżyniera;
- proces szkolenia wojskowego ukierunkowany na przygotowanie pełnowartościowego oficera służb technicznych;
- pozostałe formy uczestnictwa studentów w życiu uczelni, w tym tryb i porządek życia wojskowego, zajęcia pozasłużbowe, udział w imprezach kulturalnych, sportowych itp.

Pierwiastki wychowawcze występują w sposób oczywisty na każdej z tych płaszczyzn. Od sposobu ich dostrzegania, od wcielania ich w życie w najróżniejszych formach oddziaływań zależy skuteczność procesu wychowawczego i jakość efektów wychowawczych.

O treściach i metodach wychowania decydują nadrzędne i ogólne cele wychowania wynikające z potrzeb państwa, społeczeństwa i armii znajdujące swój wyraz w ustawach sejmowych, dyrektywach i zarządzeniach ministra obrony narodowej, statusie uczelni. Z punktu widzenia bezpośrednich oddziaływań wychowawczych najistotniejsze jednak wydają się być cele szczegółowe. Bowiem ich treść, zakres i sposób formułowania decydują o bezpośrednim działaniu wychowawców.

W ramach działalności dydaktyczno-wychowawczej programowej i pozaprogramowej, poprzez oddziaływanie wielu ludzi i różnorodnych ogniw struktury wojskowej dąży się do wykształcenia i wychowania absolwenta-oficera, nie tylko dobrego fachowca inżyniera lecz także człowieka światłego i otwartego, potrafiącego istnieć w

życiu społecznym według przyjętych norm oraz wzorów i oczekiwań zgodnych z wyobrażeniem cech człowieka reprezentującego zawód cieszący się niemałym prestiżem społecznym.

Czy jednak osiągamy w tym zakresie założone cele i efekty?

Odpowiedź na to pytanie jest trudna. Dotyczy bowiem oceny wartości przyjętych celów z jednej strony, z drugiej zaś sposobów mierzenia efektów wychowania. Przyjąć więc należy, że jeśli zamierzenia wychowawcze są słuszne, a jakość realizacji ich jest dobra to efekty powinny być oczekiwane. W praktyce jedynym potwierdzeniem są opinie nadsyłane z jednostek wojskowych, charakteryzujące absolwentów WAT po rocznej pracy w jednostkach. W większości wypadków są one pozytywne. Czy oznacza to zatem, że w działalności wychowawczej nie występują żadne problemy?

Jednym z podstawowych wydaje się kwestia formułowania celów wychowania. Jeśli wszystkie ogniwa oddziaływań wychowawczych w uczelni nazwać pewnym systemem wychowawczym, to spoiwem tego systemu są realizowane cele wychowawcze. O ile jednak cele edukacyjne są precyzyjnie sformułowane, o tyle cele wychowania są mniej wyraźne i mniej widoczne. Jest to szczególnie ważne nie tylko dla ludzi bezpośrednio uczestniczących w procesie wychowania, lecz nadto dla wszystkich tych, którzy stykają się z nim sporadycznie. Wielu z nich wyraża przekonanie, że je znają i wiedzą jak postępować. Tymczasem praktyka pokazuje, iż w wielu przypadkach jest to postępowanie tylko intuicyjne, bądź oparte na względnej znajomości ogólnych celów wychowania połączonych z pewną rutyną działań według dotychczasowych wzorów lub jednostkowych wyobrażeń jak powinno być. Mamy zatem do czynienia z przykładami działań schematycznych według wzorów uznanych za dobre w dotychczasowej praktyce wychowawczej, zaś z drugiej strony osoby biorące udział w procesie wychowania jak gdyby oczekują na konkretne wskazania w postaci sprecyzowanych celów i ewentualnego modelu osobowego do jakiego należy dążyć. Stąd też gdy mowa o wychowaniu studiujących w uczelni podchorążych najczęściej padają określenia atrybutów wzorowego absolwenta, oficera-inżyniera. Mają nimi być morale, honor, wiedza ogólna i specjalistyczna, szerokie horyzonty myślowe, znajomość problematyki kultury i sztuki, problemów współczesnej cywilizacji itp.

Dążenia do pobudzania i kształtowania powyższych cech osobowych są niewątpliwie słuszne. Sami jednak podchorążowie przyznają, że z propagowaniem tych wartości spotykają się rzadko. Dotyczy to przede wszystkim ich kontaktów z dowódcami, którzy zgodnie z aktualnymi wskazaniami w pracy wychowawczej

przejęli główny wysiłek w tym zakresie na siebie. Najczęściej zatem spotykają się ze stosowaniem najprostszych i najpewniejszych form wychowania opartych na odwoływaniu się do wzorów osobowych i wzorów zachowań wojskowych. Młodzi dowódcy plutonów i kompanii często unikają innej problematyki tłumacząc się brakami odpowiedniego przygotowania pedagogicznego i doświadczenia. Spotkać można też przypadki obawy by tematyka rozmów podczas różnych kontaktów z podwładnymi nie zahaczała o kwestie związane z życiem politycznym czy państwowym, a nawet społecznym. Poruszanie takich tematów grozi według nich niebezpieczeństwem zaprezentowania swoich sympatii politycznych co jest niezgodne z zasadą apolityczności armii. Traci się w ten sposób z pola widzenia wiele ważnych problemów z zakresu zachowań obywatelskich i społecznych.

Każda uczelnia mówiąc obrazowo żyje dydaktyką. Jest to zasadniczy obszar jej działalności, której podstawowym celem jest przygotowanie kandydata do zawodowej służby wojskowej. Tutaj zatem należy poszukiwać możliwości szerokiego oddziaływania wychowawczego.

W Wojskowej Akademii Technicznej student spędza przeszło jedną trzecią czasu w salach wykładowych i laboratoriach. Przez około 5000 godzin jest on w kontakcie dydaktycznym i wychowawczym z nauczycielem akademickim. Stąd też nasycenie elementami wychowawczymi procesu dydaktycznego i realizowanie go jako procesu nauczania wychowującego jest nie tylko potrzebą ale i koniecznym warunkiem osiągania celów wychowawczych stojących przed uczelnią.

Dzięki odpowiedniemu doborowi treści dydaktycznych i metod nauczania oraz przez racjonalną i sprawną organizację procesu nauczania możemy wiele osiągnąć także na polu wychowawczym. Aktualnie po wnikliwych analizach wykładanych treści programowych poszczególnych dyscyplin naukowych przygotowane są i wdrażane nowe programy kształcenia. Jednocześnie wprowadza się wiele zmian form kształcenia. Coraz szerzej realizowane są programy studiów indywidualnych. W wielu przedmiotach nauczania wprowadzono możliwości kształcenia fakultatywnego. Jest to przykładem stosowania w uczelni zasady świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia. Preferowanie metod aktywizujących i pobudzających samodzielność podchorążych, kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za efekty procesu kształcenia i odpowiedzialności za realizację stawianych przed nimi zadań są codzienną praktyką posiadającą duże walory wychowawcze.

Działalność wychowawcza w procesie dydaktycznym ukierunkowana jest na stymulowanie rozwoju podchorążych i studentów, pobudzanie i stwarzanie przesła-

nek do samorealizacji. Dzięki temu studenci w WAT nie są traktowani jako przedmiot manipulacji lecz jako podmiot wychowania. Daje im to możliwość tworzenia samego siebie, samodzielnego zdobywania doświadczeń, rozwoju zainteresowań intelektualnych i umiejętności krytycznej oceny otaczającej rzeczywistości. Wszyscy biorący udział w procesie wychowania i kształcenia oficerowie i pracownicy uczelni starają się stwarzać ku temu jak najbardziej sprzyjające warunki i okoliczności.

Ważne miejsce zajmuje problem rozwijania motywacji do zawodu oficera, przygotowanie go od strony wojskowej, specjalistycznej i społecznej. Istotne znaczenie mają zatem kwestie pobudzania i rozwijania pożądanych cech osobowościowych i postaw przyszłych oficerów.

Działania wychowawcze we wszystkich swoich przejawach zmierzają do kształcenia i wychowania absolwenta, dla którego ważnymi będą wartości ogólnoludzkie, pozytywne postawy społeczne, postawy w stosunku do innych ludzi i samego siebie, wreszcie postawy ze sfery egzystencjalnej i intelektualnej. Wśród nich można wymienić postawy humanizmu i demokratyzmu, tolerancji dla poglądów innych ludzi i odmiennych systemów wartości, ale także postawy odpowiedzialności za własne czyny, samodzielności w działaniu i krytycznej oceny swojego działania. Inaczej mówiąc możliwie jak najpełniejsze przygotowanie oficera do wypełniania przyszłych ról zawodowych i społecznych. Ponadto wskazywanie studentom konieczności dbałości nie tylko o uznanie we własnych oczach lecz i opiniach innych ludzi, troski o rozwój profesjonalny, o doskonalenie własnej wiedzy i umiejętności, o stałą aktywność intelektualną i inicjatywność. To także wskazywanie na konieczność poznawania bądź poszerzania umiejętności życiowych w zakresie uczestnictwa w życiu pozasłużbowym, rodzinnym, kulturalnym.

W całokształcie edukacji i wychowania dużą rolę odgrywają przedmioty z zakresu nauk humanistycznych realizowane przez Instytut Nauk Humanistycznych. Przedmioty te bowiem prowadzone są niemal przez cały okres studiów czyli przez 9 semestrów. Obejmują one: filozofię, ekonomię, historię najnowszą, naukę o polityce, psychologię, pedagogikę, elementy wiedzy o kulturze i wprowadzoną od ubiegłego roku akademickiego kulturę języka polskiego. Zajęcia prowadzone przez wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich poza realizację treści programowych mają na celu świadome wydobywanie zawartych w nich komponentów wychowawczych i celowe ich wykorzystanie wychowawcze.

W działalności wychowawczej w WAT swoje miejsce ma też działalność Poradni Psychologicznej. Zasadniczym celem jej funkcjonowania jest troska o zdrowie i higienę psychiczną środowiska akademickiego oraz współudział w tworzeniu optymalnych warunków nauki i służby w sferze psychiki i osobowości zgłaszających się do niej osób. Ważnym zadaniem jest też ewentualne eliminowanie zaburzeń i nieprawidłowości występujących we wzajemnym współżyciu społecznym studentów. Wśród rozmów prowadzonych w Poradni wiele dotyczy problemów niepowodzeń dydaktycznych, trudności adaptacyjnych (dotyczy to I rocznika), sytuacji konfliktowych pojawiających się w stosunkach służbowych i relacjach międzyosobowych. Wnioski z działalności Poradni pozwalają bezpośrednim dowódcom i przełożonym wyższego szczebla na korygowanie działalności wychowawczej, zapobieganie i eliminowanie wielu zgłaszanych problemów i dolegliwości.

Szczególną i eksponowaną rolę w procesie wychowania odgrywa osoba pracownika naukowo-dydaktycznego. Wynika to w sposób oczywisty z roli jaką ogrywa on w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nauczyciel akademicki z racji kierowniczej funkcji jaką spełnia w tym procesie ponosi dużą odpowiedzialnosć za efekty tego procesu. Jest on kreatorem, kierownikiem i uczestnikiem procesu. O jego skutecznym i pozytywnym oddziaływaniu w decydującym stopniu waży posiadanie przez niego autorytetu pedagogicznego. Składa się nań prezentowany wysoki poziom naukowy wiedzy w zakresie prezentowanej dyscypliny, odpowiedni poziom wiedzy pedagogicznej i zespół cech i walorów osobowościowych. Nie mniej jednak istotne są chęci i poświęcenie w sprawie. Spełnianie roli nauczyciela-wychowawcy wymaga życzliwości i zaufania do wychowanków, postawy otwartości i zrozumienia ich problemów oraz chęci udzielania im wszechstronnej pomocy.

Jedną z form zaangażowania nauczycieli akademickich w działalność wychowawczą w uczelni jest funkcja opiekuna rocznika studiów. Oficerowie pełniący tę rolę zajmują się obserwacją postępów w nauce studentów, pomocą w sytuacjach trudności dydaktycznych i wychowawczych, ułatwianiem kontaktów z kadrą dydaktyczno-naukową, a w sytuacjach tego wymagających w porozumieniu z dowódcami przedstawiają swoje opinie dotyczące działalności poszczególnych studentów Radom Wydziałów. Jednocześnie jak pokazuje praktyka opiekunowie poszczególnych lat studiów są dla studentów osobami, do których chętnie zwracają się o radę lub pomoc w najróżniejszych sprawach wynikających z obowiązków akademickich i służbowych oraz w wielu sprawach osobistych. Ta szczególna rola spełniana przez nauczycieli akademickich stanowi ważną płaszczyznę oddziaływań wychowawczych.

Wyrazem stałej troski o rzetelne i odpowiedzialne uczestnictwo pracowników naukowo-dydaktycznych w procesie wychowania są corocznie prowadzone w Wojskowej Akademii Technicznej kursy edukacji pedagogicznej dla młodszej kadry dydaktycznej i dowódczej. Ich celem jest przekazanie uczestnikom kursów w czasie 110 godzin wykładów i seminariów wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, teorii wychowania i dydaktyki, która będzie im pomocna w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przedstawione powyżej niektóre problemy i kierunki wychowania w WAT dotyczyły powiązań procesu dydaktycznego i wychowawczego. Jest to jeden z aspektów szerokiej działalności wychowawczej. Jak wspomniano wcześniej poza polem dydaktycznym istnieją inne dziedziny życia uczelni, w których realizowany jest ten proces. O powodzeniu w tym zakresie decyduje w dużym stopniu współpraca wszystkich uczestników tego procesu oraz świadomość jedności celów wychowawczych.

Działalność wychowawcza w Wojskowej Akademii technicznej ma charakter kreatywny. Jej istotą jest pobudzanie i ukierunkowywanie przyszłych oficerów do pracy nad sobą, nad stałym rozwojem swojej osobowości. Ponadto ma ona na celu umożliwianie zdobywania doświadczeń przydatnych w przyszłym życiu i pracy zawodowej.

mjr dr Leszek KANARSKI
Akademia Obrony Narodowej

ANALIZA PODKULTURY ŻOŁNIERSKIEJ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nej "reszty", tej poza "ludźmi". W oczach "ludzi" spostrzegani są jako zdrajcy godni jedynie pogardy i nienawiści. Swoją niechęć "ludzie" najczęściej wyrażają poprzez:

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

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

- dyspozycje tkwiące w osobowości (np.: kreowanie się starszych na ważniejszych, dążenie do podporządkowania sobie młodszych, uległość młodszych wobec starszych;
- tradycje podziału żołnierzy przekazywane w środowisku wojskowym i cywilnym;
- niejednakowy stosunek kadry zawodowej do żołnierzy starszego rocznika i młodszego (zróżnicowanie zlecanych przez kadrę zadań w zależności od czasokresu pełnienia służby wojskowej;
- określone zwyczaje, obyczaje, symbole i obrzędy.

Wydaje się, że nadrzędnym instrumentem urzeczywistniającym pozycję i przywileje żołnierzy starszych jest ich agresja skierowana wobec młodszych. Daje ona możliwość egzekwowania posłuszeństwa, przestrzegania norm i zasad postępowania ustalonych w "drugim życiu" żołnierskim.

Wśród jej różnorodnych form wymienić można m.in.:

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

2) Agresję egzekucyjną, która spełnia funkcje kary za naruszenie norm lub też ich jawne ignorowanie. W tej formie agresji bierze najczęściej udział wielu żołnierzy, a

---

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

ich rolą jest obezwładnienie "ofiary" i umożliwienie wykonania kary. Wszystko odbywa się nocą lub w późnych godzinach wieczornych.

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

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

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

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

Wydaje się, że przyczyn tych można upatrywać między innymi:

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

Deprywacja jest stanem polegającym na braku zaspokojenia jakiejś potrzeby. Stan ten może dotyczyć niezaspokojonych potrzeb fizycznych i fizjologicznych, potrzeb związanych ze sferą warunków materialno-bytowych, wartości kulturowych, wreszcie - ze sferą potrzeb psychicznych[3]. Oczywiście deprywacja ta może mieć charakter względny i bezwzględny. O deprywacji względnej możemy mówić wówczas, gdy człowiek ma poczucie nierówności, niesprawiedliwości, upośledzenia w porównaniu z innymi. Ten rodzaj deprywacji jest wówczas największy, gdy porównując siebie z innymi nie odnajdujemy już żadnej grupy ludzi w tym samym stopniu pozbawionych możliwości zaspokajania ważnych dla nich potrzeb. Deprywacja względna to źródło aktywności ale także przyczyna największych frustracji. Deprywacja ta bowiem godzi bezpośrednio w poczucie własnej wartości. Zdaniem T.M. Newcomba pozbawienie (deprivation) - nie wywołuje tak długo przejawów wrogości, dopóki nie jest zagrożone poczucie własnej wartości. Jest jednak wystarczającym powodem do poszukiwań

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

własnej zamkniętej społeczności[4]. O deprywacji bezwzględnej mówimy wówczas, gdy w odczuciu nie tylko danej jednostki dana potrzeba nie jest zaspokajana, bądź też jest, lecz w stopniu niewystarczającym. Można sądzić, że deprywacja związana z odbywaniem służby wojskowej ma charakter długotrwały i obejmuje wszystkie sfery niezaspokojonych potrzeb. Przejawem tego niezaspokojenia mogą być różnorodne zachowania i postawy w tym także realizowane w obszarze "drugiego życia".

Drugi zespół przyczyn tkwi w psychicznej potrzebie przynależności do grupy, potrzebie kontaktu i bezpieczeństwa. Potwierdzenie tego faktu znajdujemy w psychologii rozwojowej, gdzie wskazuje się, że potrzeba taka cechuje młodzież w wieku 16-22 lata. Jest to bowiem okres charakteryzujący się przyrostem bezinteresownej solidarności społecznej, sprzyjający powstawaniu zwartych i silnych grup, paczek czy - w podkulturze przestępczej - band[5]. Przynależność do grup - zdaniem T. Müllera uwalnia od frustracji, nacisków, upośledzenia, na które jej członkowie narażeni są w normalnej społeczności[6]. Grupa - według A. Podgóreckiego - zapewnia bezpośrednie stosunki "twarzą w twarz", umożliwia tworzenie więzi opartej na koleżeństwie i zaufaniu. Jest płaszczyzną kumulowania zbiorowego, negatywnego społecznie niezadowolenia[7]. Jest ona także miejscem kompensacji doznanych przykrości, niesprawiedliwości i upokorzeń. Warto, w kontekście podkultury żołnierskiej zwrócić uwagę, że przynależność do jakiejś grupy wyzwala tendencję do faworyzowania "swoich", a dyskryminowania "obcych", jest podstawą do powstawania konfliktów międzygrupowych[8]. Dyskryminowanie "obcych" łatwo prowadzi bowiem do pojawienia się uczuć wrogości, co przejawia się bardzo często w najróżniejszych aktach agresji i przypisywaniu przeciwnikom samych negatywnych cech. Z przejawami takimi mamy do czynienia w relacji grup "starych" i "młodych" żołnierzy.

Nuda i monotonia może być także przyczyną udziału żołnierzy w podkulturze. Nuda to uczucie spowodowane bezczynnością, brakiem interesującego zajęcia,

---

[4] T.M. Newcomb, Dwa typy nastawienia wobec przeszkód, [w:], Zagadnienia psychologii społecznej, (red. A. Malewski), Warszawa 1962, s. 195-208.

[5] Zob. E. Hurlock, Rozwój młodzieży, Warszawa 1965; A. Bandura, R.H. Walters, Agresja w okresie dorastania, Warszawa 1968.

[6] Zob. T. Müller, Młodzieżowe podkultury, Warszawa 1987, s. 68-78.

[7] Zob. A. Podgórecki, Patologia życia społecznego, Warszawa 1969.

[8] Szczegółowy opis tej zależności w odniesieniu do klasy szkolnej dokonał S. Mika, Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa 1987, s. 194.

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

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

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

Zjawiska mieszczące się w obszarze zachowań podkulturowych mają charakter zespołowy, jak i indywidualny. Do zespołowych należą przede wszystkim nieformalne

[9] Mały słownik języka polskiego, Warszawa 1969, s. 461.

ceremonie żołnierskie, które są akceptowane przez zdecydowaną większość żołnierzy, ponieważ dotyczą ważnych dla nich wydarzeń związanych z upływem kolejnych okresów służby wojskowej. Ceremonie mają różnorodny charakter i specyfikę w zależności od rodzaju wojsk, typu jednostki lub pododdziału, lokalizacji, charakteru zadań i rodzaju pełnionej służby.

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

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

- ustawianie się w drugim szeregu szyku;
- pobieranie posiłku w pierwszej kolejności;
- korzystanie z usług młodszych służbą żołnierzy;
- prawo decydowania o wyjściu na przepustkę żołnierzy najmłodszych służbą;
- nisko opuszczony pas;
- poluźnione spinacze butów;
- zdeformowana czapka, zdeformowany orzeł;
- w widocznym miejscu wpięta "blacha";
- możliwość noszenia szelek;
- możliwość noszenia wąsów;
- możliwość leżenia na łóżku w godz. 6.00-22.00;
- możliwość nieograniczonego oglądania telewizji po godz. 15.00;
- nie wykonywanie żadnych prac gospodarczych w pododdziale.

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

Cechą podkultury żołnierskiej jest funkcjonujący w jej ramach system nieformalnych kar i nagród. Kary stosowane są w przypadku naruszania określonych norm grupowych, i wyrażają niezadowolenie społeczności lub części społeczności z postawy określonego jej członka lub innej grupy. Bywa, że kara jest następstwem indywidual-

nej "inicjatywy wychowawczej" żołnierza starszego wobec młodszego, przejawem złośliwości, chęci pokazania się, przejawem skrywanych kompleksów czy wreszcie patologicznych skłonności. Kary te cechuje: duża uciążliwość fizyczna, dolegliwość psychiczna, wstyd, upokorzenie, naruszenie i poniżenie godności osobistej. Do kar najczęściej wykonywanych należą prace porządkowe, a wykonuje się je niezależnie czy są one potrzebne, czy też nie. Często celowo robi się bałagan, aby następnie zrobiony został porządek. Nakazywanie prac porządkowych jako kar nieformalnych wynika z możliwości nieujawniania się karzącego i potrzeby wyjaśniania komukolwiek swoich intencji. Sam zaś fakt, że "ktoś" tam "coś" sprząta, nie budzi zainteresowania przełożonych i osób postronnych. Innymi karami spotykanymi w podkulturze żołnierskiej są np.:

- zakaz wyjścia na przepustkę;
- zakaz wyjazdu na urlop;
- zakaz oglądania telewizji;
- bieganie w masce przeciwgazowej;
- wykonywanie "pompek";
- uderzenia otwartą dłonią w kark lub czoło karanego żołnierza, czyli tzw. "karczycha" i "parole";
- uderzenia pięścią w mięsień (tzw. "mięśniaki");
- uderzenia oburącz otwartymi dłońmi w uszy ("kolty");
- polecenie zawiśnięcia pod spodem łóżka trzymając się sprężyn (tzw. "nietoperz");
- "kręcenie nosa";
- "kręcenie wora".

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

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

- zwolnienie z wykonywania prac porządkowych i gospodarczych tzw. "odbój";
- prawo oglądania telewizji razem ze starszymi;
- wyrażenie zgody na skorzystanie z urlopu lub przepustki;

- zezwolenie na wyjście z koszar w ubiorze cywilnym;
- zwracanie się do młodszego żołnierza po imieniu.

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

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

ppłk dr Janusz ŚWINIARSKI
Akademia Obrony Narodowej

WYCHOWANIE DLA BEZPIECZEŃSTWA PERSONALNEGO I STRUKTURALNEGO

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

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

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

filozofii bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego[1] stwarza perspektywę kreatywnego przewartościowania wychowania dla wojny i wychowania dla pokoju. Nadto, ta wyrastająca z krytycznego przewartościowania koncepcja wychowania daje się traktować jako swoista metafizyka koncepcji wcześniejszych, wyjście poza jednostronność już coraz bardziej historycznych zamiarów na wychowywanie dla wojny i wychowywanie dla pokoju.

Wychowanie dla wojny

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

Zapoczątkowane w starożytności wychowanie dla wojny utrwaliło co najmniej dwie grupy jego skrajnych form, a mianowicie: po pierwsze - **indywidualnego heroizmu** i waleczności, dzielności i prywatnego zaangażowania w walce dla celów bardziej osobistych, (niektórzy podkreślają, że dla **sławy**, walki podejmowanej wręcz dla "miłości sławy" i motywowanej kultem osobistej siły); po drugie zaś - **upaństwowionej** i **uspołecznionej** walki podejmowanej przez **posłusznych** wobec wspólnoty obywateli, zatroskanych o jej dobro i potęgę.

Osobisty, indywidualny i prywatny heroizm legł u podstaw całej klasycznej tradycji wychowawczej i - według teoretyków nie tylko wychowania - jest osnuty na wątku

---

[1] Zob. R. Rosa (red.), Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, Warszawa 1993.

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

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

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

Z kolei wychowanie dla wojny **uspołecznionej**, którego początki tkwią również w tradycji klasycznej, osnute jest nie na indywidualizmie, lecz na **posłuszeństwie**. Już w starożytnej Grecji miejsce Homerowego bohatera walczącego w imię indywidualnego

---

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

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

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

[6] Tamże, s. 133.

[7] F. Nitzsche, Tako rzecze Zaratusta, Kraków, b.r.w, s. 52.

interesu, często identyfikowanego ze sławą, zajmuje stopniowo żołnierz-obywatel, walczący w imię interesu pewnej całości i poświęcający siebie dla państwa - ojczyzny. Ci żołnierze-obywatele: "Sami śmiertelni gotowi są poświęcać się, by Ona była nieśmiertelną"[8], nie są już heroicznymi indywidualistami, lecz posłusznymi elementami całości - państwa. Rzecz w tym, jak pisze Hegel, że: "Męstwo bywa oczywiście różne. Odwaga zwierzęcia, rozbójnika, męstwo w obronie czci, dzielność rycerska - wszystkie te postacie nie są jeszcze formami prawdziwymi. Prawdziwe męstwo narodów kulturalnych polega na gotowości poświęcenia siebie dla państwa, tak iż jednostka odgrywa tu tylko rolę jednej spośród wielu. Rzeczą ważną jest tu nie osobista odwaga, lecz włączenie się w to, co ogólne ..."[9], a tym jest suwerenność państwa[10]. Idzie przeto już nie o osobistą odwagę, męstwo i honor jednostkowy, lecz o "... całkowite posłuszeństwo i rezygnację z własnego mniemania i rozważania, co oznacza **nieobecność** własnego ducha"[11].

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

Wybitny polski teoretyk wojskowy, S. Mossor lansował przekonanie, że należy różnicować formy karności tak, że "... powinny być różnice między masą niższych dowódców i szeregowych, a grupą wyższych dowódców taktycznych i operacyjnych oraz ich oficerów sztabu"[12]. Ta pierwsza "... powinna mieć oblicze w dużym stopniu "mechaniczne", uszlachetnione oczywiście i ożywione szczerze i głęboko pojętym wychowaniem obywatelskim, inicjatywą, poczuciem obowiązku i patriotyzmu. Wszelkie objawy indywidualnej niesforności ... powinny być surowo tępione. (...) Karność wyższych dowódców i ich sztabów jest zupełnie inna. Karność zewnętrzna

---

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

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

[10] G.W.F. Hegel, Zasady filozofii prawa, cyt. wyd., s. 319.

[11] Tamże.

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

jest tu praktycznie prawie niczym, bo jej znaczenie ogranicza się tylko do dawania dobrego przykładu, natomiast karność istotna, wewnętrzna jest rzeczywiście wszystkim"[13].

Idąc śladem cytowanego wyżej teoretyka można wyróżnić trzy istotne i zauważane przez niego formy karności, a mianowicie: karność **strategiczną** - przynależną naczelnemu dowódcy (wg Mossora), wypływającą z jego woli i konsekwencji w walce, najbliższą Homerowym herosom, dla których wojna była ich walką prywatną, indywidualną i osobistą, także dla sławy; karność **operacyjną** - przynależną wyższym dowódcom i ich sztabom, zakorzenioną w woli i konsekwencji realizacji zamysłu naczelnego wodza w sposób dowolny, ale skuteczny; karność **taktyczną** wspartą na karności wewnętrznej i zewnętrznej, wzmacnianej powinnością obywatelską i patriotyczną, wychowaniem w duchu patriotycznym i etatystycznym.

Krytyka wychowania dla wojny

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

Wśród tych myślicieli znaleźli się m.in. tacy, jak A. Einstein i B. Russell. Głównie dla tego ostatniego, wychowanie od czasów nowożytnych było i jest wychowaniem państwowym i propaństwowym, siłą rzeczy, nacjonalistycznym i fanatycznym oraz kumulującym się w wychowywaniu dla wojny. Istota rzeczy w tym wychowaniu państwowym i dla wojny polegała i polega na tym, że z jednej strony wzmacnia

[13] Tamże, s. 228-229.

zawsze predyspozycje agresywne wychowanka - obywatela konkretnego państwa - ale, z drugiej strony, potęguje także bezgraniczne oddanie temu państwu - narodowi i jego kulturze. Wychowanie takie owocuje, w: z jednej strony - w fanatyzmie, rasizmie i nacjonalizmie; z drugiej zaś - karności i posłuszeństwie, wręcz poddaństwie etatystycznym, wykorzystywanym następnie w utrzymywaniu porządku wewnętrznego, mobilizacjach wojennych oraz prowadzeniu wojen[14].

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

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

Oczywiście wychowanie dla wojny stanowi zasadniczo przedmiot pedagogiki wojskowej. Nie wdając się w kompetentne szczegóły z nią związane stwierdzę tylko, że starała się ona i nadal stara jakoś łączyć dwa główne podejścia w wychowaniu dla wojny, a mianowicie: wychowania dla wojny indywidualnej, prywatnej i osobistej - dla sławy; z wychowaniem dla wojny uspołecznionej - dla potęgi osiaganej posłuszeństwem, zorganizowanymi działaniami zbrojnymi. Ale w obliczu zagrożenia ostatnią wojną z użyciem ogromnych mocy niszczenia, wychowanie to zaczęło nabierać charakteru wychowania dla totalnej i powszechnej śmierci, unicestwienia życia jako wartości przecież pierwszej i zasadniczej. Z punktu widzenia pędu ku życiu, wychowanie dla wojny i powszechnej śmierci traci sens. W tym kontekście

[14] Por.: B. Russell, Szkice sceptyczne, cyt. wyd., s. 178-191.

zrodziła się moda na **wychowanie dla życia** i jego trwania - bezpieczeństwa, która w erze jądrowej nabrała najpierw charakteru wychowania dla pokoju. Pokój bowiem dawał gwarancje trwania i przetrwania życia jako takiego, "mroził" śmiertelne moce w jakie człowiek wyposażył siebie w dobie rewolucji naukowo-technicznej.

Wychowanie dla pokoju

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

Z kolei myśliciele ery jądrowej, wychowanie dla pokoju i w duchu pokoju traktują jako celowe i świadome działanie obejmujące cały proces życia społecznego rozwijany w kierunku ubogacania społeczności narodowych i międzynarodowych w ich współdziałaniu i współpracy, pojednywaniu, nie zaś przemocowego i zbrojnego rozwiązywania sprzeczności i sporów nieodzownych rozwojowi i zmianom w stosunkach wewnątrzpaństwowych i międzynarodowych. Wsparcia tych działań upatrywali oni w filozofii wychowania dla pokoju, której zasadnicze zadanie wiązali z rozważaniem relacji między tym, co uniwersalne i tym, co narodowe. Mało tego, miało to być rozważanie takie, które uzasadni i uargumentuje niezbędność i wyższość **pojednania** nad innymi sposobami i formami rozwiązywania sprzeczności i konfliktów. Zasadniczą zaś sugestią z tych rozważań stał się postulat tworzenia świata

---

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

[16] Zob. S.C. Napiórkowski OFConv. (red.), Teologia pokoju, Niepokalanów 1988.

[17] Zob. H. Waśkiewicz, Rozwój chrześcijańskiej koncepcji pokoju, "Colloquium Salutis", Wrocław 1973, s. 31-60.

sprawiedliwego, który w ujęciu J. Galtunga powinien być perspektywicznie światem bez przemocy personalnej i strukturalnej[18]. Powinien to być świat ludzi wychowanych tak, aby myśleli o sobie jako o członkach zarówno wspólnoty międzynarodowej i ogólnoludzkiej, jak również wspólnoty narodowej o swoistej kulturze ubarwiającej cywilizację współczesną - jak skonstatowano m.in. na Kongresie Intelektualistów w Obronie Pokojowej Przyszłości Świata[19]. Rzecz w tym, aby edukować dla pokoju przez kształtowanie harmonii i integracji każdego człowieka, spokojnych umysłów otwartych na dialog, tolerancję i usposobionych do wymiany oraz współpracy kulturalnej, również braterstwa i miłości między ludźmi. Mało tego, ważną rolę w edukacji dla pokoju pokładano w tworzeniu obiektywnych struktur pokoju oraz propokojowej orientacji środków masowego przekazu. Wśród sposobów i metod takiej edukacji wymienia się na pierwszym miejscu **nauczanie języków obcych** "... tak wcześnie i w takim zakresie jak tylko jest to możliwe"[20]. Rzecz w tym, aby ludzi zbliżać, **pojednywać** i przysposabiać do współpracy i współdziałania[21].

Generalnie jednak, współczesne koncepcje wychowania dla pokoju nie idą, w gruncie rzeczy, poza artykulację wkomponowaną w myśl chrześcijańską, która wyróżnia trójjednię pokoju indywidualnego, strukturalnego i metafizycznego. Zasadą zaś realizacji tej trójjedni było i jest **pojednanie**, harmonia i zintegrowanie trzech płaszczyzn: indywidualnej, międzyindywidualnej (w tym także strukturalnej i instytucjonalnej) oraz metafizycznej, w znaczeniu - pozaindywidualnej i pozamiędzyindywidualnej.

Przeświadczenie o nieodzowności wychowania bardziej dla pokoju niż dla wojny znalazło swój wyraz w wielu uregulowaniach międzynarodowych; od postulatów intelektualistów i licznych zabiegów uczonych, po konwencje i prawa propokojowe oraz deklaracje (w tym także słynną deklarację ONZ "O wychowaniu dla pokoju" z 1978 r.). Ale tak te postulaty i deklaracje, jak i prawa spotkały się z krytyką, która uwypukla ich nierzeczywisty, bardziej pragnieniowy i wręcz utopijny charakter. Rzecz zaś przede wszystkim w tym, że do dziś nie udało się ustanowić absolutnego pokoju w świecie, mimo, że wysiłki w jego kształtowaniu liczą tysiące lat.

---

[18] Zob. J. Galtung, Peace: Research-Education-Action. Essays in Peace Research, Copenhagen 1975.

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

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

[21] Zob. np.: Tamże, s. 76-80.

Krytyka wychowania dla pokoju

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

Niewątpliwie absolutyzacja wychowania dla pokoju, tak jak i absolutyzacja wychowania dla wojny są niebezpieczne i nierealistyczne - rzecz można za Bary Buzanem[24]. Rzecz w tym, aby te koncepcje zintegrować, i tym samym - uczynić rzeczywistymi przez zgodność tak z agresywną i altruistyczną naturą ludzką, jak i z potrzebami życia społecznego i jego kształtem w XXI wieku. Tę integrację dać może wychowanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, czyli wychowanie dla życia i w miłości życia.

Wychowanie dla bezpieczeństwa

Zamysł wychowania dla bezpieczeństwa jest sugestią implikowaną z krytycznego przezwyciężania absolutyzacji wychowania dla wojny i wychowania dla pokoju. Nie rzecz przecież w pokoju za wszelką cenę - pokoju niesprawiedliwym[25] - i w wojnie dla zabawy bądź sławy, czy potęgi. Dziś, ani wojna ani pokój, lecz bezpieczeństwo jest tym, co nabiera kapitalnego i uniwersalnego znaczenia[26]. Coraz trudniej jest

---

[22] Zob. P. Micota, Introdukcyjna komparatystyka problemów wojny i pokoju w Starym i Nowym Testamencie, Praca magisterska pod kier. W. Maciąga, AON, Warszawa 1992.

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

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

[25] Zob. Św. Tomasz z Akwinu, Wykład listu do Rzymian, cyt. wyd., s. 169.

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

przecież - jak podkreślają praktycy wychowania - na tyle zdezintegrować osobowość współczesnego człowieka, aby pozbył się on swej osobowości, swego ducha na rzecz ducha państwa - powiedzieć można, rozwijając cytowaną myśl Hegla.

Rzecz przede wszystkim w tym, że tradycyjnie rozumiana karność, jako urzeczywistnienie posłuszeństwa, traci swe możliwości realizacyjne u coraz bardziej podmiotyzujących się i podmiotyzowanych ludzi - obywateli autentycznie demokratycznych społeczeństw, których osnową jest triada: "Wolnosć-Prawo-Dobrobyt"[27]. W tych społeczeństwach już od bez mała każdego żołnierza wymagana jest coraz powszechniej karność typu operacyjnego i strategicznego. Są oni przecież wyposażani w coraz bardziej wyrafinowany i o ogromnej mocy rażenia sprzęt wojskowy. Dlatego musi narastać coraz większa świadomość takiej wartości uniwersalnej jak życie. Jego wartość i cena rośnie wraz z tym, jak świat staje się coraz bardziej i nieuniknienie globalną wioską, osiedlem "sąsiadów" i "bliźnich", nie zaś obcych i wrogów. Tutaj fanatyzm, rasizm i nacjonalizm tracą swój sens jako instrumenty bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo bowiem stało się wspólne i niepodzielne. Z tego to przede wszystkim względu wychowanie, w tym również wychowanie wojskowe, pójść powinno w kierunku podmiotyzacji i heroizacji ludzi osiąganej przez wychowywanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego.

W tym kontekście, nie wdając się w obszerniejszy wywód, stwierdzę tylko, że w wychowaniu tym dobrze byłoby mieć na uwadze trzy aspekty bezpieczeństwa, a mianowicie: **bezpieczeństwo indywidualne, bezpieczeństwo instytucjonalne i bezpieczeństwo kulturowe**, które rozumieć można jako realizację istnienia przez przezwyciężanie, unikanie i eliminowanie jego zagrożeń czy barier. Rzecz w tym, aby umiejętnie przewartościować przez mediatyzację, w nową jakość, po pierwsze: tak wychowanie dla wojny prywatnej i indywidualnej - ów Homerowy ideał wojny dla sławy i średniowieczno-rycerski ethos wojny dla zabawy - jak i wychowanie dla pokoju indywidualnego - owego, związanego m.in. z myślą chrześcijańską, postulatu harmonii wewnętrznej i pojednania z samym sobą - w bezpieczeństwo indywidualne związane silnie z "Wolnością"; po drugie również - tak wychowanie dla wojny uspołecznionej (upaństwowionej) jak i wychowanie dla pokoju z innymi ludźmi, harmonii społecznej, w bezpieczeństwo instytucjonalne związane z "Prawem"; po trzecie wreszcie - metafizyczny bądź aprioryczny aspekt, tak wychowania dla wojny

---

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

jako danej naturze ludzkiej inklinacji agresywnej, jak i inklinacji altruistycznej, w bezpieczeństwo kulturowe związane z "Dobrobytem". Taki kierunek w przewartościowywaniu wychowania u progu XXI wieku kumuluje w sobie nowa filozofia osnuta na dogmacie zachowania życia i jego prolongaty, na instynkcie życia ("pędu ku życiu"), nie zaś śmierci, destrukcji i anihilacji[28].

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

płk dr Bronisław ROKICKI
Akademia Obrony Narodowej

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

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

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

wynikające z nich zadania obu procesów są w znacznej mierze zbieżne, a niekiedy nawet tożsame.

W wystąpieniu skoncentruję się jedynie na tych problemach, które wiążąc się głównie z kształtowaniem instrumentalnych cech osobowości, składają się na wąsko rozumianą płaszczyznę przygotowania psychologicznego.

Pewna sztuczność takiego podziału, uzasadnionego jedynie względami dydaktycznymi, wyraża się w tym, że obie płaszczyzny przygotowania - moralna i psychologiczna - stanowią w rzeczywistości jednolity, nierozdzielny proces. Zadania realizowane w ramach przygotowania moralno-społecznego wywierają bowiem istotny wpływ na zachowanie się żołnierzy, aktywizują ich motywację oraz inne procesy, tworząc tym samym przesłankę dla kształtowania się psychicznej gotowości do działania. Nawet najbardziej doskonałe właściwości psychiczne nie stanowią jednak wystarczającej gwarancji sukcesu w walce, jeśli nie towarzyszą im odpowiednie walory moralno-bojowe. I odwrotnie - człowiek może być przekonany o słuszności i randze społecznej swego działania, mieć moralną motywację do walki obronnej, a jednocześnie nie być przygotowanym psychicznie do radzenia sobie z zagrożeniem i trudnościami.

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

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

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

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

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

Rezygnując z oceny globalnych rozmiarów tego zjawiska, warto zwrócić uwagę na te jego aspekty, które wiążą się z rozpatrywanym problemem niemal bezpośrednio.

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

Postępujący kryzys ekologiczny, niedostateczna umiejętność radzenia sobie z codziennymi trudnościami, a także odczuwalny rozpad więzi społecznych znajdują również wyraz w innych niekorzystnych zjawiskach. Z tegorocznych badań CBOS wynika, że na poczucie bezradności wobec różnorodnych zagrożeń i trudności skarży się co trzeci Polak; 40% respondentów odczuwa ogólne zniechęcenie i apatię, zaś 60% przeżywa okresowe stany depresyjne.

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

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

- duże prawdopodobieństwo realizacji zadań obronnych w warunkach przewagi technicznej oraz inicjatywy operacyjnej potencjalnego przeciwnika;

- niekorzystne psychologiczne skutki prowadzenia działań obronnych w wymiarze operacyjnym i strategicznym. W braku uprzedzających przedsięwzięć informacyjno-wyjaśniających, operacje i poszczególne walki obronne mogą być odbierane przez większość uczestników walki zbrojnej jako przejaw słabości własnych wojsk;

- możliwość prowadzenia walk obronnych przez poszczególne elementy ugrupowania często w oderwaniu od sił głównych, co sprzyjać może kształtowaniu się poczucia względnej izolacji i osamotnienia.

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

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

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

Sprawą podstawową była ocena skuteczności najczęściej stosowanych form i metod szkolenia pod kątem psychologicznego przygotowania jego uczestników do prowadzenia działań obronnych. Otóż zdecydowana większość indagowanych w tej kwestii oficerów jest zdania, że obecny system szkolenia jest pod tym względem mało skuteczny, bądź zupełnie nieskuteczny. Takie, mniej lub bardziej negatywne ogólne opinie o efektach psychologicznego przygotowania prezentowało ponad 90% badanych. Nie mniej krytycznie oceniane były przez kadrę obowiązujące programy szkolenia. Blisko 85% respondentów wyrażało przekonanie, że są one jedynie w

niewielkim stopniu przydatne w realizacji celów psychologicznego przygotowania. Podkreślić należy, iż uzyskany rozkład odpowiedzi pozostaje w opozycji do prezentowanej często przez kadrę opinii o braku jednoznacznych kryteriów oraz metod oceny psychologicznego przygotowania.

Z ogólnie negatywnymi opiniami odnoszącymi się do efektów analizowanego procesu, nie idą także w parze cząstkowe oceny jego przebiegu. Tak, na przykład, na pytanie: "Czy zdarzyło się Panu w czasie pokojowej służby przeżywać stany psychiczne zbliżone do tych, z jakimi należy się liczyć w warunkach bojowych?" - ponad 56% badanych oficerów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Interpretując ten wynik, należałoby przyjąć, że wbrew wcześniejszym ocenom kadry, w większości jednostek respektowana jest w szkoleniu podstawowa jego zasada - zasada realizmu.

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

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

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

Zdecydowana większość badanej kadry jest natomiast zdania, że zna istotę takiego, groźnego na polu walki zjawiska, jakim jest panika. Bardziej krytyczni w ocenie znajomości przez siebie istoty, przyczyn i skutków paniki byli żołnierze

zasadniczej służby wojskowej. Jedynie co czwarty badany był skłonny traktować swoją wiedzę w tym zakresie jako zadowalającą.

Tendencja do wysokiej oceny swej wiedzy psychologicznej, była widoczna również w odpowiedziach kadry na pytanie o istotę oraz uwarunkowania odporności psychicznej. Z bardziej szczegółowej analizy odpowiedzi badanych wynika, że znakomita większość kadry rzeczywiście trafnie określa istotę odporności. Zaniepokojenie budzić musi fakt, iż tylko co trzeci spośród badanych potrafił w miarę trafnie wskazać na czynniki warunkujące odporność. Blisko połowa badanych wyrażała przekonanie, że odporność psychiczna jest wrodzoną i niezmienną cechą osobowości człowieka, zaś niemal co szósty - skłonny był uzależniać odporność wyłącznie od jakości szkolenia i wychowania.

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

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

Jedną ze słabości psychologicznego przygotowania jest sprowadzanie jego istoty wyłącznie do kształtowania odporności psychicznej, a także swoisty redukcjonizm, gdy idzie o realizację tego ważnego, choć przecież nie jedynego celu psychologicz-

nego przygotowania. Obok zdaniem zdecydowanej większości kadry (ponad 77%), wystarczającą przesłanką wzmacniania odporności uczestników szkolenia jest maksymalne zbliżanie warunków zewnętrznych, w jakich przebiega ten proces do przewidywanych sytuacji na polu walki. Na potrzebę respektowania obu wymiarów realizmu (zewnętrznego i wewnętrznego), wskazywało w badaniach zaledwie 8,5% badanych.

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

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

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

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

4. Relatywnie małe zainteresowanie niektórych przełożonych tym, by proces szkolenia przebiegał w warunkach odpowiadających warunkom rzeczywistego pola walki. Z tą przyczyną badani wiązali także źle pojętą troskę części przełożonych o bezpieczeństwo uczestników szkolenia, prowadzącą do unikania uzasadnionego ryzyka i nadmiernej asekuracji w działaniu.

5. Schematyzm i rutyna w myśleniu i działaniu organizatorów szkolenia, a także kadry zaangażowanej bezpośrednio w realizację poszczególnych przedsięwzięć szkoleniowych.

6. Niedostateczne przekonanie organizatorów szkolenia o potrzebie respektowania zasady realizmu.

Z porównawczej analizy wyników badań prowadzonych w latach 1991-1992 wynika, że kadra w coraz większym stopniu przekonana jest o potrzebie zapewnienia możliwie pełnego realizmu w szkoleniu. Spadek tego czynnika w kolejnych badaniach z pozycji czwartej na szóstą jest spowodowany - jak można przypuszczać - między innymi wnioskami z niedawnego konfliktu nad Zatoką Perską, a także szerszym uwzględnianiem problematyki psychologicznego przygotowania w programach kształcenia i doskonalenia kadry oraz w ćwiczeniach z udziałem wojsk. O dostrzeganiu wagi tego problemu świadczyć może również coraz częściej syg-

nalizowana przez kadrę potrzeba upowszechnienia i uprzystępnienia opracowań metodycznych i poradników, które można by spożytkować w procesie przygotowania i prowadzenia zajęć i ćwiczeń taktycznych. Godzi się jednak podkreślić, że tym ogólnie pozytywnym przewartościowaniom rzadko towarzyszy wola bezpośredniego, czynnego włączenia się do realizacji zadań szczegółowych. Najczęściej sugeruje się bowiem, że tego rodzaju opracowania powinny być przygotowywane centralnie przez specjalistów (psychologów, dydaktyków, lekarzy itp.).

Charakterystyczne, że widoczna w postawach znacznej części kadry niechęć do wspólnego ze specjalistami wypracowywania optymalnej, pod względem psychologicznym, formuły zajęć pozostaje w dość wyraźnej sprzeczności z samooceną jej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Badani w znakomitej większości określali jej poziom jako dobry lub dostateczny.

Rozbieżność między stosunkowo wysoką samooceną wiedzy z przedmiotów mających dla psychologicznego przygotowania podstawowe znaczenie, a sygnalizowanymi przez kadrę trudnościami jej wykorzystania w zajęciach można zinterpretować, odwołując się między innymi do ogólnych właściwości charakteryzujących wiedzę osobistą.

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

Niedostatki w analizowanym obszarze psychologicznego przygotowania mają także głębsze podłoże. Część kadry, mimo deklarowanego zrozumienia dla potrzeby większego realizmu w szkoleniu, w praktyce nie przejawia większego zainteresowania tą sprawą. Bywa bowiem, że służące realizmowi pozorowanie niektórych elementów rzeczywistego pola walki, spotyka się z negatywną oceną i krytyką

przełożonych. Występujące podczas zajęć sytuacje i problemy, których nie uwzględniono wcześniej w założeniach, są traktowane niekiedy jako wystarczający powód do obniżenia oceny, a tym samym - przekreślenia całego wysiłku włożonego w ich przeprowadzenie.

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

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

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

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

W ogólnej, z konieczności, ocenie aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, nie sposób nie wspomnieć choćby o psychologicznym przygotowaniu kadry zawodowej. Trwałość i skuteczność działań obronnych zależy obecnie, bardziej niż

kiedykolwiek od walorów moralno-bojowych dowódców i oficerów sztabu przygotowujących działania i nimi kierujących. Świadomie zatrzymam się na dwóch tylko kwestiach spośród wielu istotnych problemów wiążących się z doborem, kształceniem oraz psychologicznym przygotowaniem kadry.

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

Druga kwestia wiąże się z dość powszechną w trakcie ćwiczeń, a także treningów sztabowych praktyką dotyczącą założeń przyjmowanych w warstwie psychologicznej. Straty psychiczne oraz niekorzystne z punktu widzenia celów walki zbrojnej reakcje i zachowania są z zasady sytuowane wyłącznie wśród szeregowych żołnierzy. Jedynie wyjątkowo przyjmowane są założenia, że stresem walki zostali dotknięci także dowódcy lub oficerowie sztabów.

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

Z zarysowanej w sposób ogólny, a zatem nie wolnej od koniecznych uproszczeń oceny aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, wyprowadzić można także pewne uogólnienia i wnioski w zakresie doskonalenia tego procesu. Część z nich znalazła już swój wyraz - w formie wyraźnie formułowanych bądź dających się wyprowadzić sugestii - w analizie wybranych płaszczyzn tego procesu. W tym miejscu

ograniczę się zatem do uwag i propozycji o charakterze ogólniejszym, wykraczających nawet niekiedy poza obszar dotychczasowych rozważań.

1. Niezależnie od licznych słabości, których część starałem się zasygnalizować, wydaje się, że nie ma potrzeby **zasadniczej** reorganizacji, a tym bardziej instytucjonalizacji układu dotychczasowych, ogólnie właściwych działań w obszarze psychologicznego przygotowania. Niezbędne są natomiast, oprócz systemowych rozwiązań w zakresie obronności podejmowanych w skali państwa, pewne przeobrażenia i zmiany w podejściu do celów tego procesu oraz praktycznej realizacji wynikających stąd zadań w samym wojsku.

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

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

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

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

- upowszechnienie przekonania organizatorów szkolenia oraz kadry zaangażowanej bezpośrednio w realizację zadań szkoleniowych o celowości respektowania zasady realizmu;

- upowszechnienie w środowisku wojskowym ogólnych założeń systemu psychologicznego przygotowania, a także opracowań o charakterze metodycznym, dostosowanych do specyfiki szkolenia w poszczególnych rodzajach wojsk i służb i opracowywanych wspólnie przez teoretyków oraz kadrę prowadzącą zajęcia;

- utrwalenie, widocznej już w szkolnictwie wojskowym, tendencji do ściślejszego wiązania teorii z praktyką oraz premiowania twórczego myślenia i działania w rozwiązywaniu problemów szkoleniowych;

- traktowanie stopnia zbliżenia zajęć, a zwłaszcza ćwiczeń do rzeczywistych warunków pola walki, jako jednego z ważniejszych kryteriów oceny ich przebiegu, a odporności psychicznej żołnierzy jako istotnego wyznacznika zdolności bojowej jednostki. Wiąże się to z potrzebą przewartościowań w metodyce przygotowania i prowadzenia ćwiczeń, których przebieg wynikać powinien nie tylko z opracowanego wcześniej planu, lecz także z rzeczywistego (choć kontrolowanego) rozwoju zdarzeń oraz zachowań uczestników;

- zwiększanie zewnętrznego wymiaru realizmu przez przemyślane naturalizowanie scenerii ćwiczebnego pola walki oraz powszechniejsze wprowadzanie dystraktorów w postaci zaskakujących efektów wzrokowych i słuchowych, deficytu czasu i informacji itp.;

- tworzenie w procesie szkolenia takich sytuacji, które zapewniając jego uczestnikom pełne bezpieczeństwo, wyzwalałyby stany psychiczne i reakcje żołnierzy zbliżone do przewidywanych w rzeczywistych działaniach obronnych. Wymagania tak rozumianego realizmu w zadowalającym stopniu spełniać może taki model zajęć, w którym część zagrożeń będzie występowała jedynie w świadomości uczestników szkolenia;

- adekwatne pozorowanie, zwłaszcza w ćwiczeniach dwustronnych, działań **silnego, dobrze przygotowanego i aktywnego** przeciwnika z wszelkimi tego konsekwencjami ("wyłączanie" "zabitych" lub "rannych" i wymuszanie zamienności funkcji, wycofywanie "zniszczonego" sprzętu, uwzględnianie w kalkulacjach dotyczących stosunku sił prawdopodobnych skutków i strat psychicznych itd.);

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

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

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

płk dr hab. Jerzy KUNIKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE DOWÓDCY

We wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności następują przeobrażenia, które są zarówno przedmiotem dociekliwości poznawczej, jak też warunkiem doskonalenia nauk badających człowieka i wpływających na jego rozwój. Jest również prawdą, że zachodzące we współczesnym społeczeństwie "zmiany ogólnospołeczne" wywierają istotny wpływ na postawy ludzi. Odzwierciedleniem dokonujących się przeobrażeń są wojskowe procesy restrukturyzacyjne obejmujące swym zasięgiem szkolnictwo wojskowe. Niezależnie jednak od głębi następujących przewartościowań organizacyjnych oraz merytoryczno-programowych, zawsze istniał będzie człowiek (żołnierz i jego dowódca - przełożony i podwładny) ze swoim intelektem, umiejętnościami wojskowymi i specjalistycznymi, a także z określoną postawą i świadomością patriotyczno-obronną.

Zatem, postępujące procesy restrukturyzacyjne nie zmieniają faktu, że - z jednej strony - pozostaje nadal stała potrzeba kształtowania i profesjonalnego doskonalenia umiejętności dowódczych i wychowawczych przełożonego; z drugiej zaś - jawi się potrzeba kształcenia i wychowania obywatelskiego oraz dobrego przygotowania wojskowego i profesjonalnego (specjalistycznego) młodzieży odbywającej zasadniczą służbę wojskową w nowych warunkach. Są to - jak sądzę - bardzo istotne kwestie współczesnej teorii i praktyki dydaktyczno-wychowawczej w wojsku, niosące ze sobą nową jakość służby, a wraz z nią systematyczne rozwiązywanie niełatwych "potrzeb szkoleniowych i dydaktycznych". Dotyczy to zwłaszcza doskonalenia humanistycznego i podnoszenia umiejętności zawodowych - pedagogicznych wszystkich dowódców, którzy ponoszą odpowiedzialność za wychowywanie i szkolenie podwładnych żołnierzy odbywających służbę wojskową.

Problematyka dotycząca wychowania wojskowego nabiera współcześnie nowych wartości, zwłaszcza w obliczu postępujących w siłach zbrojnych procesów humanizacyjnych. Mimo różnorodności podejścia do tego problemu, podzielam pogląd tych naukowców którzy wskazują na ugruntowywanie się wartości humanistycznych niezależnie od środowiska wychowawczego. Odradza się bowiem dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, które - jak zauważa prof. Tadeusz Lewowicki[1] są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w dążeniu do ulepszania rzeczywistości, godnego życia człowieka - jego wolności, podmiotowości. Dlatego też w nowoczesnym dowodzeniu liczyć się będą umiejętności wychowawcze przełożonego wpływającego nie tylko na jakość przygotowania wojskowego i specjalistycznego podopiecznych, ale również na samorealizowanie się podmiotowych wartości podwładnego.

W nowoczesnym dowodzeniu liczyć się mocno będzie **dobre poznanie podwładnych i właściwe na nich oddziaływanie**. W okresie pokojowej służby i szkolenia dowódca liczyć się bowiem musi z różnym przygotowaniem poborowych do znoszenia trudów służby wojskowej. Poza tym, by uzyskiwać efekty wychowawcze, przełożony - dowódca powinien mieć świadomość zróżnicowania społecznych systemów wartości oraz oczekiwań młodych ludzi (głównie poborowych) w odniesieniu do służby wojskowej.

Na przykład badania przeprowadzone w latach 1988-1989 wykazały, że wśród społeczeństwa na uwagę zasługuje jego stosunek do tradycji, które dziedziczy nasza armia. Wśród najbardziej cenionych tradycji orężnych Polski, na czoło wysuwają się zdecydowanie tradycje walk Polaków w drugiej wojnie światowej. Prawie 75% społeczeństwa najbardziej docenia wysiłek zbrojny Polaków w tej wojnie na tle całej polskiej historii walk wolnościowych. Dotyczy to w równym stopniu wszystkich kategorii badanych zjawisk. Bardzo wysoko ceniony jest także wysiłek zbrojny i poświęcenie Polaków podczas powstań narodowych i walk o odzyskanie niepodległości na początku stulecia.

Starsze pokolenie w zdecydowanej większości (ponad 85%), a młodzież (około 75) odnosi się ze zrozumieniem do instytucji zasadniczej służby wojskowej. Jest ona - jak się najczęściej stwierdza - "zaszczytnym, patriotycznym obowiązkiem", lub "powinnością obywatelską" (75% młodzieży szkolnej), ale też "przerwą w życiorysie" (20%) Są różne przyczyny postaw wyrażanych w tej ostrej kategorii przez część

[1] T. Lewowicki, Aksjologia i cele dydaktyczne, "Toruńskie Studia Dydaktyczne", nr 2/1993, s. 52.

młodzieży. Najczęściej jest to potwierdzony rezultat negatywnych wyobrażeń o celach, organizacji a także przebiegu służby wojskowej.

Badania młodzieży przeprowadzone w tych samych latach na okoliczność ustalenia systemów wartości i oczekiwań w odniesieniu do służby wojskowej wykazują, że pragnie ona w czasie służby wojskowej uodpornić się psychicznie (około 57% badadnych), zdobyć kwalifikacje przydatne w życiu (57,9%, uzupełnić posiadane kwalifikacje (32,3%), wywiązać się z patriotycznego obowiązku wobec ojczyzny (30,8%), zdobyć wiedzę i umiejętności wojskowe (28,7%), przyczynić się do umocnienia obronności kraju (27,6%), pozyskać nowych kolegów i przyjaciół (17,3%), wzbogacić swoją wiedzę (około 11%). Z ogółu badanych ponad 8% - poza wyżej wymienionymi wynikami[2] - nie wyrażało żadnych oczekiwań indywidualnych, jak i społecznych (np. zawodowych, obronnych itp.) w związku z powołaniem do odbycia zasadniczej służby wojskowej.

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

Ważne są także problemy natury ogólnopoznawczej, zwłaszcza psychologicznej. Poborowi bowiem nie zawsze znają cele służby wojskowej, nie wiedzą jakie są kryteria przydziału do danego rodzaju wojsk. Może się też zdarzyć, że wcielenie do wojska i obciążenie obowiązkami, a więc gwałtowna zmiana warunków życia oraz wzmożony wysiłek fizyczny i psychiczny, powodować będą stresy u mniej odpornych na trudy służby wojskowej. Dotyczyć to może zwłaszcza marynarzy i żołnierzy z wojsk powietrznodesantowych. Dodajmy, że A. Tofler[3] wiąże to z tak zwanym "szokiem przyszłości", pojmowanym przez naukowców cywilnych i wojskowych jako wyczerpanie fizyczne i psychiczne, wywołane przeciążeniem mechanizmów adaptacyjnych oraz mechanizmów podejmowania decyzji.

---

[2] Por.: Cz. Staciwa, Świadomość społeczna i jej kształtowanie, Warszawa 1990, s. 96-99; J. Bogusz, Młodzież oraz metody kształtowania jej postaw patriotyczno-obronnych w wojsku, Warszawa 1989, s. 37; J. Kunikowski, Humanizacja służby wojskowej ważnym czynnikiem bezpieczeństwa personalnego, [w:] Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, AON, Warszawa 1993, s. 208-211.

[3] A. Toffler, Szok przyszłości, Warszawa 1974, s. 336 i następne.

Wzrasta w związku z tym znaczenie czynnika psychologicznego w okresie pokojowego przygotowania podwładnych. Chodzi tu zwłaszcza o kształtowanie indywidualności żołnierza, to jest jego cech psychicznych i fizycznych mających bezpośredni wpływ na postępowanie w służbie i ujawniających się w sytuacjach nietypowych i trudnych. Już bowiem w 1931 roku S. Hessen postulował, by doskonaląc działania zespołowe widzieć również ten istotny problem wychowawczy i szkoleniowy "na tle całości, zjednoczonej wspólnotą zadania"[4]

We współczesnym wychowaniu podwładnych istotne jest kształtowanie świadomości patriotyczno-obronnej. U jej bowiem podstaw znajdować się będzie właściwe korzystanie z tradycji narodowych i państwowych, które wpływały zawsze nie tylko na podtrzymywanie więzi narodowych, ale również wartości moralnych, duchowych. W szczególności zaś wpływały na właściwe kształtowanie świadomości patriotycznej uwzględniającej dążenie do posiadania silnego państwa i armii broniącej niepodległości i bezpieczeństwa.

Poza tym, w analizowaniu współczesnych wartości osobowych, źródeł i możliwości oddziaływań wychowawczych, jak też powstawania nowej jakości w wychowywaniu podwładnych żołnierzy, zwracać - jak sądzę - powinno uwagę każdego przełożonego właściwe nadawanie wymiaru takim pojęciom jak ojczyzna, państwo, powinność obronna obywatela, wolność, niepodległość, sprawiedliwość, godność, karność żołnierska itp. W ich bowiem przekazie, zwłaszcza treściach historycznych i współczesnych znajdują się takie wartości, które trafiają do świadomości podwładnych.

Istota umiejętności wychowawczych

Pojmowanie umiejętności wychowawczych, jak również dostrzeganie ważnej roli i znaczenia oddziaływań wychowawczych jest problemem równie odległym co i złożonym. Mając jednak na względzie współczesne szkolenie i wychowanie wojskowe, którego integralną częścią są procesy humanizacyjne wspomagające kształcenie i wzbogacenie podmiotowych wartości młodego człowieka - wyjaśnijmy kilka problemów związanych bezpośrednio z praktyką kształtowania umiejętności wychowawczych przełożonego jako tego, który decyduje o funkcjonowaniu pododdziału, oddziału wojskowego i wyżej.

---

[4] S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931, s. 66-67.

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

Nie wdając się - w tej okolicznościowej wypowiedzi - w głębsze analizy teoretyczne dotyczące zasadniczych elementów współczesnego wychowania, przypomnijmy, że przez wychowanie rozumie się całość (w tym i złożoność) wpływów i oddziaływań kształcących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie. W powyższym ujęciu wychowanie jest procesem złożonym, obejmującym różne formy oddziaływania na człowieka[5], które warunkować będą jego rozwój w poszczególnych fazach życia. Skoro więc w wychowaniu zawarte są różne formy oddziaływania na człowieka, to założyć też należy, iż mieścić się tu również będą początki umiejętności wychowawczych. Sądzę, że przyjąć też można, iż wśród dużej różnorodności czynników oddziałujących wychowawczo na człowieka na szczególne podkreślenie zasługują między innymi wpływy rodziny, społecznego otoczenia, służby wojskowej jako instytucji celowo powołanej nie tylko do konstytucyjnych powinności obronnych, ale także przygotowującej wojskowe kadry dydaktyczno-wychowawcze i naukowe.

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

---

[5] Szerzej na ten temat: Pedagogika (Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka), PWN, Warszawa 1977, s. 29-35.

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

Konieczność nabywania i doskonalenia umiejętności wychowawczych

Na podkreślenie zasługuje również to, że nabywane lub doskonalone umiejętności wychowawcze dowódcy, lub innego przełożonego, będą się wiązać ściśle nie tylko z bezpośrednim oddziaływaniem na podwładnych, lecz również wymagać od przełożonego systematycznej pracy nad sobą, a także systematycznej pracy wychowawczej z wychowankami. Podzielać należy zatem pogląd tych wszystkich pedagogów współczesnych, którzy eksponują to, iż zasadniczy sens analizowanego problemu sprowadza się w zasadzie do badania i ukazywania tego w jakim stopniu i w jakim zakresie dostrzegane są i powinny następować zmiany w postawach i poglądach wszystkich uczestników procesu wychowawczego[6].

Wskazując na dużą złożoność zagadnień wychowawczych w ogóle, a w szczególności powinności wychowawczych dowódcy (przełożonego), który przygotowuje obrońców kraju - powinniśmy również odnotować stałą potrzebę badawczą i praktyczną dotyczącą wymierności właściwego współdziałania przełożonych i podwładnych oraz potrzebę kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich. Ważne jest również poznawanie przez przełożonego - o czym była już wcześniej mowa - oczekiwań społecznych młodzieży wiązanych z odbywaniem służby wojskowej. Oprócz tego niezwykle istotny jest fakt, iż przełożony będzie się stykał z różnymi przyzwyczajeniami podwładnych, zróżnicowanym pojmowaniem wartości

---

[6] Np.: H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972; Z Kosyrz: Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki, Warszawa 1988, oraz Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992; K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1989; W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987; Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991; T. Lewowicki, Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1980; R. Stępień, Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.

służby, w niej praw i obowiązków, celowości szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego, nabywania umiejętności w trudnych warunkach przeprowadzanych ćwiczeń na poligonie, przebiegu służby wojskowej itp.

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

Biorąc powyższe pod uwagę, warto wskazać na dużą "potrzebę spolegliwości prawdziwego wychowawcy", o czym pisze prof. T. Kotarbiński[7], a także na cechy osobowe charakteryzujące dobrego wychowawcę i przełożonego. Do cech tych zaliczyć należy między innymi:

* umiejętność nawiązywania kontaktów z podwładnymi i potrzebę ich doskonalenia;

* czynną sympatię do ludzi, zawierającą również gotowość do niesienia pomocy potrzebującym oraz współdziałania;

* poszanowanie godności ludzkiej, tolerancyjność (szacunek dla uczuć i osobistych przekonań podwładnych);

* duży takt dydaktyczno-wychowawczy;

* sprawiedliwość i wymagalność zarówno wobec siebie, jak i wobec podwładnych zawierające równość kryteriów postępowania i oceniania;

* umiejętność rozwiązywania indywidualnych oraz zespołowych problemów i konfliktów;

* prawość postępowania (określana jako zgodność między słowami i postępowaniem);

* systematyczną samokontrolę, samokrytycyzm i zdolność do przeciwdziałania rutynie.

Doświadczenie wojskowe wykazuje, że umiejętności wychowawcze i kierownicze przełożonego mają duży wpływ na postępowanie podwładnych. Wskazać więc należy na potrzebę podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych kadry oraz konieczność przeciwdziałania ewentualnym niepowodzeniom dydaktycznym i wychowawczym.

---

[7] T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1975, s. 96.

Ważną współcześnie przesłanką dydaktyczno-służbową jest również właściwe pojmowanie postępujących procesów humanistycznych oddziałujących na całokształt wojskowego szkolenia i wychowania.

Eksponując szczególne znaczenie umiejętności wychowawczych każdego przełożonego, zwrócić należy uwagę na fakt, iż nie zawsze jesteśmy w stanie do końca wszystko przewidzieć. Podobnie jest z definiowaniem tychże umiejętności - nie zawsze jesteśmy w stanie i do końca je określić. Niezależnie jednak od tego przewidywać musimy dużą zmienność sytuacji wychowawczych oraz złożoność osobowości wychowywanych. W procesie wychowania wojskowego bowiem dużo jest sytuacji zmiennych, nieprzewidzianych, wymagających głębszej refleksji, dojrzałej, ale i elastycznej reakcji pedagogicznej. "*Właściwie pojęty proces wychowania może się odbywać w warunkach, gdy sieć powiązań międzyludzkich jest tak bogata, jak bogata jest rzeczywistość, z którą zespół nauczycielski i każdy nauczyciel z osobna ma w swej pracy do czynienia*"[8]. A zatem w procesie oddziaływań wychowawczych, zwłaszcza odniesionych do wojskowego wychowania i szkolenia podwładnych, liczą się zarówno aktualnie posiadane umiejętności pedagogiczne przełożonego, jak też systematyczne ich doskonalenie. Jest to możliwe do osiągnięcia między innymi poprzez pogłębianie wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej oraz praktyczne doświadczenie pedagogiczne, w którym występować będzie świadome dążenie do współdziałania oraz wzajemnego zrozumienia (przez wychowawcę i wychowywanych) odpowiedzialnych zadań oraz celów służby wojskowej.

[8] S. Krawcewicz, Współpraca i współżycie w zespołach nuczycielskich, Warszawa 1973, s.86.

płk dr hab. Mirosław DYRDA
Akademia Obrony Narodowej

PRZESŁANKI MODELOWANIA MORALE

Przemiany jakie zachodzą w różnorodnych dziedzinach obronności kraju jak również tworzony obraz potencjalnego pola walki sprawiają, że nauce i praktyce wojskowej postawione zostały nowe zadania. Ich skuteczne rozwiązywanie jest możliwe przy zastosowaniu odpowiednich metod naukowych. Jedną z nich jest modelowanie. Traktując modelowanie jako odwzorowanie badanego fragmentu rzeczywistości można powiedzieć, że model to: "... dający się pomyśleć, lub materialnie zrealizować układ, który odzwierciedlając lub odtwarzając przedmiot badania zdolny jest zastępować go tak, że jego badanie dostarcza nam nowej informacji o przedmiocie"[1].

Z metodologicznego punktu widzenia modelem naukowym jest zatem konstrukcja teoretyczna, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności.

Konsekwencją myślenia modelowego jest dążenie do schematyzacji. Istotą modelu myślowego jest to, że jest on prosty, a zarazem skończony i wszystkie jego elementy są kompletne. Rzeczywistość materialna ani społeczna tych cech nie posiada. Dlatego dla potrzeb działalności badawczej przyjmuje się założenie, iż model jest układem względnie odosobnionym, to znaczy takim, który posiada sprzężenia zwrotne z otoczeniem, jak również komunikacje na wejściach i wyjściach wewnętrznych.

W literaturze pojęcie modelu - co uważam za słuszne - odnosi się nie tylko do rzeczy. Traktuje się go jako coś nieporównanie szerszego, odnoszącego się także do zjawisk. Ponieważ pomiędzy rzeczą bądź zjawiskiem a ich modelem istnieje szczegól-

[1] W. Staff, Modelowanie i filozofia, Warszawa 1971.

ny rodzaj zależności. Model nie jest rzeczą, ale jest syntezą tego, co w rzeczy lub zjawisku jest ważne - ich istota, charakter i funkcje. Jest on od rzeczy i zjawisk prostszy i w pewnym sensie uboższy o całą warstwę materialną. Równocześnie jest on doskonalszy, ponieważ zawiera w sobie jej istotę oraz istotę całego zbioru rzeczy i zjawisk dających się wyprowadzić z jednego modelu.

Zatem pojęcie modelu można odnosić do wszelkich całości konkretnych i abstrakcyjnych. W tym rozumieniu morale jest zjawiskiem życia społecznego, a także przedmiotem oddziaływań wychowawczych, które poddaje się badaniom modelowym.

Każda poważna teoria morale musi eksplicite bądź implicite opierać się na przyjętej koncepcji antropologicznej i dążyć do uwzględnienia aktualnych i przewidywanych zachowań ludzi. Tę ogólną uwagę metodologiczną należy wypełnić treścią zaczerpniętą z badań zachowań kadry i żołnierzy służby zasadniczej w różnych sytuacjach życia i szkolenia wojskowego. Wynika z tego również konieczność interdyscyplinarnego potraktowania problemu morale. Sądzę bowiem, że morale jest zagadnieniem mieszczącym się wśród wielu problemów, które są przedmiotem rozważań między innymi takich dyscyplin naukowych jak: pedagogika, etyka, psychologia bądź socjologia. Czasami postrzega się morale jako obiekt badań znajdujący się na pograniczu tych dyscyplin.

Obserwuje się więc w literaturze różnorodność sposobów określania morale jako przedmiotu modelowania. Dodatkową trudnością jest to, że w poglądach praktyków obserwuje się tak dużą różnorodność ujęć, że trudno ustalić jakie elementy powinny być uwzględniane przy konstruowaniu modelu morale[2].

Dla potrzeb swoich rozważań dokonałem syntezy poglądów reprezentatywnych dla takich dyscyplin naukowych jak psychologia, pedagogika i etyka.

Zdaniem psychologów, budując model morale należy wyjść z założenia, że jest to indywidualny stan duchowy i emocjonalny związany z funkcją lub zadaniem; duch korporacyjny (...) poziom indywidualnej psychiki będący podstawą właściwej realizacji zamierzeń w pszyszłości[3]. Dlatego też wielu psychologów traktuje morale jako zespół postaw sprzyjających wykonaniu zadania. Trudno nie zgodzić się z tym

---

[2] Zob. T. B. Vaugh, Morale: The 10 th Principle of war, Military Review, 1983, nr 5; A. Manfred, Napoleon Bonaparte, Warszawa 1981, C. von Clausewitz, O wojnie, t. 1 i 2, Warszawa 1958.

[3] Por. Webster's New Collegiate Dictionary, G.C. Herriam Co., Springfield Mass. 1977, s. 748; N. Copeland, Psychologia a żołnierz, Warszawa 1957; R. Gal, A.D. Mangelsdorff, Handbook of Military Psychology, New York 1991.

poglądem, chociaż uwzględnić należy to, że postawa jest dyspozycją do działania, a nie samym działaniem. Na podstawie analizy reprezentatywnych stanowisk przedstawicieli tej dziedziny wiedzy można dojść do wniosku, iż morale jest widziane przez pryzmat czynników je określających.

Podobnie problem traktują pedagodzy, a także niektórzy socjolodzy, którzy uważają, że punktem wyjścia w modelowaniu morale żołnierzy jest traktowanie tego zjawiska jako społecznej i zawodowej świadomości członków społeczności wojskowej oraz postępowania odzwierciedlającego stosunek do własnej grupy bądź środowiska. Morale zatem jest stanem grupowym związanym z zadaniem przez nią realizowanym. Należy sądzić, że morale jest kształtowane przez pozytywne jak i negatywne czynniki występujące w życiu wojskowym. Dlatego modelując morale wielu przedstawicieli takiego ujęcia stosuje analizę czynnikową[4].

Do rozważań przyjmują oni następujące czynniki:

1. Czynniki indywidualne:
   - system wartości;
   - motywy, przekonania, zainteresowania;
   - potrzeby i możliwości ich zaspokojenia;
   - równowaga emocjonalna;
   - zdrowie i zmęczenie.
2. Sytuację jednostki w grupie:
   - status osobowy w wojsku i środowisku cywilnym, prestiż, interes osobisty;
   - osobista ocena powodzeń i porażek doznanych przez grupę;
   - perspektywa przyszłości, poczucie bezpieczeństwa w przyszłości;
   - postawa wobec dowódców (przełożonych bezpośrednich);
   - poczucie przynależności, zaufanie do innych członków grupy, wola współpracy, możliwość realizacji wspólnego celu;
   - zakres dopuszczalnych (możliwych) ofiar i poświęceń.
3. Środowisko materialne:
   - klimat;
   - odżywianie;
   - warunki zakwaterowania;
   - umundurowanie;

---

[4] Zob. W. Magoń, Kształtowanie walorów moralno-bojowych marynarzy, "Przegląd Morski", 1974, nr 1.

- stopień nowoczesności uzbrojenia;
- wyposażenie w sprzęt i materiały.

4. Strukturę grupy:
   - stan liczebny;
   - pochodzenie środowiskowe (regionalne);
   - grupy formalne i nieformalne;
   - komunikacja wewnętrzna;
   - sytuacja grupy w stosunku do innych grup.
5. Symbolikę i tradycje wojskowe:
   - etyka zawodu;
   - chorągwie i sztandary;
   - mundury i odznaki;
   - muzyka;
   - święta i parady (ceremoniał);
   - kult bohaterów i historii.
6. Racjonalny i emocjonalny stosunek do potencjalnego bądź rzeczywistego przeciwnika (nieprzyjaciela).

Jak nietrudno zauważyć kładzie się tu nacisk na zachowanie żołnierzy w różnych sytuacjach społecznych.

Natomiast etycy[5] sądzą, że w konstruowaniu modelu morale należy przyjąć, iż morale to system wartości akceptowanych i zinternalizowanych przez człowieka. Bowiem u podstaw zachowań ludzi spoczywają uznawane przez nich wartości.

Według tej koncepcji morale to system wartości obywatelskich, etycznych oraz cech osobowości, a także umiejętności nabytych w procesie kształcenia i szkolenia - niezbędnych w różnych sytuacjach społecznych.

Nie sposób zgodzić się z tymi, którzy twierdzą, iż morale nie jest zjawiskiem czy też pojęciem etycznym. Ich zdaniem jest to zjawisko psychospołeczne, zawierające jednocześnie aspekty prawne i prakseologiczne. Natomiast etyczna nazwa wynika z funkcji jaką pełni morale w kategoryzowaniu zachowań ludzi. Rzekomo nie odzwierciedla ona istoty zjawiska.

Zwróćmy uwagę na to, że jeśli morale jest systemem wartości indywidualnie i społecznie akceptowanych, to jest ono sumą dobra, a jego kształtowanie dążeniem

---

[5] Zob. K. Wojtyła, Osoba i czyn, Kraków 1963; M. Ossowska, Ethos rycerski w Grecji starożytnej, Kultura i społeczeństwo, 1968, nr 3; H. Skorowski, Przekonania moralne, powinności, postawy, "Polska Zbrojna", 1990, nr 30.

do dobra. Można przyjąć za Arystotelesem następujące uzasadnienie. Ponieważ "...wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie zdają się zdążać do jakiegoś dobra, to dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia ..."[6].

Zatem jeśli jest sumą dobra, a jego kształtowanie dążeniem do dobra, dlaczego nie może być ono traktowane jako pojęcie etyczne?

Jeśli przyjmujemy, że morale jest systemem wartości (moralnych, obywatelskich, bojowych) to jego źródłem jest system wartości, ideałów, ocen, wzorów i norm postępowania tkwiący w moralności społeczeństwa[7]. Zatem budując model morale należy badać i ustalać:

- jakie zachowania są moralnie dobre;
- które wartości są pożyteczne z punktu widzenia zadań armii jako realizatora polityki obronnej państwa.

Niektóre z tych ocen, wzorów i norm będą stanowiły podstawę w konstruowaniu pojęcia i zawartości przedmiotowej morale, np.:

- wzór osobowy dowódcy;
- ocena czynu (np. bohaterski, tchórzowski);
- norma (np. zabij, nie zabijaj);

Osobiście opowiadam się za aksjologicznym modelem ujmowania zjawiska morale.

Uważam, że poprawne metodologicznie podejście w modelowaniu morale powinno zawierać:

- określenie istoty zjawiska;
- nakreślenie przedmiotu badań, a mianowicie:
  * systemu wartości (model postulatywny). Czy dana wartość może być realizowana?
  * systemu wartościowania (jak ludzie wartościują? - model empiryczny).

Konstruując model należy odpowiedzieć na pytanie: czy w sytuacjach, jakie stwarza służba wojskowa dana wartość jest realizowana. Jednocześnie określić należy:

- metody (modele) badawcze;
- kryteria oceny. (Idzie o skonstruowanie skali wartości, która mogłaby być punktem odniesienia dla realnych zachowań żołnierzy).

---

[6] Arystoteles, Etyka Nikomachejska, Warszawa 1956, s. 3.

[7] Moralność - to system normatywny udzielający odpowiedzi na pytanie: jak być powinno? Morale - to fakt empiryczny związany z funkcjonowaniem moralności: odpowiadający na pytanie: jak jest?

Dla potrzeb swoich rozważań skonstruowałem zespół wartości wraz ze wskaźnikami ich akceptowania. Są to:

1. Wartości konsumpcyjne - dobra materialne, wygodne życie, zabezpieczenie bytu.

2. Wartości ułatwiające rozwój intelektualny - wiedza, kultura osobista, wykształcenie, zainteresowania.

3. Wartości związane z dobrem ogółu - prawda, sprawiedliwość, pokój.

4. Wartości związane z rozwojem religijnym - rozwój duchowy, przeżycia duchowe, spokój wewnętrzny.

5. Wartości związane z nawiązywaniem bliskich kontaktów z innymi - przyjaźń, życie towarzyskie, pozycja społeczna.

6. Wartości warunkujące przystosowanie osobiste - tolerancja, spolegliwość, ład wewnętrzny, samodzielność, szczęście osobiste, spryt życiowy.

7. Wartości związane z prestiżem społecznym - szacunek, autorytet.

8. Wartości związane ze stosunkiem do siebie samego - honor, godność osobista.

W tworzeniu modelu morale korzystałem z procedury badawczej określanej mianem idealizacji. Istota postępowania badawczego tego typu polega na poznawaniu zasadniczych zależności występujących w przebiegu badanych zjawisk w abstrakcji. Z kolei poprzez konkretyzację utworzonego modelu przechodziłem do twierdzeń empirycznych odzwierciedlających rzeczywiste procesy. Za takie zależności przyjmuję relacje pomiędzy poszczególnymi elementami struktury morale, a także warunkami w jakich funkcjonują pojedynczy żołnierze i grupy żołnierzy będący nośnikami morale.

Wiele wątpliwości budzi zagadnienie mierzenia morale. Nie idzie tu o teorię, która wykopałaby przepaść niezrozumienia pomiędzy specjalistami (naukowcami), a użytkownikami (dowódcami). Potrzeba aby teoria wchłonęła tradycje, doświadczenia, a nawet obiegowe sądy korpusu oficerskiego. Dotychczas bowiem w historii sztuki wojennej najczęściej morale żołnierza wiązano z wielkością zniszczeń, a zwłaszcza strat zadanych nieprzyjacielowi.

Model morale jest nie tylko składową czynników, które możemy obserwować i mierzyć. W właściwie skonstruowanym modelu morale powinny się znaleźć także czynniki, które mogą wystąpić np. w sytuacjach pola walki. Dlatego w swojej spekulacji intelektualnej powinniśmy rozdzielać to co istnieje, od tego co jest możliwe. Konsekwencją tego jest tworzenie dwu porządków:

- idealnego, zawierającego nasze wyobrażenia i przewidywania;

- realnego, obejmującego czynniki faktycznie występujące i zalecenia realizacyjne.

Konstruując model morale można też wykryć nowe powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami struktury analizując konstrukcję całości. Odnosić to można np. do psychicznej odporności żołnierza na czynniki oddziałujące na niego w różnorodnych sytuacjach potencjalnego pola walki.

W cybernetycznym ujęciu modelu morale i jego struktury prakseologicznej zwrócić należy uwagę na zależności występujące pomiędzy poszczególnymi elementami struktury. Wynika z tego, że model winien spełniać warunki ujęcia systemowego. Dlatego podczas konstruowania modeli i analizowania zależności w nim występujących można wyprowadzić twierdzenia empiryczne dotyczące funkcjonowania całego modelu.

Metodyka badania morale sprowadzać się będzie w takim ujęciu do:

- budowy modelu morale, polegającej na określeniu celu i przedmiotu, czynników pozostających pod kontrolą i niezależnych;
- określenia ilości, typu, rodzaju informacji wejściowych doprowadzanych do modelu oraz wyjściowych wyprowadzanych z niego;
- wyboru kryterium optymalizacji. Mogą nimi być: kryterium użytych sił i środków, kryterium liczby przedsięwzięć oświatowo-wychowawczych, kryterium wykonania zadania, kryterium gotowości bojowej itp.;
- optymalizacji modelu kierowania - technik, stylu i funkcji kierowania - o ile będzie to możliwe z wykorzystaniem techniki komputerowej;
- sformułowania wniosków metodologicznych i merytorycznych wynikających z przyjętego rozwiązania oraz funkcjonowania systemu kontroli i oceny morale.

Można zatem wyprowadzić wniosek, że w badaniach morale będziemy mieli do czynienia z jednym z narzędzi badawczych, a mianowicie modelowaniem, czyli odwzorowywaniem w określonym języku badanego fragmentu rzeczywistości.

mjr mgr Janusz TOMIŁO
Redakcja czasopisma "Wojsko i Wychowanie"

ZACHWIANY SYSTEM WYCHOWAWCZY

Zadziwia mnie łatwość z jaką wielu wojskowych i ludzi w jakiś sposób z wojskiem związanych, przekreśla dotychczasowy dorobek wojskowych nauk humanistycznych. Naturalną konsekwencją takiego podejścia będzie - i wszystko na to wskazuje, że tak się stanie - spadek rangi humanistyki wojskowej, nie z przyczyn kadrowych, ale instytucjonalno-organizacyjnych. Znaczne ograniczenia etatowe w nowo powstających instytucjach naukowych i szkolnictwie powodują, że wielu nauczycieli akademickich posiadających duży dorobek naukowy odchodzi i jeszcze będzie musiało odejść z wojska, bo szans na zatrudnienie w nim nie mają. Takie podejście do wysoko wykwalifikowanej kadry wydaje się być krótkowzroczne, oznacza powolne zmniejszanie potencjału intelektualnego wojska.

Nie tylko w polityce kadrowej problem, lecz raczej - nie przede wszystkim. Są widać powody, dla których tak się dzieje, jakieś racje, których nie znam i które trudno mi zrozumieć. Owa polityka kadrowa jest wszakże częścią większego zjawiska, nazywanego transformacją systemową, przemianami, w których analogicznie do rewolucji, muszą być także ofiary. Można by się było z tym zgodzić, gdyby nie to, że dawno już odeszliśmy od marksistowsko-leninowskiej koncepcji rewolucji (w gruncie rzeczy barbarzyńskiej, bo więcej burzącej niż budującej), że reguły demokracji i poziom cywilizacyjny jaki osiągnęliśmy, wymagają od reżyserów tych przemian bardziej konstruktywnego podejścia, perspektywizmu w myśleniu i konstruowaniu nowych struktur wojska.

Modelowanie struktur związanych z działalnością społeczną wojska wymusza niejako opracowanie jasnej i klarownej koncepcji opartej na diagnozie stanu

obecnego i prognozie na przyszłość. Ową diagnozę, zdaniem Heliodora Muszyńskiego[1], można opracować koncentrując uwagę na trzech zamierzeniach:

- po pierwsze - wyjaśnieniu przyczyn stanu rzeczy, przebiegu, przemian i efektów wychowania;
- po drugie - wprowadzeniu możliwie uzasadnionych prognoz dotyczących dalszego rozwoju, przebiegu i przeobrażeń w dziedzinie funkcjonowania systemu wychowania;
- po trzecie - nakreśleniu wniosków praktycznych dotyczących dalszego rozwijania praktyki edukacyjnej w zakresie wychowania.

Modelowanie struktur przede wszystkim zaś wymaga odejścia od syndromu PRL i LWP: dzisiaj objawia się on wręcz chorobliwym reagowaniem i ucieczką od sprawdzonych w praktyce koncepcji wychowawczych i terminologii z nimi związanej, jak chociażby od pojęcia "system wychowawczy". Świadczy o tym m.in. odejście od obowiązkowości w kształceniu patriotyczno-obywatelskim, będącym jednym z przejawów działalności wychowawczej wojska. Fakultatywność owego kształcenia wynika wszak z zawartego w programie sformułowania "propozycje tematyczne".

Rzecz jednak nie tylko w szkoleniu patriotyczno-obywatelskim, tu akurat zadbano o w miarę spójny i sprawny organizacyjnie system. Sedno sprawy tkwi w braku świadomości istnienia, właściwie potrzeby istnienia systemu wychowawczego wojska. To co się obecnie w tym zakresie czyni jest zaledwie nieśmiałą próbą jego budowania. Nieśmiałą, bowiem nigdy głośno nie wyartykułowaną.

W sensie instytucjonalnym system wychowawczy wojska nigdy nie przestał funkcjonować; składają się nań instytucje, których głównymi bądź jednymi z zadań jest prowadzenie działalności wychowawczej: dowódcy, służba wychowawcza, organizacje takie jak sądy honorowe i koleżeńskie, rady, zebrania oficerskie, wreszcie całe wojsko jako instytucja oświatowo-wychowawcza, stanowiące makrosystem wychowawczy. Spełnione też są prawie wszystkie warunki, aby system mógł istnieć. S. Kawula w wyniku studiów i analiz ustanowił kilka warunków, które muszą być spełnione aby powstał system pedagogiczny (a takim system wychowawczy jest), a mianowicie:

---

[1] Zob. H. Muszyński, System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą, Warszawa - Kraków 1990.

- system pedagogiczny powstaje tylko tam i wtedy, gdzie i kiedy zaistnieje istotna społeczna potrzeba wychowania, wykształcenia czy przygotowania do zawodu lub pełnienia jakiejś roli określonej kategorii ludzi;

- system pedagogiczny powstaje tylko wtedy, kiedy w społeczeństwie zgromadzą się określone informacje, które mogą zostać przedmiotem przyswojenia i opanowania przez ludzi;

- system pedagogiczny może uformować się tylko wtedy, kiedy można znaleźć sposoby osiągania celów, tzn. znane są środki, formy i metody oddziaływania pedagogicznego albo środki komunikacji pedagogicznej dla danej populacji uczących się - nauczanych, pozwalające (sposoby) realizować cele stawiane uprzednio danemu systemowi pedagogicznemu. To znaczy odpowiedni system pedagogiczny może powstać jako taki dla względnie określonej grupy ludzi, którym potrzebne jest konkretne przygotowanie , wykształcenie i wychowanie;

- system pedagogiczny może powstać pod tym warunkiem, jeżeli istnieje kadra pedagogów zdolna do realizacji celu systemu, posiadająca wiedzę psychologiczną o obiekcie oddziaływania pedagogicznego, posiadająca określone informacje, władająca określonymi środkami komunikacji. Wszystkie te komponenty są niezbędne i wystarczające dla stworzenia systemu pedagogicznego. Wykluczenie jednego z nich może prowadzić do naruszenia systemu[2].

Z powyższych warunków w wojsku zostały spełnione następujące:

- istniała i nadal istnieje społeczna potrzeba wychowania, wykształcenia i przygotowania do pełnienia określonej roli przez ludzi odbywających służbę wojskową;

- znane są środki, formy i metody oddziaływania pedagogicznego, pozwalające realizować cele stawiane systemowi wychowawczemu. Nie są sprecyzowane, bowiem zostały sformułowane zbyt ogólnie, cele wychowania. Nie został określony system. Zabrakło świadomości potrzeby jego istnienia. Z rozmów jakie prowadziłem z ludźmi realizującymi cząstkowe zadania owego systemu wynika, że nie ma lub istnieje bardzo nikła korelacja pomiędzy poszczególnymi jego elementami.

Poważne wątpliwości budzi sposób budowania celów wychowania wojskowego; czy mają one wynikać z doraźnych potrzeb i warunków, czy z dokumentów o charakterze konstytutywnym - konstytucji i paktu praw obywatelskich. Ten drugi sposób, praktykowany we wszystkich demokracjach, wydaje się być przede wszystkim

---

[2] Zob. S. Kawula, Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1.

bardziej perspektywiczny, ponadczasowy, nie poddający się żadnym koniunkturom, zatem bliski idei apartyjności i apolityczności wojska, służby narodowi. Na razie jednak dokumenty nie zostały jeszcze opracowane, pozostaje więc korzystanie z innych , już istniejących, takich jak doktryna obronna.

Niewątpliwie najbardziej efektywny jest dzisiaj mikrosystem wychowawczy, czyli system wychowawczy oddziału. Tu cele wychowania są konkretne, istnieje ścisła więź - mimo, że nie zawsze uświadomiona - pomiędzy szkoleniem i wychowaniem, klarowny jest podział ról i zadań. Powszechny i ujawniony przy okazji ostatnich strajków w oświacie spór o wartości w wychowaniu (rozmijanie się teorii i praktyki wychowawczej, sprzeczność między głoszoną ideą wychowania społecznego i obywatelskiego i partykularyzmem strajkowym) ominął wojsko. Spór o zasadność przestrzegania wartości chrześcijańskich w życiu społecznym jest także jak gdyby poza sferą zainteresowań wojskowych wychowawców. Wychowanie w jednostce zdeterminowane jest przez działalność szkoleniową, imperatyw utrzymania dyscypliny i stałej gotowości do wykonania zadań obronnych.

Sytuacja ta jest wynikiem decentralizacji struktur wychowawczych wojska; przeniesienia ciężaru odpowiedzialności za nie na dowódców wszystkich szczebli, ograniczenia wpływu instytucji centralnych na programowanie działalności wychowawczej i sprowadzenia ich do roli ośrodków wypracowujących koncepcje wychowawcze. Obecnie to nie one, ale okręgi i dywizje opracowują wytyczne do pracy wychowawczej. Wszystko to powoduje, że system teoretycznie staje się sprawniejszy. Zupełnie mimochodem, jak gdyby przez przypadek dokonano tego, co postuluje wielu pedagogów, a czego nie udało się dokonać w cywilnym systemie oświaty i wychowania: uwolniono system od bezwładności. Jak twierdzi H. Muszyński, bezwładność oraz dysfunkcjonalność systemu oświatowego nie dotykają w równym stopniu wszystkich jego funkcji, w największym stopniu funkcji wychowawczej. Toteż wszelkie próby sformalizowania systemu, poddania go nakazowo-rozdzielczemu modelowi zarządzania, uderzają z reguły dotkliwe w te właśnie funkcje, prowadząc do ich sformalizowania, spłycenia oraz ograniczenia, w konsekwencji - zwyrodnienia i unicestwienia[3]. Ale czy na pewno uwolnienie systemu od bezwładności spowodowało, że stał się on sprawniejszy?

Szczególną cechą wojska jest to, że jego funkcjonowanie oparte jest na rozkazie, jego struktura zaś jest zhierarchizowana z dokładnie określonymi zależnościami i

[3] Por. H. Muszyński, System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą, Warszawa 1992.

podległością. Sprawność działania zależy od dokładności realizacji zadań, których ogólne założenia i zasady wypracowywane są przez naczelne dowództwo. Biorąc to pod uwagę, a także mentalność samych wojskowych, trudno zrozumieć ideę, którą był wyraził kiedyś jeden z wysokich funkcjonariuszy resortu, że w nowych warunkach działalność społeczna wojska powinna opierać się na dużej swobodzie i inicjatywie najniższych szczebli dowodzenia. Zakładając, że istotnie wykażą się one inicjatywą i chęcią działania w sferze wychowawczej, będą musiały pójść na kompromis polegający na wyborze, co ważniejsze: szkolenie ogólnowojskowe czy szeroko rozumiana działalność wychowawcza. Tak, to nie przejęzyczenie: nadal te dwie dziedziny działalności służbowej postrzegane są rozdzielnie. Przekonały mnie o tym rozmowy, jakie prowadziłem z kadrą dowódczą podczas bardzo częstych wyjazdów do jednostek wojskowych, opinie wyrażane podczas dyskusji redakcyjnych. Praktyka dowodzi, że w wyborach tych przegrywa wychowanie. Może właśnie stąd biorą się głosy samych dowódców, a także programistów działalności wychowawczej, aby potraktować ją na równi z działalnością szkoleniową i wpisać do programów szkolenia wojskowego jako obowiązkową. Skoro istnieje, niech nie będzie traktowana fakultatywnie a obligatoryjnie.

Coraz istotniejsze staje się określenie zakresu kompetencji budowanych od nowa struktur służby wychowawczej, jej miejsca i roli w działalności służbowej wojska. Zastanowienia się i podjęcia decyzji wymaga problem: czy skoro za wychowanie odpowiadają dowódcy, ma sens mówienie o służbie wychowawczej czy też raczej oświatowej, kulturalnej. Skoro tzw. oficerowie wychowawczy spełniają w jednostkach funkcje oficerów oświatowych, bowiem to na nich spoczywa obowiązek prowadzenia zajęć ze szkolenia patriotyczno-obywatelskiego, zaś w sprawach wychowawczych są tylko niejako doradcami, dotychczas funkcjonująca nazwa staje się nieadekwatna do tego co robią. Jeżeli tak jest, to jaki ma sens propozycja praktykowania przez dowódców, pomiędzy poszczególnymi szczeblami w karierze liniowej, także na stanowiskach oficerów wychowawczych?

Wspomniałem wcześniej, że jednym z warunków istnienia systemu wychowawczego jest posiadanie wykształconej kadry pedagogów; za takich można uznać tylko tych, którzy, zgodnie z normami krajowymi funkcjonującymi w oświacie, ukończyli kierunkowe studia pedagogiczne, legitymują się nie tylko dyplomem, ale wiedzą z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii. Prowadzona niedawno na łamach "Wojska i Wychowania" dyskusja o roli psychologa w jednostce, pokazała przy okazji, że w wojsku także nie toleruje się połowicznego wykształcenia, tzn. nie może

nazywać siebie psychologiem człowiek, który studiował przy okazji także psychologię. Przeto, jeżeli ktoś podczas studiów w WSO "liznął" pedagogiki lub ukończył kurs pedagogizacji kadry dowódczej, nawet w przypływie dobrego samopoczucia nie powinien siebie nazywać pedagogiem.

Warunki jakie są stawiane rodzeniu się systemu wychowawczego, przypomnijmy, są wystarczające i konieczne zarazem; niespełnienie jednego z nich spowodować może naruszenie systemu. Patrząc od tej strony, system wychowawczy wojska zaczyna się chwiać, wszak gruntownym wykształceniem pedagogicznym legitymuje się zaledwie niewielka część kadry zawodowej. Postulat oparcia się w społecznym przygotowaniu kadry do pełnienia zawodowej służby wojskowej na wzorach zachodnich jest zatem tylko postulatem.

Wydaje się, że mamy oto doskonałą okazję do opracowania diagnozy stanu wychowania w Siłach Zbrojnych RP. Wyjaśniamy przyczyny obecnego stanu rzeczy, podejmujemy trud sformułowania prognoz. Mamy także szansę nakreślenia wniosków praktycznych dotyczących rozwijania praktyki edukacyjnej w zakresie wychowania. Bo przecież wciąż istnieje konieczność stworzenia modelu takiego sytemu kształcenia przyszłych kadr dowódczych, który zapewni przygotowanie ich nie tylko pod względem fachowym, lecz także, a może przede wszystkim pod względem pedagogicznym.Tymczasem w przygotowanej reformie szkolnictwa wojskowego mówi się dużo o konieczności dobrego przygotowania zawodowego przyszłej kadry wojskowej, niewiele zaś lub nic o przygotowaniu do spełniania przez nią podstawowej funkcji - wychowawczej. W tym właśnie także upatrywałbym zagrożenia dla stabilności systemu wychowania wojskowego. Czy zatem system nadal będzie się chwiał? Oto pytanie, na które odpowiedzieć powinniśmy już dzisiaj.

III. MŁODZIEŻ, WOJSKO, WYCHOWANIE

płk prof. dr hab. Ryszard ROSA
Akademia Obrony Narodowej

PRAWA I WOLNOŚCI CZŁOWIEKA W WARUNKACH SŁUŻBY WOJSKOWEJ

(Podstawy filozoficzne i prawne)

Podejmując próbę sformułowania tez dotyczących praw i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej i podzielając opinię tych uczestników konferencji, którzy - jak prof. T. Lewowicki - dostrzegają potrzebę refleksji filozoficznej w budowaniu "filozofii pedagogiki" w dyskusjach nad "wychowaniem w toku przemian", w swoim wystąpieniu pragnę skoncentrować się nad niektórymi zagadnieniami związanymi z prawami i wolnościami człowieka w warunkach służby wojskowej.

Już na wstępie wypada zauważyć, że zainteresowanie genezą i istotą praw człowieka, szczególnie widoczne po drugiej wojnie światowej, w warunkach Rzeczypospolitej Polskiej związane jest dodatkowo z głębokimi przemianami ustrojowymi w naszym kraju i w innych państwach Europy Środkowej i Wschodniej, z dążeniami do stworzenia nowego porządku konstytucyjnego gwarantującego niezbywalne prawa i wolności, zawarte m.in. w podpisanych przez Polskę deklaracjach, paktach i konwencjach międzynarodowych.

Sytuacja ta, wywierająca istotny wpływ na przemiany demokratyczne w Wojsku Polskim, wymaga nie tylko dogłębnej znajomości przez żołnierzy katalogu owych praw i wolności[1]. (oraz przewidzianych prawem ograniczeń wynikających z charakteru i zadań sił zbrojnych), ale także ich teoretycznych i aksjologicznych uzasadnień, zawartych w dziejach myśli filozoficznej, politycznej i społecznej, do których odwołują się autorzy i popularyzatorzy.

---

[1] Zob. R. Rosa, Filozofia współczesna i prawa człowieka, "Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 3.

Podstawy filozoficzne

Bezpośrednie rozważania na temat praw i wolności człowieka pojawiły się wprawdzie w myśli filozoficznej Europy dopiero w czasach nowożytnych, ale i w epokach wcześniejszych zagadnieniom tym poświęcono - pośrednio - wiele uwagi, w szerokim kontekście dociekań nad losami ludzkości, nad historycznie kształtującymi się typami społeczeństw, państw, kultur, cywilizacji oraz miejscem i rolą człowieka w tych procesach[2].

Filozofowie epok minionych ujmowali prawa i wolności człowieka w powiązaniu z realizacją takich wartości, jak: szczęście i pomyślność człowieka i społeczeństwa, wolność i demokracja, godność i podmiotowość ludzi, dobrobyt i sprawiedliwość, dążąc równocześnie do ustanowienia sprawiedliwego ustroju zdolnego zagwarantować realizację tych wartości[3]. W rozważaniach swoich wiele miejsca poświęcali również prawom i wolnościom "stanu wojskowego", oraz niezbędnym ograniczeniom wynikającym ze szczególnego statusu i roli sił zbrojnych w społeczeństwie i państwie.

Obok teoretycznych rozważań nad genezą i istotą tych praw w traktatach filozoficznych znaleźć możemy wyraźne wątki o charakterze metodologicznym i aksjologicznym, a także wskazania prakseologiczne mówiące o warunkach, drogach i środkach realizacji owych praw i wolności - mające często wymiar panhistoryczny, uniwersalny, do których nawiązują różne nurty i kierunki filozofii współczesnej.

O ile jednak problematyka praw i wolności człowieka jest obecna nieomal we wszystkich tych nurtach i kierunkach, to mimo liczącej już półtora stulecia tradycji, koncepcje praw i wolności nie są dokładnie usystematyzowane i ugruntowane, co znacznie utrudnia ich rekonstrukcję i analizę. Traktując to jako ważne zadanie badawcze można jednak już dzisiaj stwierdzić, że filozofowie współcześni, nawet ci o orientacji scjentystycznej, bardzo często podejmują najbardziej aktualne kwestie dotyczące perspektyw rozwojowych świata, kierunków i mechanizmów tego rozwoju, roli i miejsca człowieka w przeobrażeniach ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturowych, usiłując odkryć i wskazać drogi i środki mogące zagwarantować

---

[2] Zob. R. Rosa, Historia i filozofia praw człowieka, "Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 2.

[3] Wypada jednak zauważyć, że trosce o stworzenie niezbędnych warunków (polityczno-prawnych, ekonomicznych, społecznych i innych) umożliwiających realizację owych wartości nie towarzyszyła powszechna zgoda filozofów co do tego, jaki konkretnie ustrój spełni te wymagania i jak go stworzyć. Zob. J. Szacki, Historia myśli socjologicznej. Część pierwsza, Warszawa 1983, s. 97.

bezpieczeństwo i szczęście ludzi, z którymi nierozerwalnie wiążą się prawa i wolności człowieka.

Podobnie jak w epokach minionych koncepcje współczesne są bardzo zróżnicowane, często niespójne wewnętrznie, niemniej jednak zdecydowana ich większość ma charakter **humanistyczny** (co wcale nie znaczy, że zawsze jest to humanizm realny), nakierowany na pełniejsze poznanie i zrozumienie Swiata, w tym owych podstawowych praw i wolności człowieka po to, by uczynić nasze życie piękniejszym, bezpieczniejszym i szczęśliwszym.

Analiza filozofii współczesnej wskazuje, iż już w połowie XIX wieku próby takie, w opozycji na idealizm niemiecki, podejmuje **pozytywizm** zapoczątkowany przez Augusta Comte'a, będący - przynajmniej w przekonaniu tego myśliciela - nową, **naukową** filozofią "opartą na faktach", zbliżoną pod względem precyzji wywodów do nauk przyrodniczych, mającą stać się teoretycznym narzędziem walki o zbudowanie nowego ładu społecznego. Filozofia Comte'a, a także wielu jego uczniów i kontynuatorów, miała przyczynić się do racjonalizacji działań ludzkich, urządzeń społecznych, prawa i moralności, do bujnego rozkwitu nauk pozytywnych, stanowiących podstawę równie bujnego rozkwitu kultury materialnej. W tym nowym społeczeństwie tradycyjne dążenia egoistyczne ustąpić miały miejsca altruizmowi, miłości i przyjaźni wszystkich ludzi, wartościom opartym m.in. na jedności intelektualnej, na prawdziwej wiedzy o świecie przyrody i społeczeństwie ludzkim, na przestrzeganiu dobrych praw. W warunkach tych, zdaniem wielu pozytywistów, mogły się również realizować podstawowe prawa i wolności człowieka.

Podobne ambicje przyświecały twórcom filozofii **marksistowskiej**, antropologii filozoficznej i historiozofii (zwłaszcza "młodemu" Marksowi), głoszącym również postulat filozofii **naukowej**, rewolucyjnego przekształcenia stosunków społecznych. Pomijając w tym miejscu gorące, nie zawsze należycie uargumentowane dyskusje i spory na ten temat (w tym na temat konsekwencji praktycznych, do których filozofia ta niejako programowo rościła sobie prawo), trudno jednak byłoby pominąć tę orientację przy prezentowaniu koncepcji filozoficznych, które - przynajmniej w swych założeniach - miały na względzie dobro i szczęście ludzi, ich wszechstronny rozwój, bezpieczne i dostatnie życie.

W walce o te ideały, zwłaszcza o **podmiotowość** człowieka, o jego **wolność** i autonomię (często w praktyce niepełną, ograniczoną) odegrały swoją rolę różne odcienie i odmiany **egzystencjalizmu**, od koncepcji duńskiego filozofa i teologa

Kierkegaarda poczynając, poprzez poglądy Marcina Heideggera, Karla Jaspersa, Gabriela Marcela i wielu innych filozofów, na Jean Paul Sartrze kończąc.

Problem praw i wolności nie był również obcy reprezentantom filozofii **fenomenologicznej**, której prawdziwym twórcą był Edmund Husserl, a którą w zakresie etyki i teorii religii rozwinął Max Scheler (do którego po części odwoływał się Karol Wojtyła, budując swój system etyczny), a także przedstawicielom różnych odmian **strukturalizmu**, zwłaszcza zaś Claude Lévi-Straussowi, autorowi "Antropologii strukturalnej"i wielu innych prac podejmujących m.in. próbę wyjaśnienia miejsca i roli człowieka w świecie, w tym należnych mu praw i wolności.

Wśród myślicieli podejmujących takie próby wypada również wymienić reprezentantów znanej przez wiele dziesięcioleci (od początków lat trzydziestych XX wieku) "**Szkoły Frankfurckiej**" i zbudowaną przez nich (m.in. przez Maxa Horkheimera, Theodora Adorno, Herberta Marcusego i Ericha Fromma) "krytyczną teorię", która odegrała pewną rolę w dziedzinie krytyki istniejącej rzeczywistości, ukazania źródeł nędzy ludzkiej, poszukiwania dróg ich eliminacji, w tym negacji urządzeń i mechanizmów naruszających prawa i podstawowe wolności człowieka. Godzi się w tym kontekście przypomnieć zdecydowany sprzeciw "frankfurtczyków" wobec ideologii i systemów totalitarnych (głównie faszyzmowi), ostrą krytykę wynaturzeń pojawiających się w strukturach kapitalistycznych i nie mniej ostrą - zwłaszcza po II wojnie światowej - stosunków panujących w tzw. "realnym socjalizmie" (stąd m.in. głoszona przez niektórych z nich koncepcja "trzeciej drogi", jak dotąd nigdzie nie zrealizowana).

Problemy osoby ludzkiej, godności człowieka, bezpieczeństwa i pokoju, prawdy i sprawiedliwości, miłości i solidarności ludzi, stanowiących fundament praw i wolności człowieka, zajęły szczególnie wiele miejsca (w wymiarach transcendentnym i doczesnym) we współczesnej filozofii **chrześcijańskiej** - w tomizmie współczesnym, w różnych odmianach personalizmu (np. w personalizmie filozoficzno-moralnym Gilsona, historyczno-społecznym Chenu, w wersji Mouniera i in.), w teilhardyzmie (Teilhard de Chardin), w **nauce społecznej** Kościoła. Budowane w ich obrębie koncepcje historiozoficzne, antropologiczne i etyczne zawierają wiele cennych stwierdzeń i wskazań dotyczących bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa (wspólnoty), występujących między nimi relacji, praw i wolności "osoby ludzkiej". Jak słusznie zauważa Wincenty Grant w znanej pracy pt. "Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej", "problemem ciągle otwartym jest stosunek jednostki do społeczności; by oba te byty mogły harmonijnie się rozwijać, dwu biegunów należy

unikać: skrajnego indywidualizmu wiodącego do anarchii i aktów terroryzmu, a także totalizmu niwelującego osobnicze prawa jednostki[4].

Pomijając w niniejszym artykule bardziej szczegółową charakterystykę współczesnej filozofii chrześcijańskiej wypada jednak zaznaczyć, iż zdaniem wielu jej przedstawicieli w warstwie metodologicznej przeciwstawia się ona (zwłaszcza nurt personalistyczny) zarówno absolutyzowaniu dedukcyjnego aprioryzmu, jak i wąskiego empiryzmu. Łącząc metafizykę i jej najbardziej ogólne zasady z analizą historycznej działalności człowieka w warunkach określonej cywilizacji i kultury, personalizm chrześcijański dąży do zbudowania zintegrowanej teorii "osoby ludzkiej", teorii obejmującej wszystkie sfery, "strony" człowieka: fizyczną, biologiczną, psychiczną, społeczną a także - transcendentną, co rzutuje na samo pojęcie i zakres przysługujących człowiekowi praw i wolności.

Uzasadniając sens ludzkiego życia w sferze materialnej (cywilizacja), duchowej (kultura) i transcendentnej (osobowość człowieka, przekraczająca te dwie sfery) oraz dążąc do obrony osoby ludzkiej przed zagrażającymi jej niebezpieczeństwami, personaliści chrześcijańscy krytykowali cywilizację burżuazyjną, za "atomizację" społeczeństwa, za reifikację człowieka[5], nadmierną troskę o wartości materialne i zaniedbywanie potrzeb "osoby" ludzkiej. Szczególnie krytycznie odnosili się do ideologii i cywilizacji faszystowskiej z jej kultem scentralizowanego totalizmu władzy i kultem "wodza". Krytykowali też marksizm i cywilizację socjalistyczną, za to, że "obiecywały człowiekowi wszystko", a w rezultacie - przynajmniej ich zdaniem - dały mu niewiele, koncentrując jego wysiłki na opanowaniu przyrody, sytuując go głównie w świecie materii a zaniedbując "pełnię życia osobowego", osobistej odpowiedzialności za siebie, innych i otaczający go świat, które to zaniedbania wyeliminować miał właśnie personalizm chrześcijański.

Dodajmy, iż personalizm ten mieści się w obszarze współczesnej antropologii filozoficznej (filozofii człowieka), niezwykle zróżnicowanej wewnętrznie, niemniej jednak przepojonej wspólną troską o obronę człowieka i jego praw: do godnego i prawdziwego życia, do wolności, do kultury, do bezpieczeństwa.

Idee te po II wojnie światowej znalazły swoje zastosowanie w szerokich ruchach na rzecz praw człowieka, w dokumentach regulujących stosunki między ludźmi i państwami w duchu przyjaźni, sprawiedliwości (np. w "Powszechnej Deklaracji Praw

---

[4] W. Granat, Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej, Poznań 1985, s. 21.

[5] Zob. np. E. Mounier, Co to jest personalizm?, Kraków 1960.

Człowieka", w "Akcie Końcowym" KBWE, w Europejskiej "Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności") we wspomnianej już nauce społecznej Kościoła Rzymskokatolickiego.

Co się tyczy tej ostatniej to wypada przypomnieć, iż już Jan XXIII w znanej i cenionej powszechnie encyklice "Pacem in terris" stwierdzał, że "... każdy człowiek jest osobą, to znaczy istotą obdarzoną rozumem i wolną wolą, wskutek czego ma prawa i obowiązki, wypływające bezpośrednio i równocześnie z własnej jego natury. A ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec"[6].

Analizując prawo do życia oraz godnego człowieka poziomu życia, do korzystania z wartości materialnych, moralnych i kulturalnych, prawa wynikające z udziału człowieka w życiu gospodarczym i politycznym i inne, Papież ten ujmował je w szerokiej perspektywie fizoloficznej i moralnej, nazywając swoją encyklikę "Encyklika o pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności."

Problemom tym poświęcił również wiele uwagi Paweł VI (zwłaszcza w encyklice "Populorum progressio"), a także Jan Paweł II, m.in. w wydanych w ostatnich latach encyklikach pt. "Sollicitudo rei socialis" (O aktualnych problemach rozwoju ludzi i narodów - 1987) i "Centesimus annus", wydanej w setną rocznicę ogłoszenia encykliki Leona XIII "Rerum novarum" (1991).

Opowiadając się za poszanowaniem autentycznego rozwoju człowieka i społeczeństwa, czyli takiego rozwoju, który zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszystkich jej wymiarach, Jan Paweł II piętnuje różne formy wyzysku i ucisku ekonomicznego, społecznego, politycznego, wyznaniowego i innych, wszelkie formy dyskryminacji zagrażające godności człowieka i jego niezbywalnym **prawom** - w tym odradzające się przejawy totalizmu i autokratyzmu, pojawiające się nowe formy fundamentalizmu religijnego, kult wartości czysto utylitarnych, patologie społeczne itp. zjawiska. Przeciwstawiając się koncepcjom katastroficznym wskazuje równocześnie, że obok tych zagrożeń w ostatnich latach odnotować można wiele zjawisk pozytywnych, jak chociażby narastanie poczucia własnej godności i godności innych ludzi, wzrost świadomości potrzeby "budowania razem", solidarnie wspólnej przyszłości, wyrzeczenia się egoistycznych celów i interesów na rzecz "dobra wspólnego" itp.

---

[6] Jan XXIII, Encyklika "Pacem in terris", "Znak" 1982, nr 332-334.

Dla rozważań na temat możliwości i gwarancji realizacji przysługujących nam praw i wolności istotne wydaje się zawarte w encyklice "Sollicitudo rei socialis" stwierdzenie, że jednym z nakazów współczesności jest zdanie sobie sprawy z ograniczoności zasobów naturalnych, z konieczności racjonalnego ich wykorzystywania, z potrzeby "... poszanowania integralności i rytmów natury oraz uwzględnienia ich przy programowaniu rozwoju"[7]. Wypada również zgodzić się z poglądem, że "... rozwiązanie poważnych problemów narodowych i międzynarodowych (w tym także praw i wolności człowieka - R.R.) nie jest tylko kwestią produkcji gospodarczej czy organizacji prawnej albo społecznej, ale wymaga odwołania się do określonych wartości etyczno-religijnych, a także przemiany mentalności, postępowania i struktur"[8].

Wydaje się, iż takie kompleksowe (holistyczne), a zarazem głęboko humanistyczne podejście konieczne jest przy rozpatrywaniu wielu kwestii ogólnych, determinujących koncepcje praw i wolności człowieka, jak i samych tych praw i wolności oraz możliwości ich realizacji.

Do tych pierwszych, w kontekście tytułu artykułu, zaliczyć możemy m.in. następujące:

- jakie są (powinny być) najważniejsze cele naszej działalności poznawczej i co uczynić, by pozwoliła ona lepiej zrozumieć świat i wskazać drogi i środki jego doskonalenia, wolne zarówno od taniego optymizmu, jak i od skrajnego katastrofizmu?;
- jakie są niezbędne działania, siły i środki, by zagwarantować nasze bezpieczeństwo, prawa i wolności - indywidualne i zbiorowe, narodu i państwa, Europy i świata - w nowych warunkach historycznych, w warunkach "budowania prawdziwej demokracji"?;
- jak w świetle dotychczasowych doświadczeń i badań ocenić możemy najważniejsze zagrożenia praw i wolności człowieka i zaprognozować dalszy rozwój sytuacji (na całym globie, w regionie Europy i w naszym kraju) w takim kierunku, by sprzyjała ona ich realizacji?;
- jakie są - globalne i regionalne, "ogólnokrajowe i środowiskowe gwarancje naszego bezpieczeństwa osobistego i społecznego?

---

[7] Jan Paweł II, Centesimus annus, Wrocław 1991, s. 115.

[8] Tamże.

- jak, wspólnie zagwarantować możemy owo "poszanowanie integralności i rytmów natury", wykorzystanie posiadanej wiedzy i osiągnięć naukowo-technicznych dla stworzenia warunków zapewniających realizację naszych praw i wolności, naszego szczęścia i bezpieczeństwa?[9]

Do tych drugich, bardziej szczegółowych, związanych z tematem obecnej konferencji, zaliczyć można pytania:

- jak spożytkować - zarysowane wyżej w olbrzymim skrócie - teorie i koncepcje filozoficzne - w rozwijaniu teorii wychowania (w tym wychowania wojskowego) i w rozwiązywaniu praktycznych zadań wychowawczych w "naszych Siłach Zbrojnych"?
- jak "przełożyć" owe ogólne teorie i kategorie filozoficzne dla potrzeb praktyki dowódczej i wychowawczej w warunkach rozwijania demokracji?;
- jak w warunkach wojska, podlegającego szczególnym "rygorom", realizować owe podstawowe prawa i wolności człowieka;
- jaka jest i może być rola pedagogiki, dowódców i wychowawców wojskowych w wykonaniu tego zadania?

Wyrażając nadzieję, że niektóre z tych pytań zostaną podjęte w trakcie konferencji, a także w trakcie dalszych studiów naukowych, przedstawię obecnie kilka uwag i postulatów odnoszących się do tej ostatniej sfery, tj. do sfery praktyki.

Od teorii do praktyki

Jak już wspomniałem wyżej, większość filozofów (a także teoretyków państwa i prawa , przedstawicieli różnych nauk humanistycznych i wojskowych) w swoich rozważaniach wiele uwagi poświęcało sprawom bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa, roli armii w zagwarantowaniu tego bezpieczeństwa, prawom i wolnościom człowieka (a także ich ograniczeniom) w warunkach służby wojskowej[10].

Ich dorobek spożytkowany został m.in. przy redagowaniu ww. dokumentów, regulujących kwestie podstawowych praw i wolności człowieka osobistych, politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych. We wszystkich tych dokumentach (np. w: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw

---

[9] Zob. Folozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Materiały z konferencji naukowej AON, Warszawa 1993.

[10] Zob. R. Rosa, J. Świniarski, J. Wierzyński, Problemy wojny i pokoju w dziejach myśli filozoficznej, AON, część I - Warszawa 1991; część II - Warszawa 1992; część III - Warszawa 1993.

Obywatelskich i Politycznych; Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych; Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności) ich sygnatariusze wyrażają przekonanie, że zgodnie z zasadami ogłoszonymi w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw **wszystkich** członków wspólnoty ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju w świecie, podczas gdy brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do aktów barbarzyństwa. Zobowiązują się również przestrzegać owych praw w stosunku do wszystkich osób, bez względu na jakiekolwiek różnice, takie jak: rasa, kolor skóry, płeć, język, religia, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuacja majątkowa, urodzenie lub jakiegokolwiek inne okoliczności. Wychodzą tu z założenia, że "wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa"[11]. W tym sensie również żołnierzom w pełni przysługiwać powinny wszystkie prawa i wolności, z wyjątkiem ograniczeń przewidzianych w powyższych dokumentach i ustawach demokratycznych społeczeństw. W art. 29 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stwierdza się wyraźnie, że "W korzystaniu ze swych praw i wolności każdy człowiek (a więc nie tylko żołnierz - R.R.) podlega jedynie takim ograniczeniom, które są ustalone przez prawo wyłącznie w celu zapewnienia odpowiedniego uznania i poszanowania praw i wolności innych oraz w celu uczynienia zadość słusznym wymogom moralności, porządku publicznego i powszechnego dobrobytu w demokratycznym społeczeństwie"[12]. Art. 10 "Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności" stwierdza, że ograniczenia pewnych praw i wolności, przewidziane przez ustawę, mogą być niezbędne w społeczeństwie demokratycznym "... W interesie bezpieczeństwa państwowego, integralności terytorialnej lub bezpieczeństwa publicznego, z uwagi na ochronę zdrowia i moralności, ochronę dobrego imienia i praw innych osób oraz ze względu na zapobieżenie ujawnienia informacji poufnych lub na zagwarantowanie powagi i bezstronności władzy sądowniczej"[13].

---

[11] Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Art. 1, [w:] Prawa człowieka, Dokumenty (pr. zbiór. pod red. Z. Kędzi), Ossolineum 1989.

[12] Tamże, art. 29.

[13] Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, wyd. Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka w Polsce, Warszawa 1991.

Zarówno w "Konwencji" jak i w "Paktach" mówi się o pewnych organiczeniach w korzystaniu z niektórych praw przez członków **sił zbrojnych**, policji lub administracji państwowej[14].

Ustalenia te legły m.in. u podstaw znowelizowanych przez Sejm (27 października 1991 r.) ustaw (o powszechnym obowiązku obrony PRL oraz o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych), uwzględniających przemiany dokonujące się w naszym kraju, w wojsku na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych[15].

Ramy artykułu nie pozwalają na dokładne omówienie istoty tych zmian, dlatego wymienię tylko niektóre z nich, dotyczące wybranych praw i wolności żołnierzy zawodowych oraz występujących tu ograniczeń. W ustawie zwraca się dużą uwagę na zagwarantowanie żołnierzom zawodowym praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (w rzeczywistości pełną ich realizację utrudnia stan naszej gospodarki i finansów, choć nie tylko), praw i wolności osobistych (poza pewnymi ograniczeniami wynikającymi z charakteru służby), a także niektórych praw obywatelskich i politycznych.

Zgodnie z obowiązującą zasadą apolityczności wojska (w rzeczywistości, moim zdaniem, chodzi tu o apartyjność, bowiem siły zbrojne są z istoty instytucją polityczną i służą realizacji polityki państwa. Ustawa nakłada pewne ograniczenia w zakresie "działalności publicznej" żołnierzy. Ograniczenia te związane są m.in. z potrzebą uzyskania zezwoleń na rozpowszechnianie rezultatów swej działalności naukowej i innej, zawierających tajemnicę państwową lub służbową; na wyjazd za granicę; podjęcie dodatkowych prac zarobkowych itp. Żołnierzom zawodowym nie wolno: być członkiem partii politycznej lub innej organizacji o charakterze politycznym; brać udziału w działalności ruchów obywatelskich i innych ugrupowań obywateli o charakterze politycznym, brać udziału w zgromadzeniach o charakterze politycznym, tworzyć i zrzeszać się w związkach zawodowych itp.

Przypisy te wynikają z troski o zwartość wojska, co w warunkach istnienia wielu partii i ruchów, często o różnych czy wręcz przeciwstawnych programach gospodarczych, społecznych i politycznych wydaje się w pełni uzasadnione (co nie oznacza, że

---

[14] Zob. tamże, art. 11; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, art. 22; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 8, [w:] Dziennik Ustaw 1977, nr 38, poz. 167-169.

[15] Zob. Dziennik Ustaw nr 8 z 29.01.1992 r.

zbędne są dalsze prace mające na celu doskonalenie istniejących ustaw, regulaminów itp.).

Wypada jeszcze dodać, iż prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej są przedmiotem zainteresowań tak cywilnych, jak i wojskowych władz resortu MON, Wydziału ds. Ochrony Praw Żołnierzy i Funkcjonariuszy Służb Publicznych przy Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich[16], Biura Skarg i Zażaleń MON i innych instytucji, a także dowódców i wychowawców wojskowych.

Poruszone w referacie (i wiele innych) zagadnienia staną się m.in. przedmiotem interdyscyplinarnej konferencji naukowej, przygotowywanej przez Wydział Nauk Humanistycznych AON na wiosnę 1994 roku. Już dziś jednak sformułować można pewne **wnioski i propozycje**, wynikające z charakteru i treści obecnej konferencji.

- Wydaje się, iż zarówno pracownicy naukowi wojska, jak i pracownicy innych instytucji, dowódcy i wychowawcy przyczynić się mogą do popularyzacji praw i wolności człowieka w środowiskach wojskowych, do kształtowania kultury prawnej żołnierzy, rozwiewania pewnych niepokojów co to tego, iż zagrozić to może spoistości wojska i jego zdolności wykonywania zadań.

- Wszyscy możemy uczynić wiele na rzecz podmiotowego traktowania każdego żołnierza, kształtowania w nim pożądanych "cnót" cielesnych i duchowych, wyzwalania aktywistycznej postawy wobec świata, kraju, wojska - mającej również istotny wpływ w walce o prawa i wolności człowieka, o zagwarantowanie i obronę warunków zapewniających ich realizację.

Niezbędne wydają się dalsze, pogłębione badania naukowe - teoretyczne i empiryczne - wzbogacające naszą wiedzę o człowieku, o istocie i godności żołnierza - obywatela, o jego prawach i wolnościach, analizujące bogaty materiał empiryczny, dostarczające wskazań dla praktyki dowódczej i wychowawczej w wojsku.

- Wbrew występującym często głosom, izolującym prawa i wolności człowieka od jego obowiązków, w warunkach wojska winniśmy poświęcać wiele uwagi tym drugim. Co prawda wykonanie obowiązków nie determinuje naszych praw i wolności, które "przysługują" nam dlatego, że jesteśmy ludźmi - istotami rozumnymi, posiadającymi zdolność dokonywania wyborów moralnych, za które ponosimy indywidualną odpowiedzialność, niemniej jednak od ich spełniania zależą w dużej mierze możliwości realizacji tych praw i wolności, a w konsekwencji - demokratyzacji stosunków wewnątrz wojska, kształtowanie wysokiego morale żołnierzy, umacnianie bezpieczeństwa naszego kraju i społeczeństwa u progu XXI wieku.

---

[16] Zob. np. Analiza spraw dotyczących wojska i żołnierzy prowadzonych w latach 1989-1991 przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Biuletyn RPO. Materiały, Zeszyt nr 13, Warszawa 1992, s. 93-109.

ppłk dr Adam KOŁODZIEJCZYK
Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych

MŁODZIEŻ POLSKA WOBEC ZAWODU WOJSKOWEGO

W swoim wystąpieniu pragnę przytoczyć fragmenty z badań socjologicznych zrealizowanych dla WIBS przez Centrum Badania Opinii Społecznej. W koncepcji i kwestionariuszu zastosowanych w badaniach uwzględniliśmy idee zawarte w materiałach udostępnionych nam przez ERGOMAS (European Research Group on Military and Society) oraz SOWI (Sozialwissenchaftliches Institut der Bundeswehr). Badania zrealizowano w końcu stycznia 1993 roku na reprezentatywnej próbie dorosłej ludności kraju (N=1175). Prezentowany tekst stanowi fragment przygotowanego przeze mnie raportu z badań pt. "Młodzież Polska wobec spraw bezpieczeństwa, obronności i służby wojskowej ", WIBS, Warszawa, lipiec 1993.

Opinie o zawodzie wojskowym

Motyw wyboru zawodu wojskowego

W odczuciu badanych, młodzi ludzie, wybierają zawód wojskowego z następujących motywów, uporządkowanych według malejącego odsetka wskazań:

1. Z zainteresowania wojskiem	59,3%
2. Z powodu złej sytuacji na cywilnym rynku pracy	57,0%
3. Ze względu na wysokość zarobków w wojsku	50,0%
4. Ze względu na możliwość szybkiego założenia własnego domu, rodziny	45,3%
5. Z powodu tradycji rodzinnych	38,4%
6. Ze względu na możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania	33,7%

7. Z chęci służenia narodowi	24,4%
8. Z chęci dowodzenia	23,3%
9. Możliwości dostępu do nowoczesnej techniki, elektroniki	23,3%
10. Z chęci samodzielnego zarobkowania	22,1%
11. Z powodu możliwości awansu społecznego	19,8%
12. Z zamiłowania do przygód	18,6%
13. Z powodu społecznego poważania zawodu wojskowego	18,6%
14. Zainteresowania kulturą fizyczną	15,1%
15. Aby pomóc materialnie rodzinie	11,6%
16. Z powodu zainteresowań politycznych	11,6%
17. Pod wpływem kolegów	5,8%

Zgeneralizowane nastawienie do zawodu wojskowego zbadano poprzez zadane respondentom pytanie o zachowanie w sytuacji, gdyby wyboru zawodu wojskowego dokonywali ich synowie. Największy odsetek badanych (51,2%) zdeklarował postawę neutralną (ani poparcie ani sprzeciw). Odsetek popierających taki wybór (31,4%) zdecydowanie przewyższał jednak liczbę badanych sprzeciwiających się takiej decyzji (12,8%).

Na pytanie o decyzje w sytuacji gdyby badani mogli rzeczywiście dokonywać wyboru zawodu i była taka możliwość więcej niż 2/3 respondentów (76,7%) nie wybrałaby zawodu wojskowego. 23,3% badanych wybrałoby ten zawód z czego 10,5% zdecydowanie.

Przywileje w zawodzie wojskowym

Opinie badanej młodzieży na temat uprzywilejowania zawodu wojskowego są podzielone. 46,5% badanych twierdzi, że zawód wojskowego należy w naszym kraju do zawodów uprzywilejowanych. 38,4% twierdzi, że nie należy. Dość wysoki odsetek badanych (15,1%) nie miał na ten temat wyrobionego zdania.

Do najważniejszych przywilejów wojskowych badani zaliczyli:

1) łatwy, tani i szybki dostęp do mieszkań (33,7% wskazań);

2) wysokie pensje, dobre zarobki, dodatki finansowe (26,7%);

3) dodatki materialne, zniżki (przejazdy, telefony i samochody służbowe) (11,6%);

4) wcześniejsze i wyższe emerytury (5,8%).

Pozycje 5-13 z nikłym, jednakowym odsetkiem wskazań mieszczącym się w granicach błędu statystycznego, zajęły następujące przywileje wojskowych: bezpłatne

umundurowanie, tanie wyżywienie w kasynach, stołówkach, stałość pracy; możliwość kariery zawodowej; prestiż, szacunek wynikający z noszenia munduru; a także bezpłatna opieka lekarska (szpitale, leki, sanatoria); bezpłatna nauka, kształcenie; dostęp do nowoczesnej techniki. Inne wypowiedzi łącznie uzyskały 7,0% wskazań. (Badani mieli ograniczone do trzech możliwości wyboru).

Uciążliwości w zawodzie wojskowym

Wykonywanie zawodu wojskowego łączy się, zdaniem 3/4 badanych reprezentantów młodego pokolenia z pewnymi niedogodnościami dla żołnierza zawodowego i jego rodziny. Prawie co trzeci z respondentów nie dostrzega takich niedogodności.

Respondenci wskazujący na istnienie niedogodności związanych z pełnieniem zawodu wojskowego zaliczyli do nich:

1) dyspozycyjność (30,2% wskazań);
2) rozłąkę z rodziną, uciążliwości rodzinne (19,8%);
3) częstą zmianę miejsca zamieszkania (16,3%);
4) wyjazdy, ćwiczenia, poligony, służby (15,1%);
5) zagrożenie zdrowia i życia (7,0%), a także
6) ograniczenie swobody osobistej (3,5% wskazań).

(Badani mieli ograniczone możliwości wyboru odpowiedzi do trzech).

Na uwagę zasługuje brak zaliczenia do istotnych uciążliwości zawodu wojskowego takich jego obiektywnych właściwości, jak: ograniczenie wyboru miejsca zamieszkania oraz stresowy, nerwowy charakter pracy co by wskazywało na brak wiedzy na ten temat wśród młodych ludzi.

Cele życiowe młodzieży a zawód wojskowy

Pomimo wskazanych uciążliwości towarzyszących wykonywaniu zawodu wojskowego prawie 2/3 badanych młodych ludzi (63,9%) uważa, że zawód wojskowego w porównaniu z innymi zawodami pozwala na szybsze osiągnięcie ważnych celów życiowych.

Przeciwnego zdania był co czwarty badany młody Polak (25,6%), natomiast co dziesiąty wybrał odpowiedź "trudno powiedzieć" (10,5%).

Do ważnych życiowo celów, mając wybór ograniczony do trzech możliwości, badani zaliczyli następujące wartości, uporządkowane według częstości wkazań:

1. Szczęście rodzinne i wzajemna miłość (82,6%);
2. Dostatek materialny (43,0%);
3. Szacunek w społeczeństwie (32,6%);
4. Wykształcenie (31,4%);
5. Własne mieszkanie (31,4%);
6. Niezależność w życiu (30,2%);
7. Kariera zawodowa (17,4%);
8. Życie religijne (9,3%);
9. Podróżowanie (8,1%);
10. Praca na rzecz innych ludzi (8,1%);
11. Czyny dla dobra ojczyzny (1,2%).

Żaden z respondentów nie wskazał na taki, wyszczególniony w ankiecie, cel jak: "Przewodzenie innym", ani nie wymienił innych celów uznanych za ważne życiowo, mimo że miał taką możliwość.

Młodzi ludzie, z powyższego wynika, dążą przede wszystkim do założenia szczęśliwej, opartej na wzajemnym uczuciu miłości, rodziny oraz zapewnieniu sobie wysokiego poziomu materialnego życia. Ich standardy nie odbiegają w tej kwestii od opinii ogółu dorosłej ludności kraju. Z tego też punktu widzenia młodzież ocenia każdy zawód, w tym zawód wojskowego, który aktualnie spełnia wiele ich celów życiowych - wiele nie.

Postulaty reform w zawodzie wojskowym

Wypowiadając się na temat prawa zawodowych wojskowych do strajku w celu realizacji swoich żądań zdecydowana większość badanych młodych ludzi (62,8%) podobnie jak ogół społeczeństwa (60,9%) twierdzi, że wojskowi nie powinni mieć w ogóle prawa do strajku. Co piąty respondent skłonny jest przyznać wojskowym takie prawo w ograniczonym zakresie (20,9% młodzieży, 19,1% ogółu obywateli). 14,0% młodzieży i 13,7% ogółu dorosłych uważa że wojskowi powinni mieć pełne prawo do strajku, tak jak w innych zawodach.

W kwestii wprowadzenia, wzorem armii zachodnich, zawodowej służby wojskowej kobiet opinie respondentów są podzielone:

- 33,7% badanych twierdzi, że "kobiety w ogóle nie nadają się do pełnienia zawodowej służby wojskowej";

- 37,2%, że "kobiety nadają się wyłącznie do pracy w administracji wojskowej i w zaopatrzeniu";

- 24,4% uważa, że "kobiety na równi z mężczyznami powinni pełnić funkcje dowódcze".

W sumie więc większość badanych optuje za wprowadzeniem takiej służby dla kobiet zbliżonej wzorem do niektórych państw Europy Zachodniej.

Obraz zawodu oficera

Wojsko i zawód oficera a społeczeństwo

W badaniach znajduje potwierdzenie zaobserwowana przez M. Lissaka prawidłowość zachodząca na linii kontaktów między wojskiem a społeczeństwem wyrażona w istnieniu konwergencji i dywergencji między wojskiem jako instytucją i organizacją a cywilnymi strukturami tego typu. W kontekście podobieństwa i różnic, zdaniem respondentów, więcej argumentów przemawia za tezą o dywergencji wojska w stosunku do cywilnych instytucji i organizacji.

Tylko 26,7% badanych poparło stwierdzenie, że "wojsko jest instytucją taką samą jak każda inna". Prawie 3/4 badanych (73,3%) było przeciwnego zdania. Organizacja w wojsku upodabnia się do organizacji w zakładach pracy i przedsiębiorstwach w opinii nieco więcej niż co czwartego (26,7%) z respondentów. Ponad 2/3 (69,8%) sądzi przeciwnie.

Zjawisko dywergencji wojska postrzegane jest zwłaszcza w obszarze wymagań i powinności oficera, który w opinii respondentów jest czymś więcej niż każdy inny rodzaj pracy. "Zawód oficerski jest służbą, nie zaś pracą taką samą jak w cywilu przez 8 godzin" - twierdzi 9-ciu na każdych 10-ciu młodych ludzi wylosowanych do próby (8,2% sądzi przeciwnie).

Zawód oficerski różni się od innych zawodów tym, że:

- "od oficera wymaga się gotowości ofiarowania własnego życia, gdy zajdzie taka potrzeba" - 87,2% wskazań aprobaty przy 10,5% dezaprobaty;

- "oficer odpowiada za zdrowie i życie swoich podwładnych" - twierdzi 80,2% respondentów (18,6% przeciwnie) wreszcie

- "zawód oficerski ucieleśnia tradycje i godność narodu polskiego" dla 79,1% badanych młodych ludzi (dla co piątego - 19,8% - takich tradycji nie ucieleśnia).

Polaryzacja opinii w kwestii odmienności i podobieństw wojska i zawodu wojskowego ujawnia się zwłaszcza w postrzeganiu stylu kierowania ludźmi oraz dyferencjacji zawodów - cywilnego i wojskowego. Według 41,8% badanych "sposoby kierowania ludźmi w cywilu i wojsku coraz bardziej się upodabniają". 51,1% badanych sądzi

przeciwnie." Posiadanie wiedzy specjalistycznej staje się coraz ważniejsze zarówno w cywilu jak i w wojsku" w opini 95,4% respondentów.

Jak z powyższego wynika wojsko i zawód wojskowego (w tym oficera) nie są odbierane jednoznacznie w kategoriach dywergencji bądź konwergencji do ich cywilnych odpowiedników.

Właściwości zawodu oficera

Każdy zawód bywa oceniany i przypisuje się mu różną pozycję w społeczeństwie w zależności od charakteryzujących go cech. Lista subiektywnych uwarunkowań stosunku społeczności i grup do danego zawodu może być duża. W naszych badaniach ograniczyliśmy się do kilku pragnąc poznać opinię młodzieży polskiej o zawodzie wojskowym. Uzyskano następujące opinie o właściwościach zawodu oficera:

Lp.	Właściwości	Tak	Nie
1	zapewnia stałe zatrudnienie	88,4%	9,3%
2	wymaga specjalistycznych i wysokich kwalifikacji	84,9%	14,0%
3	wymaga konieczności przenoszenia się do innych garnizonów, co ogranicza możliwości podnoszenia własnych kwalifikacji i kształcenia dzieci	76,7%	19,8%
4	jest atrakcyjny z powodów finansowych	73,2%	19,8%
5	wyklucza możliwość dodatkowego zarobkowania	66,3%	25,2%
6	cieszy się dużym szacunkiem społecznym	60,4%	33,7%
7	jest uciążliwy i naraża oficerów na szybką utratę zdrowia	52,3%	41,8%
8	jest bardziej atrakcyjny od innych zawodów ze względu na możliwość dowodzenia ludźmi	51,8%	44,2%
9	ogranicza samodzielność myślenia i własny rozwój	44,2%	48,8%

Niezależnie od dyskusji jakie się toczą na temat cech ważnych dla danego zawodu a zwłaszcza na temat cech "specjalisty od zarządzania przemocą" można z pewnym nawet zaskoczeniem przyjąć, że zawód oficera odbierany jest przez większą część młodzieży jako zawód stały, wysoce sprofesjonalizowany, poważny społecznie, atrakcyjny finansowo i uciążliwy ze względu na konieczność zmiany garnizonu i

związane z tym perypetie rodzinne. Opinie młodzieży są podzielone w pozostałych badanych kwestiach (możliwość utraty zdrowia, atrakcyjności dowodzenia ludźmi, samodzielności myślenia i możliwość osobistego rozwoju).

Cechy "dobrego oficera"

Ustosunkowując się do katalogu cech jakimi powinien legitymować się dobry oficer, badani wskazali następujące cechy:

Lp.	Cechy "dobrego oficera"	Wskaźnik *	Wskaźnik **
1	poczucie odpowiedzialności	2,83	0,41
2	wierność krajowi	2,82	0,42
3	zdolność kierowania	2,76	0,43
4	zdyscyplinowanie	2,73	0,45
5	umiejętności zawodowe	2,73	0,51
6	zrównoważenie	2,71	0,55
7	patriotyzm	2,70	0,53
8	stanowczość	2,69	0,55
9	umiejętność współpracy z ludźmi	2,63	0,51
10	umiejętność współżycia z ludźmi	2,63	0,60
11	wykształcenie	2,60	0,61
12	posłuszeństwo	2,59	0,54
13	ofiarność	2,59	0,61
14	fizyczna odporność na trudy	2,57	0,60
15	wola działania	2,56	0,63
16	wierność postanowieniom	2,53	0,65
17	zdolność wczuwania się w sytuację innych ludzi	2,45	0,71
18	otwartość na nowości	2,44	0,65

* Wskaźnik stanowi średnią arytmetyczną wyliczoną po przypisaniu zastosowanej w pytaniu skali ocen następującej punktacji: "O"-cecha zupełnie nieważna: "1"-raczej nieważna: "2"-raczej ważna: "3"-bardzo ważna.

** Wskaźnik odchylenia standardowego.

Zwraca uwagę niewielka rozpiętość średnich ocen przypisanych cechom dobrego oficera, co oznacza, że wszystkie z ocenianych przez młodzież cech zostały uznane za ważne dla sylwetki osobowej oficera.

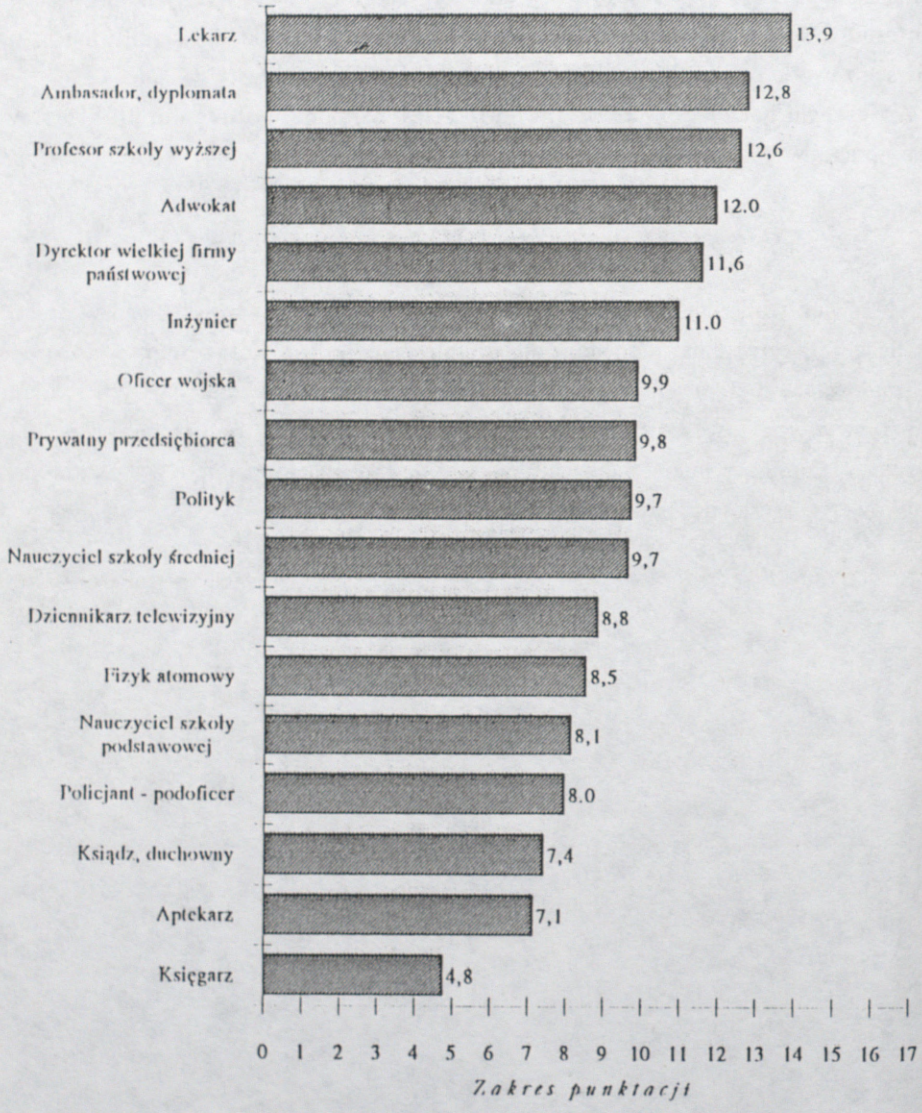
Prestiż pozycyjny zawodu oficera

Ciekawe rezultaty przyniósł pomiar pozycji zawodu oficera będący wynikiem oceny generalizującej i syntetycznej, biorącej za podstawę większą zbiorowość i centralne skale wartości. Uzyskane dane empiryczne stanowią dobrą informację o miejscu zawodu oficera w rankingu innych zawodów i specjalności.

W odczuciu badanej młodzieży zawód ten cieszy się obecnie średnim prestiżem w naszym społeczeństwie.

Zakończenie

Jakkolwiek trudno jest orzekać o percepcji "image" zawodu wojskowego w opinii publicznej przez pryzmat jednego sondażu, to jednak jest to istotny punkt wyjścia do sformułowania wstępnych wniosków i uogólnień ważnych dla dalszych badań (porównawczych i weryfikacyjnych) oraz konceptualizacji a być może także dla instytucji zajmujących się naborem kapitału ludzkiego do armii a zwłaszcza do wojskowego szkolnictwa zawodowego.



Prestiż społeczny zawodów w opinii młodzieży

płk dr hab. Zdzisław CABAN
kpt. dr Dariusz SZCZĘSNY
Wojskowa Akademia Medyczna

OCENA PROGNOSTYCZNOŚCI PSYCHOLOGICZNYCH BADAŃ KANDYDATÓW DO WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Zagadnienia warunków istotnych dla powodzenia w studiach, nauce i przystosowania do wymagań szkoły wyższej były wielokrotnie przedmiotem badań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Zainteresowania te koncentrowały się wokół dwóch podstawowych grup czynników i problemów:

1. czynników natury psychofizycznej, tzw. warunków wewnętrznych lub indywidualnych czy psychologicznych, a więc stanu zdrowia, właściwości układu nerwowego, temperamentu, zdolności, osobowości[1], itp.

2. czynników społeczno-wychowawczych, tzw. warunków zewnętrznych czy środowiskowych, związanych z wpływami szerszego lub bliższego otoczenia społecznego oraz oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi w nich podejmowanymi[2].

Zaś z punktu widzenia metodologii i praktyki doboru powodzenie w studiach to problemy związane z określeniem mocy diagnostyczno-prognostycznej poszczególnych predyktorów (np.: egzaminów wstępnych, opinii szkolnych, ocen ze świadectwa dojrzałości, itp.) w doborze kandydatów na studia.

Zgodnie z tematem niniejszego doniesienia chcielibyśmy się skoncentrować na tym trzecim problemie - prognostyczności badań psychologicznych.

---

[1] J. Borzym, Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności, [w.:] L. Wołoszynowa, Materiały do nauczania psychologii, s. II, T. 10, Warszawa 1983, s. 276-323.

[2] Tamże... s. 277.

Ich włączenie do schematów postępowania kwalifikacyjnego było odpowiedzią na niedostatki tradycyjnego systemu doboru. Systemu w którym kluczową rolę odgrywają egzaminy przedmiotowe[3] wsparte niejednokrotnie innymi parametrami prognozy takimi, jak np.: oceny ze świadectwa dojrzałości (lub ich średnia)[4], opinie szkoły średniej o danym absolwencie[5], wskaźniki stratyfikacyjno-przestrzenne[6], itp.

I tu można by postawić pytania: Czy wyniki badań psychologicznych spełniają pokładane w nich nadzieje? Czy poprawiają prognozę a tym samym jakość doboru?

Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi w oparciu o studia literatury przedmiotu jest pomimo jej bogactwa bardzo utrudnione, albowiem:

1. "... większość publikacji na temat studiów wyższych ma charakter doniesień referujących badania empiryczne, przy czym badania te w większości wypadków dotyczą pewnej ograniczonej liczby zmiennych, odnoszą się więc do stosunkowo wąskiego zespołu problemów"[7].

2. "... brak w literaturze polskiej opracowań mających na celu usystematyzowanie wyników dotychczasowych badań[8].

3. Wielu psychologów, pedagogów czy socjologów wykazuje się pewną nonszalancją merytoryczno-metodologiczną oraz arbitralnością obserwowaną najczęściej w zakresie:

- zbioru wykorzystywanych źródeł informacji o osobach badanych; autorzy często nie podejmują nawet próby określenia hierarchii ważności danego źródła informacji

---

[3] Zob. np.: S. Dębowski, W. Kołodziej-Dębowska, Stopień przygotowania kandydatów na studia rolnicze., "Studia-Materiały-Informacje" 1970, nr 2, A. Łukawska, Prognostyczność egzaminów wstępnych na uczelnię wyższą, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1971, nr 2, K. Molik, Ocena egzaminu maturalnego i egzaminu wstępnego a wyniki studentów studiów zaocznych, "Studia-Materiały-Informacje" 1972, nr 4, T. Nietupski, Niektóre problemy doboru kandydatów na studia rolnicze, "Studia-Materiały-Informacje" 1975, nr 2.

[4] Zob. np.: A. Krajewska, Miejsce świadectwa dojrzałości w systemie kwalifikowania na studia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 2, R. Borowicz, O wartości prognostycznej świadectwa maturalnego "Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 5.

[5] Zob. np.: D. Pachulicz-Pawlikowska, Czynniki determinujące sprawność studiów na kierunkach technicznych, PWN, Warszawa 1976, J. Osiński, Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe, Warszawa 1985.

[6] Zob. np.: J. Osiński, Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych, Warszawa 1977.

[7] M. Susułowska, Z. Nęcki, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych, Warszawa 1977.

[8] Tamże, s. 7-10.

czy jej samej, nie "ważą" ich i nie wyjaśniają sprzeczności, a w swym postępowaniu kierują się uśrednianiem uzyskanych danych[9];

- zbioru kryteriów trafności ocen powodzenia w studiach czy powodzenia w nauce; tworzy się nieokreślone konstrukty teoretyczne, arbitralnie ustalając np.: listę cech osobowości mających wyznaczyć uzyskiwanie sukcesu[10];

- wyboru modelu decyzyjnego (dogłębnie opisane w literaturze)[11]; do rzadkości należą raczej analizy w układzie wielu zmiennych (dogłębnie opisane w literaturze)[12] wykorzystując modele regresji wielokrotnej, analizy wariancyjnej, analizy wieloczynnikowej czy skalowania wielowymiarowego. Często wykorzystuje się modele uprawniające jedynie do formułowania bardzo ogólnych sądów, o niewielkiej wartości tak poznawczej, jak i praktycznej[13].

4. Kolejnym elementem uniemożliwiającym jednoznaczną odpowiedź na postawione wyżej pytania jest fakt czysto administracyjnego włączania badań psychologicznych w algorytm kwalifikacji kandydatów.

Otóż tak jak w większości uczelni wyższych, tak i w uczelniach wojskowych ocenę uzyskaną przez kandydata z danego przedmiotu na egzaminie wstępnym zamienia się na określoną liczbę punktów (ustaloną arbitralnie). Suma punktów ze wszystkich egzaminów wstępnych oraz innych parametrów wykorzystywanych w ocenie kandydata (takich jak np. wyniki badań psychologicznych po uprzednim zamienieniu ich również na punkty) wyznacza miejsce danego kandydata na końcowej liście klasyfikacyjnej. W tym momencie można by postawić szereg pytań:

- dlaczego za ocenę, dajmy na to, z matematyki przyznajemy np. 25 a nie 30, 35 czy jeszcze inną ich liczbę?

- dlaczego za ocenę bardzo dobrą z fizyki i bardzo dobrą z matematyki przyznajemy po tyle samo punktów, choć nie zweryfikowano prognostyczności ocen bardzo dobrych z tych przedmiotów i ich związku z powodzeniem w studiach?

---

[9] Zob. np.: Metodyka oceny badań psychologicznych kandydatów do WSMW, Gdynia 1983.

[10] Zob. np.: Metodyka badań psychologicznych kandydatów do wyższych szkół oficerskich, ZPPiSW IHP WAM, Warszawa 1984 (w zakresie czynników pozaintelektualnych).

[11] Np.: R. Stachowski, Modele liniowe przeddecyzyjnego procesu integrowania informacji, Przegląd Psychologiczny 1973, nr 3.

[12] Np.: M. Nowakowska, Psychologia ilościowa z elementami naukometrii, Warszawa 1975.

[13] Np.: J. Grajewski, Z badań nad przydatnością egzaminów wstępnych i ocen maturalnych do prognozowania wyników nauczania podchorążych WSMW, [w.:] B. Hydzik (red.), Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej, t. XV, 1979, s. 19-29.

- dlaczego w systemie tym maksymalna liczba punktów, jaką przyznaje się za wyniki badań psychologicznych, to np. 10 - choć nie sprawdzono co jest lepszym predyktorem: egzamin z matematyki, fizyki czy wyniki badań psychologicznych?

- jaką moc prognostyczną naprawdę posiadają oceny z przedmiotów kierunkowych na świadectwie maturalnym, bo przyznawanie im 5 czy 10 punktów jest równie dyskusyjne jak i zabiegi wymienione powyżej?

- czy zestaw metod doboru stosowanych w uczelniach jest optymalny a wkład każdego predyktora istotny?

Podsumowując dotychczasowe rozważania można by stwierdzić, że mamy do czynienia z sytuacją, gdzie w doborze, a szczególnie w doborze psychologicznym rozbudowano jego stronę diagnostyczno-prognostyczną, nie rozwiązując kwestii podstawowych i zasadniczych. Postępowanie takie prowadzić musi nieuchronnie do artefaktów w poznaniu, bezpośrednio rzutując na jakość doboru psychologicznego. Wykorzystując testy psychologiczne należy bezwzględnie pamiętać nie tylko o zaletach, ale, a może nawet przede wszystkim, o ograniczeniach psychometrii[14].

Dążąc do uniknięcia ww. błędów i udzielenia względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytania o prognostyczność badań psychologicznych w podjętych przez nas badaniach, których terenem były: AMW, WAM, WSO, WZmech., WSOWInż., WSOWRiArt. staraliśmy się ująć problem wartości diagnostyczno-prognostycznej metod doboru (w tym również metod niepsychologicznych) w sposób globalny. Uważamy bowiem, że dobór psychologiczny to źródło o olbrzymich rezerwach, wykorzystywanych dziś w znikomym procesie.

Przyjęliśmy (w aspekcie celu naszych dociekań), że powodzenie w studiach traktować należy jako pewien stan, czyli obserwowany "tu i teraz" wynik określonych procesów[15]. Aczkolwiek w literaturze przedmiotu spotykamy się również z innym ujęciem - sądząc po wskaźnikach jakimi operują niektórzy badacze - ujęciem zakładającym, iż jest to pewien proces[16]. Wówczas akcentuje się przede wszystkim dynamikę przebiegu studiów[17], dąży się do wykrycia mechanizmów powodzenia,

---

[14] Np.: R. Stachowski, O logicznym statusie pomiaru osobowości, [w.:] J. Paluchowski (red.) Z zagadnień diagnostyki osobowości Ossolineum, Wrocław 1983; S. Gerstmann, Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987, s. 268-311.

[15] Za T. Tomaszewski, (red.) Psychologia, Warszawa 1978, s. 17-36.

[16] Tamże, s. 491.

[17] Np.: A. Rosołek, Życiowy sprawdzian szczególnie uzdolnionych, "Wojsko i Wychowanie" 1990, Nr 1 i 2.

poszukuje się czynników istotnych w "...procesie uzyskiwania określonych osiągnięć oraz wskazań, na ile trzeba się liczyć z ich oddziaływaniem w procesie przyjmowania na studia"[18].

Kolejne założenie związane było z koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytanie: kogo można uznać za osobę uzyskującą powodzenie w studiach?

Większość badaczy akcentuje fakt, że o powodzeniu w studiach możemy mówić, gdy student spełnił wszystkie wymagania toku studiów formułowane przez regulamin studiów danej uczelni. Jak nietrudno zauważyć eksponuje się tu przede wszystkim pewien stopień odpowiedności, czy nieco inaczej - adekwatność osiągnięć poszczególnych studentów do wymagań dydaktycznych szkoły wyższej[19].

W niektórych pracach podkreśla się również - obok dydaktyki - aspekt wychowawczy i związane z tym powinności, tak uczelni w oddziaływaniach na studenta, jak i studenta w reprezentowaniu przez niego określonych postaw[20]. Bez względu na to, który aspekt zagadnienia jest uwypuklany, generalnie możemy stwierdzić, że w pracach tych kładzie się nacisk na spełnianie przez studenta określonych wymagań uczelni. Ten punkt widzenia należy uznać za tzw. kryterium zewnętrzne. Za osoby, które uzyskały powodzenie w studiach uważa się zatem tych wszystkich, którzy zakończyli studia w terminie zgodnie z regulaminem studiów (tzw. powodzenie końcowe) lub tych, którzy zaliczyli semestr, rok, itp. (tzw. powodzenie częściowe).

Zawężenie zakresu pojęcia "powodzenie w studiach" do osiągnięć w nauce i wymagań uczelni zdaje się nie wyczerpywać całości problemu. Zasadne jak sądzimy, będzie podkreślenie, że oprócz kryterium spełniania przez jednostkę wymagań szkoły wyższej (jako instytucji) pojęcie powodzenia w studiach winno obejmować również odwrotną stronę tego procesu, tj. spełnianie przez uczelnię określonych wymagań, potrzeb poszczególnych studentów. Istotność tego drugiego aspektu "powodzenia w studiach" akcentuje wielu autorów[21].

---

[18] Np.: D. Pachulicz-Pawlikowska, Czynniki warunkujące..., op. cit., s. 7.

[19] Np.: R. Kwaśnica, E. Mielecka, Z. Przywoźny, Rekrutacja a powodzenie w studiach, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 3; A. Krajewska, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej w badaniach, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, nr 1.

[20] Np.: J. Bogusz, Metody kształcenia aktywizującego i możliwości ich wykorzystania w uczelni wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 3; T. Marzec, Kształcąco wychowawcza funkcja seminarium magisterskiego na studiach pedagogicznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 3-4; D. Pachulicz-Pawlikowska, Z. Sroga, Niektóre osobowościowe determinanty pracy samodzielnej studentów uczelni technicznej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 3-4.

[21] Np.: W. Wiśniewski, (red.) Oświata w społecznej świadomości, PWN, Warszawa 1984, Tenże, Potrzeby kulturalno-oświatowe społeczeństwa polskiego, PWN, Warszawa 1986, R. Borowik; Oczekiwania wobec uczelni i plany zawodowe studentów AGH, Dydaktyka Szkoły Wyższej, 1990, nr 1.

Jego empirycznym wskaźnikiem byłby zatem stopień zadowolenia i satysfakcji ze studiów[22]. Kryterium to ma charakter kryterium wewnętrznego, odwołuje się bowiem do subiektywnie odczuwanych stanów emocjonalnych jednostki. Tak więc, aby mówić o powodzeniu w studiach koniecznością jest odwołanie się do obu kryteriów tj. do:

- stopnia spełniania przez jednostkę wymagań dydaktyczno-społecznych uczelni;
- poziomu poczucia zadowolenia jednostki z warunków środowiska uczelnianego, tak w aspekcie rzeczowym jak i - co trzeba szczególnie podkreślić - społecznym.

A zatem powodzenie w studiach "to stan w którym student spełnił wymagania określone obowiązującymi regulaminami w uczelni i w wymaganym terminie zaliczył semestr (powodzenie etapowe), rok, oraz ukończył studia w obowiązującym terminie (powodzenie końcowe) uzyskując dyplom uczelni po zdaniu końcowych egzaminów i obronie pracy magisterskiej"[23].

Po dokonaniu operacjonalizacji sformułowanej powyżej definicji, określeniu empirycznych wskaźników powodzenia w studiach (które w końcowym efekcie traktowaliśmy jako wypadkową "powodzenia w nauce" i "poziomu funkcjonowania w uczelni") dokonaliśmy statystycznego opracowania wyników. Upoważniają nas one do sformułowania następujących wniosków (w kontekście tematu niniejszego doniesienia):

1. Metody i techniki badań psychologicznych stanowią wartościową metodę prognozowania powodzenia w studiach albowiem:

- wartość prognostyczna poszczególnych metod i technik psychologicznych jest mierzalna (miernikiem tym może być stopień w jakim dana technika wyjaśnia wariancję przyjętego kryterium);
- wartość prognostyczna metod i technik psychologicznych odpowiada powszechnie przyjętym standardom merytoryczno-metodologicznym[24].

Warto tu podkreślić, że niejednokrotnie te same metody badań psychologicznych wykorzystywane w doborze kandydatów do uczelni w różnych uczelniach lub w tej

---

[22] Np.: A. Sarapata, (red.) Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy, Wrocław 1973; Z. Borucki, Osobowość a przystosowanie zawodowe marynarza GTN, Ossolineum Gdańsk 1988; B. Kożusznik, T. Jezierski, Psychologia doskonalenia zespołów - wybrane zagadnienia, Katowice 1984.

[23] S. Kozak, Osobowościowe uwarunkowania powodzenia i niepowodzenia w studiach morskich, Gdynia 1989.

[24] Np.: J. P. Guilford, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, Warszawa 1964, s. 390-391; H.P.Bechtold, Teoretyczne podstawy metod testowych: trafność i prognoza, "Biuletyn Psychometryczny" 1968, t. II, s. 45.

samej uczelni, ale na różnych kierunkach studiów mają odmienną moc prognostyczną. Stąd też wskazane byłoby - jak można sądzić - żeby każda uczelnia rozwiązała problem metod doboru we własnym zakresie.

2. Wartość prognostyczna metod i technik psychologicznych jest największa w stosunku do oceny "poziom funkcjonowania w uczelni" (R=0.825), nieco niższe parametry cechują możliwość prognozowania "powodzenia w studiach" (R = 780). Najniższą moc prognostyczną obserwujemy w stosunku do możliwości przewidywania "powodzenia w nauce" (R = 0.675) aczkolwiek wartość ta znajduje się nadal powyżej merytoryczno-metodologicznego poziomu minimum tj. R = 0.600).

3. Prognozując powodzenie w studiach na podstawie wyników badań psychologicznych można wydatnie ograniczyć zestaw wykorzystywanych predyktorów z obecnej liczby 22-40 (w zależności od uczelni) do kilku, bez uszczerbku dla jakości prognozy.

Wiele z wykorzystywanych metod można uznać za zbyteczne z uwagi na brak merytorycznego uzasadnienia posługiwania się nimi w prognozie powodzenia w studiach.

4. W świetle zebranego materiału nie znajduje również uzasadnienia przypisywanie w trakcie egzaminów wstępnych arbitralnie przyjętej liczby punktów za wyniki badań psychologicznych (wyniki wszystkich technik sprowadzone do wspólnej średniej).

5. Wskaźniki skuteczności przewidywania dla poszczególnych przyjętych przez nas kryteriów tj.:

- powodzenia w nauce, E = 26,2%;
- poziomu funkcjonowania w uczelni, E = 43,5%;
- powodzenia w studiach, E = 37,4%;

należy uznać za wysoce korzystne albowiem - jak pisze J. P. Guilford - "... Prawdopodobne jest, że skuteczność przewidywań opartych na niesystematycznym przeglądzie będzie niższa niż 5%.[25]. A niestety - co należy przyznać z przykrością - wiele z przeprowadzonych doborów przypomina ów niesystematyczny przegląd wspomniany przez Guilforda.

6. Stosowany obecnie system interpretacji wyników badań psychologicznych w trakcie doboru kandydatów do wyższych Szkół Wojskowych wymaga pilnej korekty. Jego podstawę stanowi bowiem interpretacja technik przeznaczonych do pomiaru

---

[25] J. P. Guilford, Podstawowe metody statystyczne stosowane w psychologii i pedagogice, Warszawa 1964, s. 389-385.

zdolności intelektualnych, a jak dowodzi posiadany przez nas materiał empiryczny, nie są to czynniki o najwyższej mocy prognostycznej. Wyniki innych predyktorów obejmujących "pozaintelektualne" aspekty osobowości kandydata w chwili obecnej nie są uwzględniane w interpretacji, co w świetle dokonanych badań i analiz jest nie do przyjęcia. Tym bardziej, że ich wkład do prognozy jest znacznie istotniejszy od wkładu wnoszonego przez czynniki intelektualne. Przykładowo:

- wysokość progu ogólnej pobudliwości emocjonalnej oraz stopień zainteresowania potrzebami, motywami i przeżyciami innych ludzi (skale Pe z Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej i Wp z Inwentarza Psychologicznego Gougha) tłumaczą po około 14% wariancji (każda) powodzenia w studiach natomiast np. poziom zdolności myślenia abstrakcyjnego (test RiD-S_4) - tylko 9,5% zdolność myślenia technicznego (tes-TMT) zaledwie ok. 4%.

7. Metody badań psychologicznych cechuje większa moc prognostyczna niż egzaminy wstępne (przedmiotowe, wsparte niektórymi parametrami ze świadectwa dojrzałości). Przyjmując, iż stoimy przed koniecznością wyboru i opowiedzenia się za jedną z tych dwóch metod, tzn. egzaminami wstępnymi lub badaniami psychologicznymi zamiast egzaminów wstępnych, należy stwierdzić, że do prognozy powodzenia w nauce, oceny funkcjonowania w uczelni i prognozy ogólnego powodzenia w studiach winniśmy wykorzystywać metodę drugą (nie wspominając, iż ekonomicznie jest ona bardziej opłacalna).

Powyższe stwierdzenie nie jest równoznaczne z uznaniem za optymalny wariant doboru wariantu opartego wyłącznie na badaniach psychologicznych. Za takowy należy uznać wariant scalający w jeden algorytm diagnostyczno-prognostyczny tak egzaminy wstępne, jak i badania psychologiczne, algorytm, którego poszczególne składniki wyznaczone są empirycznie ustalonymi wagami każdego predyktora, a nie arbitralnie przypisaną liczbą punktów.

8. Stosownie ukierunkowane badania psychologiczne mają jeszcze jeden walor o którym nie sposób nie wspomnieć. Dają możliwość oceny osobowości kandydata pod kątem jej zaburzeń. Warunki służby wojskowej i środowisko wojskowe są tym terenem, gdzie pojawienie się osób wykazujących zaburzenia osobowości pociąga za sobą poważne konsekwencje[26].

---

[26] Z. Caban, Psychologiczne czynniki determinujące działalność służbową kadry dowódczej jednostek zmechanizowanych, (praca doktorska), Warszawa 1980, s. 61.

Jak pisze profesor Rydzyński[27] "...nierzadko pozornie zdrowi ludzie kryją (...) w swej osobowości wady starannie kompensowane wobec otoczenia, bardzo trudne do rozpoznania. Wcielenie do wojska jest zwykle czynnikiem, który kruszy ową kompensację, ujawniając słabości i mankamenty psychiki".

Podjęte badania w Zakładzie Psychologii Klinicznej IHP WAM (na temat możliwości wykorzystania Kwestionariusza EPQ H.J. Eysencka w doborze kandydatów do wyższego szkolnictwa wojskowego i diagnostyki różnicowej zaburzeń osobowości dowodzą, iż dysponujemy metodą o znacznej mocy diagnostyczno-prognostycznej w tym zakresie (mocy odpowiadającej obowiązującym standardom).

Myślę, że przedstawione powyżej wyniki naszych dociekań nad przydatnością testów psychologicznych w doborze do wyższego szkolnictwa wojskowego, jak i ich ocena pod kątem właściwości diagnostyczno-prognostycznych dają względnie jednoznaczną odpowiedź na pytania postawione we wstępnej części tego wystąpienia. Pragmatyczna wartość badań psychologicznych jest niezaprzeczalna, aczkolwiek uwarunkowana wieloaspektowo. Na efekty teoretyczne i praktyczne doboru, tak doskonale opisane przez prof. Migdała[28], można liczyć o ile zostaną spełnione warunki podstawowe tj. wskazania wynikające z badań empirycznych, rzetelnie opracowanych podstaw tak merytorycznych, jak i metodologicznych. Sprawy doboru nie są i nie mogą być tylko problemem psychologów. Koniecznością dnia dzisiejszego jest odejście od rutyny i utartych schematów także na szczeblach decyzyjnych. To otwarcie na nowe rozwiązania, dostosowane do wymogów wyższej szkoły wojskowej i zachodzących w niej zmian, to wyjście poza czysto słowne deklaracje o znacznej roli psychologii, jej przydatności i dużym znaczeniu w kształceniu i wychowaniu przyszłych kadr WP.

Czy warto zainwestować? Są tacy, którzy podjęli to ryzyko. Jedna z firm komputerowych zwróciła się do nas z prośbą o przeprowadzenie psychologicznego doboru kandydatów na kurs komputerowy (dwuetapowy i dość forsowny pod względem wymagań dydaktycznych) spośród bezrobotnych zarejestrowanych w WUP w Łodzi. Problem polegał na tym, że:

---

[27] Z. Rydzyński, Lęk a zdrowie psychiczne, [w:] Higiena a zdrowie psychiczne a wojsko, Warszawa 1977, s. 191.

[28] K. Migdał, Metody doboru i selekcji kandydatów do wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1974.

- gro bezrobotnych podejmuje się uczestnictwa w tego typu kursach z uwagi na możliwość pobierania zasiłku dla bezrobotnych poza terminem ustawowo określonym (dodatkowo przez czas trwania kursu - w tym wypadku 4 miesiące);

- uczestnictwo w kursie upoważnia do otrzymania tzw. dodatku szkoleniowego podnoszącego wysokość otrzymywanego zasiłku;

- częstokroć zdarza się, że bezrobotny podejmuje naukę na kursie a po upływie tygodnia - dwóch rezygnuje, co powoduje określone straty tak w budżecie organizatora kursu, jak i WUP.

Nie wnikając w kwestie merytoryczne odwołajmy się do wskaźników obiektywnych:

1. Spośród wyselekcjonowanej 32 osobowej grupy uczestników kursu I stopnia, żaden nie zrezygnował, a zasób opanowanej wiedzy (oczywiście różny dla każdego uczestnika) został pozytywnie oceniony przez Dyrekcję firmy oraz pracowników naukowych Wydziału Fizyki UŁ.

2. Wyselekcjonowana z owej 32 osobowej grupy 16 osobowa grupa uczestników kursu II stopnia również sprostała wymaganiom. Wszyscy oni ukończyli kurs z wynikiem pozytywnym i jak myślimy - z wysokimi kwalifikacjami w zakresie systemów komputerowych, albowiem 5 z nich znalazło zatrudnienie w firmie natychmiast po zakończeniu kursu, 9 przyjęto w innych firmach komputerowych, a jedynie 2 nie związało swych dalszych losów życiowych z branżą komputerową.

Cele Firmy, WUP i nasze, jako potwierdzenie praktyczne możliwości wykorzystania psychologii, zostały osiągnięte. Sądzimy, iż w codziennej działalności wojskowej służby psychologicznej zbyt często zapomina się, iż psychologia to także a może nawet przede wszystkim nauka stosowana.

płk dr Franciszek UŁASIUK
Departament Oświatowo-Wychowawczy MON

SŁUŻBA WOJSKOWA - OBOWIĄZEK OBYWATELSKI CZY PRZYMUS?

W ostatnich latach akademickie badania nad pokojem i rozwiązywaniem konfliktów zaowocowały dużą liczbą publikacji, zwłaszcza na Zachodzie. Bezwzględne potępienie wojny i gloryfikacja pokoju określane jest często jako pacyfizm absolutny lub integralny. Konstytutywnym rdzeniem tego rodzaju pacyfizmu jest bezwarunkowe odrzucenie udziału w wojnach, również w wojnach obronnych, traktowanie go jako osobistej powinności. Łączy się z tym często radykalne odrzucenie partycypacji także w innych aktach przemocy, czasami również odmowa sprawowania wszelkich stanowisk państwowych ze względu na spełnianie przez państwo funkcji zakładających używanie przemocy.

Szczególnym aspektem tego rodzaju pacyfizmu jest osobista odmowa pełnienia służby wojskowej ze względu na "sprzeciw sumienia". Problematyka odmowy pełnienia służby wojskowej ze względu na przekonania ma już swoją historię. W 1783 r. francuscy mennonici uzyskali prawo odbywania służby zastępczej w szpitalach wojskowych. W drugiej połowie XIX w. wierni tego kościoła oraz kwakrzy otrzymali przywileje zwalniające ich od służby wojskowej - w Niemczech (1868 r.) i w Kanadzie (1881 r.). W Stanach Zjednoczonych od 1964 r. wszyscy odmawiający służby wojskowej ze względów religijnych mogli skorzystać ze służby alternatywnej w szpitalach. Warto jednak odnotować, że ulgi wcześniej przyznane w krajach niemieckich zostały następnie w 1871 r. cofnięte w związku z wojną francusko-pruską.

W czasie I wojny światowej motywowane przekonaniami odmowy służby wojskowej z reguły wywoływały surowe represje karne. Nierzadko postawy skrajnie wrogie wobec pacyfistów demonstrowali znani politycy. Źródła podają, że były Prezydent USA Theodore Roosvelt w czasie I wojny światowej oświadczył publicznie, że

wprawdzie nie rozstrzeliwałby osobiście odmawiających służby wojskowej, ale był skłonny wyprowadzić ich na miejsce, gdzie mogliby zostać rozstrzelani przez wroga.

Drugi niejako biegun znajdował się w tym samym czasie w Wielkiej Brytanii, gdzie ponad 1000 osób, które odmówiły służby z bronią w ręku, pracowało w szpitalach, kwatermistrzostwie oraz jako kierowcy ambulansów.

Rzecznikiem odmowy osobistego udziału w wojnie był również w latach I wojny światowej Bertrand Russell. Na propozycję skierowania go do takiej służby wojskowej, która nie wymaga bezpośredniego zadawania śmierci, czyli do oddziałów wyławiających miny morskie, zgodził się pod warunkiem, że wyławiane będą zarówno miny niemieckie, jak i angielskie. Za propagowanie pacyfizmu Russella skazano w 1918 r. na 6 mcy więzienia. B. Russell jest autorem pracy "Droga do pokoju" (1937 r.), gdzie wyodrębnił on pacyfizm częściowy i integralny. Ten pierwszy oznacza odmowę walki w pewnych okolicznościach, a drugi uznaje konieczność wyeliminowania wojny jako zła samego w sobie.

Wkrótce po zakończeniu wojny w Rosji Radzieckiej został wydany dekret Rady Komisarzy Ludowych z 1919 r., zezwalający na kierowanie osób, które odmawiały służby wojskowej ze względów religijnych, do wykonywania prac zastępczych. Został on uchylony w latach trzydziestych.

Omawiany tutaj problem odmowy służby wojskowej mocno porusza opinię publiczną w wielu krajach. Reaguje ona na ten problem w sposób wysoce zróżnicowany. W gruncie rzeczy bowiem mamy do czynienia ze zderzeniem dwóch wartości podstawowych (pierwotnych). Są to: bezpieczeństwo państwa, w czym zainteresowany jest ogół obywateli oraz szeroko rozumiane sumienie jednostki.

W płaszczyźnie prawnej zderzenie to przejawia się w konflikcie obywatelskiego obowiązku obrony państwa z jednej strony oraz obywatelskiej wolności sumienia, wyznania i przekonań z drugiej.

Znane jest rozróżnienie między generalną a selektywną (szczególną) motywacją odmowy służby wojskowej. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z postawą pacyfistyczną, całkowicie kwestionującą potrzebę istnienia sił zbrojnych, a w każdym razie jakąkolwiek formę w nich uczestnictwa. Postawa ta ma częste źródło w wyznawanej religii, która nie pozwala na branie udziału w pozbawianiu życia, noszenie broni i nawet na uczestnictwo w przygotowaniach wojskowych. Pacyfistyczne poglądy wyprowadzane są też z "przyrodzonego prawa do życia" każdej istoty ludzkiej, które określane bywa - także przez orzecznictwo organów międzynarodowych - jako najbardziej podstawowe prawo człowieka. Prawo to jest przez wielu

rozumiane jako absolutny zakaz pozbawiania życia drugiej osoby, bez względu na okoliczności. Służba wojskowa ma zaś w istocie przygotować do takiej ewentualności. Niekiedy źródłem wspomnianej postawy jest po prostu myśl o tym, że działania wojenne prowadzą do unicestwienia wszelkich ludzkich wartości.

W przypadku motywacji selektywnej nie chodzi o całkowitą dezaprobatę sił zbrojnych. Przyczyną odmowy służby bywa natomiast krytyczny stosunek do konkretnych celów, dla których używane są te siły, lub dostosowanych w nich środków i metod działania, a także symboli, przysiąg, itp. W ostatnich latach, jako powód szczególny, występuje coraz częściej sprzeciw wobec broni jądrowej (np. w Holandii zdecydowano się go respektować).

Wysoka ranga obowiązku obronnego w oczach społeczeństwa jest ugruntowana przez wielowiekową jego historię i tradycję. O stosunku do niego decydują jednak zróżnicowane czynniki, które indywidualizują do pewnego stopnia tę ocenę. Są to m.in. losy państwa i narodu, toczone w przeszłości wojny i konflikty, aktualna sytuacja międzynarodowa, poczucie zagrożenia suwerennego bytu państwa, charakter ustroju politycznego, wzorce dominujące w systemie wychowawczym, doświadczenia osobiste, wiedza o historii społecznej i roli wojen w tej historii.

Według badań przeprowadzonych przez Zespół Praw Człowieka Instytutu Państwa i Prawa PAN oraz Ośrodek Badania Opinii Publicznej (OBOP) w 1985 r., w społeczeństwie polskim nie tylko szeroko akceptowana była wówczas konieczność wypełniania obowiązków obronnych, ale podobnie powszechny był też pogląd o pozytywnym wpływie służby wojskowej na kształtowanie osobowości młodego człowieka.

Podobne wnioski nasuwają się z przeprowadzonych przez CBOS[1] na zlecenie wojska badań w styczniu 1993 r. Z badań tych wynika, że zdecydowana większość młodzieży (86%) w wieku od 18 do 24 lat uznaje za uzasadnione posiadanie przez Polskę sił zbrojnych. Przeciwnego zdania jest niecałe 12% (11,7%). Zdaniem badanych, posiadanie armii uzasadnione jest przede wszystkim:

[1] Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia zasadniczej służby wojskowej. Materiały z seminarium. Departament Oświatowo-Wychowawczy WP s. 32-37.

- zagrożeniem zewnętrznym[2] - 76% wskazań
- potrzebą podniesienia pozycji Polski w Europie - 43% wskazań
- posiadaniem broni nuklearnej przez państwa byłego ZSRR - 34% wskazań
- tworzeniem szansy dla bezrobotnej młodzieży - 26% wskazań
- chęcią przynależności do NATO - 23% wskazań
- powolnym tempem rozbrojenia - 22% wskazań
- walką ideologiczną na świecie - 19% wskazań

Wśród cywilnej młodzieży 58% uznało, że przeznaczane na obronę kraju wydatki są zbyt małe, 20% uważa je za wystarczające i 9% - za zbyt duże (13% ogółu badanych nie odpowiedziało na to pytanie).

Wśród młodzieży wojskowej (żołnierzy zasadniczej służby wojskowej) - 72% uważa, że na obronę kraju przeznacza się zbyt mało, 13% - że wydatki są wystarczające, a 14% uznało je za zbyt duże.

Postrzeganie zagrożeń bezpieczeństwa narodowego i akceptacja dla świadczeń na rzecz obronności kraju wskazywałyby na aprobatę przez młodzież powszechnego obowiązku obrony kraju w postaci zasadniczej służby wojskowej. W rzeczywistości jest jednak nieco inaczej. W skali roku około 20 tys. młodych ludzi, którzy nie mają uregulowanego stosunku do służby wojskowej, przebywa za granicą (nierzadko z powodu chęci uniknięcia służby wojskowej). Połowa tych, (jako prowadzący gospodarstwo rolne, jedyni żywiciele rodzin, uczący się itp.)[3].

Według ustawy o powszechnym obowiązku obrony z 1988 roku, o służbę zastępczą w naszym kraju ubiegać się może każdy poborowy, jeśli powoła się na religijne lub moralne przyczyny swej odmowy pójścia do wojska. Gdy w 1988 roku wprowadzono tę służbę, to w 1989 r. nastąpił czterokrotny wzrost liczby wniosków o jej przyznanie, a w 1990 - o dalsze 33%. Ale w 1991 roku nastąpił gwałtowny (o 1/3) spadek liczby tych wniosków. Co zatem wpłynęło na takie zjawisko? Prawdopodobnie to, że w 1990 r. skrócono zasadniczą służbę wojskową z 24 do 18 miesięcy, pozostawiając nie zmienioną pod tym względem służbę zastępczą (36 miesięcy), przez co stała się ona mniej atrakcyjna. Z kolei skrócenie w 1991 r. służby zastępczej do 24 miesięcy spowodowało, że w następnym 1992 roku liczba wniosków zwiększyła się ponad dwukrotnie. Sugeruje to mocniej tezę o koniunkturalnym

---

[2] Zdaniem badanych, zagrażają nam militarnie:
Niemcy (66% wskazań), Rosja - 59%, Ukraina - 58%, Białoruś - 26%, Litwa - 19%, USA - 15%, Czechy i Słowacja - 9%, Wielka Brytania - 7%, Francja - 6%, Szwecja - 2%.

[3] Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży ..., s. 59-62.

podejściu poborowych do ustawowego obowiązku obrony niż tezę o wzroście religijnych lub moralnych motywów odmowy służby wojskowej.

Podczas poboru w czerwcu 1993 roku (objął on 270 tys. osób z tzw. rocznika podstawowego) dał się odczuć wyraźnie wpływ nie najlepszej sytuacji na rynku pracy na postawy młodych ludzi. Frekwencja była wysoka, stawiało się 95% poborowych. Zdecydowanie też zmalało zainteresowanie służbą zastępczą. Jeśli w 1992 r. o skierowanie do pracy - zamiast do koszar - prosiły 4 tys. młodych Polaków, to w tym roku - o tysiąc mniej. Nie wszyscy z tych, którym przyznano służbę zastępczą, prawdopodobnie ją odbędą z powodu braku miejsc pracy. Na przykład wiosną 1993 r. na pracę w ramach przyznanej służby zastępczej "oczekiwało" blisko 4 tys. młodych mężczyzn. W poborze czerwcowym 6% poborowych jako przyczynę swojej niechęci do wojska podało powody religijne, pozostali swoją odmowę pełnienia służby z bronią w ręku motywowali przekonaniami moralnymi.

Jak wynika z informacji MSW, 70% wniosków o przyznanie służby zastępczej rozpatrzono pozytywnie. W 1992 r. argumentacji objectorów dano wiarę w 68% przypadków.

Mimo oficjalnych sugestii rzecznika praw obywatelskich, podczas czerwcowego poboru nie rozszerzono składów komisji o psychologów, teologów, religioznawców, którzy gwarantowaliby bardziej wnikliwe podejście do procedury "mierzenia głębokości ludzkich przekonań". Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, któremu podlegają komisje poborowe, twierdzi, że nie ma na to pieniędzy.

Decyzje o przyznaniu służby zastępczej podejmują komisje poborowe po rozmowach z poborowymi. Rozmowy te nie są łatwe. Członkowie komisji muszą bowiem wydać osąd o charakterze moralnym. Oceniają, czy przedstawione motywy religijne lub etyczne są autentyczne i wiarygodne. Jak rozsądzić obiektywnie, czy młody człowiek naprawdę kieruje się nakazami sumienia, czy też jest symulantem, cwaniakiem chcącym wykręcić się od służby, liczącym przy tym na to, że w systemie służby zastępczej nie będzie dla niego pracy? Trudno w tym względzie o jasno sprecyzowane kryteria. Stąd komisje, których członkowie nie zawsze zostali przygotowani do dysput światopoglądowych, są raczej ostrożne i podejrzliwe.

Przed szczególnie trudnymi decyzjami komisje stają wówczas, gdy odmawiający służby wojskowej powołuje się na swój światopogląd chrześcijański i przykazanie "nie zabijaj". Kościół katolicki w swej doktrynie i nauczaniu nie zabrania służby wojskowej, przyznaje państwu prawo do obrony militarnej i nakazuje szacunek dla ludzi pełniących służbę. Jan Paweł II określił skrajne postacie pacyfizmu jako utopie.

Zarazem jednak Sobór Watykański II przyznał, iż ci, którzy w związku z obowiązkiem służby wojskowej przeżywają konflikt sumienia, powinni mieć prawo wyboru i możliwość pełnienia służby zastępczej. Tak więc doktrynalne i moralne zasady wiary katolickiej, jak i pełna obecnie swoboda praktyki religijnej w koszarach - nie uzasadniają odmowy służby wojskowej. To dociera do świadomości poborowych. Można o tym wnioskować na podstawie zmieniających się proporcji w rodzaju motywacji przy ubieganiu się o zastępczą służbę wojskową. I tak w 1988 r. 60% wniosków motywowano względami moralnymi, a 40% - religijnymi, ale już w 1992 r. na względy religijne wskazywało tylko 5%, zaś na swe zasady moralne - 95%. W poborze czerwcowym 1993 r. 6% poborowych podało powody religijne, pozostali natomiast moralne.

Z danych prokuratury wojskowej wynika, że w 1992 r. zakończono 279 postępowań przygotowawczych za nie zgłoszenie się do odbycia czynnej służby wojskowej, ale tylko 79 objęto aktem oskarżenia za przestępstwo przeciwko obowiązkowi pełnienia służby wojskowej (reszta została umorzona lub zawieszona m.in. z powodu wyjazdu za granicę - miało to miejsce głównie na Śląsku Opolskim i Górnym Śląsku - około 60 postępowań karnych).

W 1991 r. skazano 103 sprawców przestępstw przeciwko obowiązkowi pełnienia służby wojskowej (ale w 94 przypadkach zawieszono warunkowo karę). W 1990 r. skazano 138 osób, z czego 122 wyrok zawieszono.

Najwięcej za odmowę służby wojskowej skazano w 1989 r. (aż 552 osoby, z tego 132 osobom wykonanie kary zawieszono). W latach 1991-1993 liczba skazanych zaczęła się szybko zmniejszać, ponieważ zlikwidowano oddziały obrony cywilnej i przestano powoływać junaków. Z obowiązku służby wojskowej zwolnieni zostali świadkowie Jehowy.

Jak ten problem wygląda w innych państwach? Spośród 150 państw objętych raportem pt. "Problem odmowy służby wojskowej ze względu na przekonania", przygotowanym z inicjatywy Komisji Praw Człowieka ONZ w 1983 r., 66 państw nie zna zasadniczej służby wojskowej (obowiązkowej), a swoją obronność opiera na armii ochotniczej[4]. Większość z nich to kraje rozwijające się, głównie Ameryki Łacińskiej i Afryki.

[4] L. Kański, Z. Kędzia, Zwolnienie ze służby wojskowej ze względu na przekonania, maszynopis.

Sporo jest krajów rozwiniętych, które zrezygnowały z obowiązkowej służby wojskowej. Są to m.in. USA, Kanada, Japonia, Australia, Irlandia, Wielka Brytania, a obok nich małe państwa europejskie, jak Malta, Luksemburg czy Lichtenstein.

Zasięg zjawiska odmowy służby wojskowej ze względu na przekonania jest w większości krajów niewielki. Zupełnie szczególna sytuacja występuje w tym zakresie w Republice Federalnej Niemiec. W latach 1957-1958 złożono tam łącznie tylko 2447 wniosków o skierowanie do służby zastępczej i aż do roku 1967 liczba takich wnisków nie była większa niż 6 000. Źródła wskazują na znaczne nasilenie takich postaw po roku 1968, w czasie którego przez wiele krajów przeszła fala demonstracji pod różnymi hasłami. W analizowanych ostatnich latach o skierowanie do służby zastępczej ubiegało się w Niemczech od 44 000 do 68 000 poborowych. Sytuację w tym kraju należy uznać za wyjątkową i stanowiącą odbicie stosunku młodego pokolenia do wojny. W Belgii corocznie rozpatruje się od 1800 do 2500 wniosków, we Francji od 1000 do 1500, w Holandii od 2000 do 3000, w Norwegii od 2000 do 2800, w Szwecji od 3800 do 4200, zaś we Włoszech od 2600 do 7000.

Należy dodać, że obecnie prawo niektórych państw przewiduje wyraźnie, że służba zastępcza jest zagwarantowana zarówno w czasie pokoju, jak i wojny (np. w Austrii, Belgii, Francji).

Nietrudno zauważyć, że zasięg zjawiska odmowy pełnienia służby wojskowej nie jest znaczny, zwłaszcza w zestawieniu z liczebnością roczników podlegających poborowi i faktycznymi potrzebami wojsk wynikających z planów szkolenia.

Postawy skrajnie pacyfistyczne, manifestujące się odrzuceniem wszelkich form służby, w tym także alternatywnych, występują stosunkowo rzadko. Przykładowo w RFN, gdzie przypadków odmowy jest ogółem zdecydowanie najwięcej, w latach 1975-1983 tylko 45 osób demonstrowało taką postawę. Z reguły poborowi, nie chcąc odbywać powszechnej służby wojskowej, godzą się na służbę zastępczą poza strukturami armii albo w ramach tych struktur, lecz bez posługiwania się bronią.

Postawy pacyfistyczne nie są powszechne wśród polskiej młodzieży. Większość młodych ludzi nie idzie do wojska nie z pobudek ideologicznych, ale w przeświadczeniu, że służba wojskowa to strata czasu, na którą nie można sobie pozwolić. Jeżeli idą do wojska, to dlatego, iż odmowa może grozić konsekwencjami karno-administracyjnymi.

Postawy pacyfistyczne prezentują najczęściej członkowie grup subkulturowych. Wśród grup subkulturowych, które najaktywniej wypowiadają się przeciwko służbie wojskowej, należy wymienić: wipowców, punków, anarchistów i rastamanów.

Wszystkie one współdziałają ze sobą, organizując m.in. wspólne akcje protestu przeciwko uwięzieniu Gałuszki czy też budowie tamy w Nidzicy. Demonstranci wywodzący się z tego środowiska obrzucili siedzibę Prezydenta RP jajkami, kiedy nie skorzystał z prawa łaski wobec uwięzionego Gałuszki.

Dla wielu członków tych grup subkulturowych wojsko jest instytucją, która najbardziej zniewala ludzi i hamuje proces integracji europejskiej. Punkowie, rastafarianie deklarują się jako obywatele Europy. W ich ideologiach nie pojawia się zagrożenie dla nich samych ani dla ich domów ze strony sąsiadów. Nie identyfikują ich jako wrogów, próbują raczej doszukać się przyjaciół. Jest to jeden z ważniejszych elementów ideologii tych grup, związany m.in. z tym, że powstały one poprzez transpozycję wzorców kulturowych z Zachodu. Grupy te łączy właśnie pewna wspólnota kultury.

Wśród grup subkulturowych są również takie, które uważają, że wojsko jest jedną z sił mogących przeciwstawić się zagrożeniu płynącemu ze strony wrogów Polski. Na przykład w ideologii skinheadów ważną rolę odgrywają "obcy", którzy tworzą zagrożenie dla narodu polskiego i polskiej państwowości. Wrogów szukają wśród Żydów, Niemców, Arabów i Rosjan. Uważają, że Polska powinna mieć silną armię, która byłaby w stanie obronić prawdziwych Polaków przed ingerencją obcych. Pomimo swoich promilitarnych deklaracji, niechętnie odbywają służbę wojskową, gdyż - jak twierdzą - obecna armia nie odpowiada ich ideałom, ponieważ jest infiltrowana przez komunistów i Żydów.

Poszczególne grupy subkulturowe nie odgrywają w życiu młodego pokolenia Polaków większej roli, lecz z ich opinią należy się liczyć, gdyż są to jedyne grupy młodzieży, które nie zachowują się biernie i wyrażają głośno swoje opinie. Z badań przeprowadzonych przez Ośrodek Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego wynika, że większość młodych ludzi rozpoznaje grupy subkulturowe, najczęściej skinheadów, metalowców i punków[5]. Skinheadzi budzą wśród młodzieży zdecydowanie negatywne odczucia, najbardziej przyjazne zaś metalowcy.

Prawo do zastępczej służby wojskowej jest jednym z podstawowych, powszechnych praw człowieka, chronionym przez międzynarodowe organizacje stojące na straży praworządności i wolności obywatelskich. W Europie, oprócz krajów byłego Związku Radzieckiego, jeszcze w ośmiu krajach nie istnieje możliwość odbywania służby zastępczej, m.in. w Szwajcarii i Grecji.

---

[5] Kształtowanie świadomości obronnej, s. 43-47.

W MON w Polsce pracuje się nad nowym rodzajem służby, który polegałby na odbywaniu jej bez szkolenia bojowego i bez broni. Jest kilka propozycji, a między innymi:

- służba w obronie cywilnej polegająca na gotowości poborowego do uczestniczenia w akcjach np. w usuwaniu skutków klęsk żywiołowych itp.

- inna możliwość to pełnienie w wojsku różnych funkcji, które nie wymagają szkolenia w walce i używania broni (kierowca, kucharz, pisarz, zaopatrzeniowiec, sanitariusz).

Demokratyczne państwo ma obowiązek uszanować motywacje moralne i wybory sumienia obywateli. Zarazem jednak państwo musi mieć możliwość egzekwowania od obywateli powinności. Ma obowiązek zorganizować i zapewnić bezpieczeństwo i suwerenność kraju.

Obecny stan prawny, a i praktyka, są w tej problematyce wysoce niedoskonałe. Spory, które toczyły się wokół sprawy Gałuszki i podobnych, nie dotyczą przy tym tylko grupy młodych ludzi, deklarujących przekonania pacyfistyczne. Rzecz nie dotyczy tylko indywidualnych sumień. Chodzi tutaj o zasadniczą sprawę relacji między obywatelem i państwem, o określenie obowiązku obywatela wobec państwa. Optymalne rozwiązanie może zatem polegać tylko na racjonalnym kompromisie między prawem odmowy "nauki zabijania" a niezbywalnym obowiązkiem obrony ojczyzny. A więc kompromis między wolnością a obowiązkiem.

Konieczne jest systematyczne przekonywanie obywateli o szczególnej potrzebie i wadze realizowania obowiązków obronności przez każdego obywatela oraz motywowanie zarówno podstawowych, zorganizowanych form wypełniania tych obowiązków, jak i innych - pomocniczych.

ppłk dr Józef SMOLIŃSKI
Departament Oświatowo-Wychowawczy MON

KSZTAŁCENIE OBYWATELSKIE ŻOŁNIERZY ZASADNICZEJ SŁUŻBY WOJSKOWEJ W PROCESIE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

(Tendencje zmian merytoryczno-organizacyjnych)

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

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

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

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

wychowawczych. Całość tych zajęć prowadzona jest w praktyce 4 razy w miesiącu po 3 godziny, według zasady 2 + 1: 2 godziny zajęć kształcenia obywatelskiego i 1 godzina wychowawcza.

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

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

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

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

Uświadamianie dowódcom ich roli w organizowaniu i programowaniu kształcenia obywatelskiego przebiega stosunkowo wolno. Dowódcy - jak wskazuje praktyka -

przejawiają w tym zakresie za mało inicjatywy i elastyczności, stąd też m.in. "Propozycje tematyczne..." traktują oni nierzadko jako obligatoryjny program, a nie jedynie sugestie tematyczne.

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

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

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

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

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

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

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

Główny cel kształcenia obywatelskiego, w ramach całego systemu wychowania wojskowego, to kształtowanie osobowości żołnierza-obywatela, świadomego obrońcy

państwa, pełniącego ofiarnie i sumiennie służbę dla Polski, a także konsolidacja środowiska wojskowego dla obrony niepodległości i suwerenności państwa. Natomiast naczelnym zadaniem pracy wychowawczej powinno być umacnianie dyscypliny i gotowości bojowej oraz wyzwalanie motywacji do wzorowego wykonywania zadań.

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

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

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

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

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

Urozmaicenie oferty programowej i danie możliwości wyboru w określonych granicach stworzy z jednej strony warunki do lepszego dostosowania programu do

percepcji żołnierzy, a z drugiej do preferencji zgodnych z oceną dowódcy i potrzebami wojska.

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

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

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

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

Przed jednymi i drugimi stałby jednak wymóg:

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

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

płk dr Edward JEZIOROWSKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna - Bydgoszcz

POSTAWY PATRIOTYCZNO-OBRONNE MŁODZIEŻY SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH (DONIESIENIE Z BADAŃ)

Są na świecie państwa, które nigdy w swej historii nie utraciły swojej państwowości. Polska do nich nie należy. W państwach tych pojęcie świadomości narodowej utożsamiane jest ze świadomością państwową. Polska przeszła długi okres utraty państwowości i jeżeli nie nastąpiło wynarodowienie społeczeństwa, należy je zawdzięczać utrwalonym w świadomości społecznej wartościom patriotycznym, zachowaniu tradycji narodowych i patriotycznych oraz wielkim zrywom zbrojnym, które były przejawem tych czynników. Z chwilą odzyskania niepodległości w II Rzeczypospolitej, kształtowanie świadomości patriotyczno-obronnej społeczeństwa, było jednym z podstawowych celów wychowania młodzieży. Robiono to w sposób umiejętny i skuteczny, o czym świadczyły postawy patriotyczno-obronne całego społeczeństwa w czasie II wojny światowej. Problem przygotowania patriotyczno-obronnego młodzieży doceniono również po zakończeniu wojny. Wyrazem tego był dekret Rady Państwa z 16 stycznia 1946 r., którym włączono do programów nauczania szkół średnich przysposobienie wojskowe, a od 1969 r. rozpoczęto jego wprowadzanie do szkół wszystkich typów i szczebli, jako ważnego elementu przygotowania całego społeczeństwa do obrony kraju.

Ogólna ilość godzin przeznaczonych na przysposobienie wojskowe (obronne) wahała się od 152 do 248 w zależności od typu szkoły (w II Rzeczypospolitej liczba ta łącznie z obozem letnim sięgała 300 godzin). Po roku 1986 liczba godzin przeznaczonych na realizację przysposobienia obronnego systematycznie malała, by od roku szkolnego 1992/93 osiągnąć 76 godzin (po jednej godzinie w I i II klasie szkół ponadpodstawowych). Uczniowie szkół podstawowych oraz studenci praktycznie są z tego przygotowania zwolnieni (studia wojskowe zlikwidowano, zniesiono też

przedmiot PO w szkołach podstawowych). Skutki tych działań mają swoje odzwierciedlenie w postawach patriotyczno-obronnych młodzieży szkół średnich, czego dowodzą wyniki badań prowadzonych przez Zakłady Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy i Krakowie. W lutym 1993 r. przeprowadzono w szkołach ponadpodstawowych różnych typów na terenie miast Płocka i Przasnysza badania dotyczące postaw patriotyczno-obronnych młodzieży. Badaniami objęto próbę reprezentatywną 400 osób.

Na pytanie: "Czy w razie konieczności jesteś gotów stanąć w obronie ojczyzny?" zdecydowanie "tak" odpowiedziało 18%, "raczej tak" 44%, nie miało zdania w tej kwestii 33%, a 5% odpowiedziało negatywnie. W świetle tych wyników widać, że gotowość do obrony ojczyzny deklaruje tylko 62% badanych, mimo iż 87% badanych twierdzi, że zależy im na własnym kraju, a dla 90% ojczyzna stanowi realną wartość. Problematyką wojskową interesuje się 52% badanych, a 70% badanych uważa, że służba wojskowa winna być obowiązkowa. 17% badanych przeciwna jest obowiązkowej służbie wojskowej w sposób zdecydowany. Na pytanie: "Czy jesteś dumny, że jesteś Polakiem?" - 75% odpowiedziało twierdząco, a 19% jest dumne czasami. Mając możliwość wyboru obywatelstwa, 67% wybrałoby polskie, 23% było niezdecydowanych, a 10% wybrałoby inne obywatelstwo. 90% badanych uważa, że obrona ojczyzny jest obowiązkiem całego społeczeństwa i umacnianie obronności jest konieczne. Za gwarancję tego bezpieczeństwa 84% uznaje armię, 16% jest odmiennego zdania. 60% badanych jest przekonana, że służba wojskowa ma pozytywny wpływ na obronę i bezpieczeństwo państwa, 30% neguje to stwierdzenie. Istnieje duże niedoinformowanie młodzieży dotyczące problematyki Obrony Cywilnej i jej zadań. Młodzież ocenia, że wystarczającą wiedzę dotyczącą Obrony Cywilnej posiada 28% badanych, 68% ocenia ją za niewystarczającą[1].

Reasumując powyższe wyniki można zauważyć, że: destabilizacja związana z przemianami ustrojowymi w Polsce generalnie nie wpływa na radykalną zmianę postaw patriotyczno-obronnych, gdyż w dalszym ciągu 3/4 badanej młodzieży prezentuje pozytywne postawy wobec obronności kraju. Służba wojskowa postrzegana jest jako patriotyczny obowiązek, a nowoczesna armia jako gwarant bezpieczeństwa. Jednocześnie istnieje duże zapotrzebowanie wśród młodzieży na problematykę dotyczącą obrony cywilnej. Wyniki te w stosunku do lat ubiegłych wykazują

[1] D. Sobótka, P. Brzostek: prace magisterskie realizowane w Zakładzie Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy, 1993 r.

tendencję zniżkową. Należy przypuszczać, że jest to rezultat pomijania problematyki obronności w programach szkół podstawowych. Stosując minima programowe w tych szkołach trudno się dziwić, że nauczyciele przedmiotów biologii, fizyki i chemii (gdyż właśnie w tych przedmiotach winna być realizowana problematyka PO w szkołach podstawowych) świadomie pomijają problemy obronności, nie mając w tym zakresie przygotowania specjalistycznego. Również w wielu szkołach zawodowych i średnich ze względu na małą ilość godzin przysposobienia obronnego przedmiotu tego uczą nauczyciele bez przygotowania specjalistycznego. W tej sytuacji należy władzom oświatowym postawić pytanie, czy stan ten może trwać dalej?

mjr dr Jerzy BIEŃKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

NIEKTÓRE ASPEKTY PODMIOTOWOŚCI WOJSKOWEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

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

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

---

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

[2] R.Leveque, F.Best, Filozofia edukacji, [w:] Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania, t.1 (pod red.): M.Debesse'a i G.Mialareta, Warszawa 1988, s. 40.

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

Niezbędne też są zabiegi badawcze - od obserwacji uczestniczącej po badanie opinii studentów o zajęciach dydaktycznych[6]. Nie jest obojętne dla treści i metod pracy ze studentami jak wykładowca odpowie sobie na pytanie chyba najbardziej ogólne: kim jest dla studentów: przełożonym, starszym stopniem, organizatorem, koordynatorem, animatorem, doradcą czy jeszcze kimś innym? Z przeprowadzonych badań wynika, że wojskowy nauczyciel akademicki jest postrzegany najczęściej jako przedstawiciel instytucji wojska wraz z przynależnymi tej instytucji właściwościami takimi jak dyscyplina, stosunki starszeństwa, rozkazy i polecenia[7]. Praca nauczyciela wojskowego, pomimo instytucjonalnych uwarunkowań nie jest uniformistyczna, anonimowa, jednakowa lecz indywidualna, nie pozbawiona aksjologicznego kontekstu[8]. Wchodzą w niej w bezpośrednie kontakty konkretne osoby. Zawsze jest ktoś, kto się uczy (student, uczeń) i ktoś kto naucza (nauczyciel, wykładowca). Studenta uczelni wojskowej i wojskowego nauczyciela akademickiego można jednak widzieć dwojako. Z jednej strony, student może być postrzegany jako przedmiot manipulacji - w tej perspektywie doskonalenie procesu kształcenia to poszukiwanie coraz skuteczniejszych sposobów manipulowania nim jak rzeczą. Z drugiej, student może dążyć do wyzwalania się z wszelkich zależności aby stać się "samym sobą".

---

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

[4] T.Tomaszewski, Ślady i wzorce, Warszawa 1984, s. 120-121.

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

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

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

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

"Jeżeli zachowanie się człowieka - pisze T.Tomaszewski - pozostaje pod dominującym wpływem czynników zewnętrznych, wtedy możemy go traktować jako przedmiot, jeśli zaś przewagę mają czynniki wewnętrzne, wtedy można mówić, że człowiek jest podmiotem własnego zachowania się"[9].

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

* małe grupy uczących się, umożliwiające niemal intymny dialog z każdym,
* pełna obecność (zaangażowanie) w uczelni,
* swobodę i samodzielność merytoryczną[10].

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

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

Czy w istniejącym systemie szkolnictwa wojskowego nauczyciel ma szansę upodmiotowienia siebie i studentów? Czy wojskowy nauczyciel akademicki bardziej koncentruje się na treściach kształcenia (podejście tradycyjne), czy na uczeniu się lub stosunkach interpersonalnych czy też na procesie i sytuacji dydaktycznej? Jeśli ogólny kierunek jego poczynań wytycza koncentracja na treściach to kieruje się on przede wszystkim programem studiów. Jego działania pedagogiczne mają charakter liniowy. Od tematu do tematu. Dwa instytucjonalne elementy są tu szczególnie ważne: makrosystem, na szczeblu którego podejmuje się decyzje regulujące proces

---

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

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

[11] Tamże, s. 75.

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

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

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

W sytuacji, gdy postępowanie wojskowego nauczyciela akademickiego wytycza koncentracja na uczeniu się (studentów) to główną jego troską są wyniki kształcenia, wiedza, umiejętności i cechy charakteru. W koncepcji tej nauczyciel cofa się od planowanego "produktu końcowego" (np. modelu osobowego absolwenta wyższej szkoły oficerskiej zarysowanego w czasie konferencji) do określenia zasobów niezbędnych do jego osiągnięcia. Podmiotowość nauczyciela jest tu wyznaczana zadaniem ograniczającym się do zadawania ćwiczeń i wyjaśniania powstających problemów, a pomoce nauczania przez niego wykorzystywane stają się środkami przekazu.

---

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

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

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

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

---

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

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

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

Zostały tutaj wymienione cztery strategie poprzedzające systemowe podejście do procesu kształcenia. Nie oznacza to jednak, że ilość metod, technik i materiałów służących ich wykonywaniu można sprowadzić do jakiejś zamkniętej listy. Ich wykorzystanie jest ograniczone tylko inwencją nauczyciela[16]. Wojskowy nauczyciel akademicki, niezależnie od tego, ku której strategii procesu kształcenia będzie się skłaniał, działa pod presją przełożonych - osób wyżej postawionych w hierarchii służbowej. Nie musi jednak tej presji oceniać negatywnie, a powinien traktować ją niejako naturalnie i z góry zaakceptowaną w momencie wyboru zawodu wojskowego. Nie jest to jedyna presja. Istnieje również presja społeczna, wynikająca z więzi poziomych - ze współpracownikami[17]. Jeśli w środowisku wojskowych nauczycieli akademickich jest to presja dość silna, a indywidualnemu nauczycielowi zależy na utrzymaniu dobrych stosunków koleżeńskich, to przystosowuje swoją działalność dydaktyczną do oczekiwań społecznych. W tym miejscu rodzi się pytanie czy nie odbywa się to kosztem podmiotowości?

Podmiotowość nauczyciela wojskowego można rozpatrywać więc w co najmniej kilku ujęciach:

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

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

Nauczyciel wojskowy w czasie zajęć dydaktycznych. Istnieje potrzeba uświadomienia sobie, że relacja pedagogiczna bardzo często właśnie w wojsku jest przeżywana w

---

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

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

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

kategoriach dominacji, konfliktu, czasem szantażu. W relacjach negocjacji między partnerami zachowanie nauczyciela wprowadza u studenta czynnik niepewności - możliwość przymusu w różnej postaci. Przewaga nauczyciela rodzi się z jego sytuacji w stosunkach partnerskich wobec wiedzy, jest reprezentantem wiedzy którą student powinien zdobyć i wiedzy o studentach (ich potrzeby, kim stać się powinni). Zajęcia dydaktyczne są polem, na którym nauczyciel stosunkowo łatwo może wykazywać własną podmiotowość, ale i studenci nie są bynajmniej jej pozbawieni. Najbardziej kreatogenne jest takie postępowanie nauczyciela, które pozostawia studentowi w obrębie nauczanego przedmiotu jeszcze wiele wątpliwości, a także miejsce na własną interpretację. Informacje przekazywane w procesie dydaktycznym powinny być inspiracją do poszukiwań, studiowania, samokształcenia[19].

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

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

Jak pisze J.Radziewicz w przytaczanej już pracy, podmiotowość możemy wyrazić w wielu przejawach: jako względną niezależność od otoczenia, poprzez pozycję i wpływy na otoczenie oraz jako umiejętność interpretacji i selekcji napływających bodźców ze względu na postawione zadanie[23]. Jak w tym względzie prezentuje się status studenta szkoły wojskowej; czy jest on bardziej studentem czy bardziej żołnierzem, czy wyższa szkoła oficerska w której uczy się jest bardziej uczelnią czy

---

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

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

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

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

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

jednostką wojskową? Nie są to wbrew pozorom sprawy łatwe do rozstrzygnięcia biorąc pod uwagę zapotrzebowanie dowódców jednostek wojskowych, funkcjonowanie samych absolwentów w jednostce czy instytucji wojskowej i wyrażane przez nich, już po ukończeniu studiów, oczekiwania wobec szkoły. Podmiotowość studenta szkoły wojskowej a formalne (instytucjonalne) uzależnienie od nauczycieli spełniających role dydaktyczno-wychowawcze, w tym kontrolno-oceniające, decyzyjne (oceny postępów w nauce, kary i nagrody, opiniowanie itp.) - to kolejny problem. Bardziej niż w środowisku cywilnym, student wojskowy przynależy do sformalizowanej społeczności wynikającej z podziału nie tylko na lata studiów ale i specjalności, pododdziały, na czele których są przełożeni. Bardziej rygorystycznie podlega on też normom społeczno-instytucjonalnego charakteru szkoły, określonym m.in. przez przepisy wojskowe, programy nauczania, regulaminy, instrukcje, statuty itp. i to obowiązującym go całą dobę.

Podstawą stosunków interpersonalnych jest w uczelni wojskowej przede wszystkim hierarchia zależności (przewaga stosunków formalnych nawet między studentami), a nie partnerstwo. Widzimy więc, że na płaszczyźnie prawno-instytucjonalnej podmiotowość studenta wojskowego jest dalece ograniczona. Nie oznacza to jednocześnie, iż nauczyciel wojskowy nie ma możliwości tworzenia sytuacji dydaktycznych sprzyjających podmiotowości studenta, a to poprzez wyrażenie jej w operacjonalizacji celów kształcenia, rodzaje stosowanych metod, sposoby kontroli i oceniania. W przedmiotach wojskowych, zdawałoby się, że jest to bardziej utrudnione, obowiązują przecież instrukcje, normy ale z drugiej strony to właśnie w przedmiotach wojskowych studenci uczą się samodzielnego podejmowania decyzji, traktowania sytuacji jako zadaniowe, które muszą rozwiązać samodzielnie, uczą się realizmu w działaniu, aktywnie poszukują informacji ułatwiających trafne działania. Zasada jednoosobowego dowodzenia sprawia, że bardzo cenią samokontrolę w działaniu, uczą się na własnych doświadczeniach, mają silniejsze poczucie odpowiedzialności, np. związanej z dysponowaniem życiem i zdrowiem podwładnych czy bronią o znacznej sile rażenia, a są to niewątpliwie właściwości opisujące podmiotowość[24].

Postrzeganie nauczyciela wojskowego jako przedstawiciela instytucji jest bardzo silne, nawet z przyczyn formalnych - hierarchia wojskowa, wymogi dyscypliny czy używany język przez wykładowców wojskowych: dowódca powinien, ma obowiązek. W jakich sytuacjach student wojskowy działa autonomicznie, z własnej woli i na

[24] Tamże, s. 64.

własną odpowiedzialność? Ma takie okazje kiedy podejmuje decyzję, nawet ocenianą przez wykładowcę jako nietrafna, ale powinien umieć ją uzasadnić, chociaż co zrozumiałe, jest nadzorowany przez nauczyciela, a w pracy zawodowej przez przełożonego.

Pomimo świadomości w środowisku wojskowym niewątpliwych zalet kształcenia upodmiotowiającego przyszłego żołnierza zawodowego, powstaje pytanie czy nie za bardzo - normalne, codzienne życie podchorążych jest kompleksową odpowiedzią na oczekiwania przełożonych i pracą nad dostosowaniem się do norm i regulaminów (a cnota posłuszeństwa w zawodzie wojskowego jest przecież jedną z najważniejszych)? Jednakowy ubiór, regulaminowe formy zachowania, działania zespołowe, scentralizowane planowanie - to tylko niektóre czynniki nie koniecznie upodmiotawiające podchorążego, a przecież uważamy, że chyba konieczne. Co jest właściwie pedagogiczne w warunkach kształcenia wojskowego - zewnętrzna, ścisła dyscyplina i zewnętrzna organizacja, czy pełna nie kontrolowana swoboda studentów? Pierwsza, odbiera inicjatywę, druga skłania do anarchii. Inicjatywa u dowódcy jest jak najbardziej pożądana. Anarchia, nie do przyjęcia.

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

---

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

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

IV. W KRĘGU TRADYCJI EDUKACYJNYCH WOJSKA POLSKIEGO

prof.dr hab. Walerian MAGOŃ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna - Bydgoszcz

WYCHOWANIE OBRONNE I WOJSKOWE A TRADYCJE I ZMIANY

Na początku swego wystąpienia pragnę wyrazić uznanie organizatorom konferencji za trafny dobór problemów, które stały się przedmiotem analiz, rozważań i ocen. Spośród wielu interesujących zagadnień przedstawionych w referatach i wystąpieniach moją ciekawość wzbudziły dwa nurty spraw: pierwszy dotyczy przemian dokonujących się w systemie wychowania żołnierzy Wojska Polskiego; idzie m.in. o kierunki, cele i treści tych przemian, ich zakres, metody, tempo itp., drugi natomiast - obejmuje przeobrażenia zachodzące w edukacji i wychowaniu obronnym młodzieży i społeczeństwa polskiego. Zanim jednak nieco bliżej zajmę się wspomnianymi problemami, chciałbym zasygnalizować pewne zjawisko społeczne, które towarzyszy przedłużającym się procesom przeobrażeń i restrukturyzacji sił zbrojnych.

Otóż znane są w socjologii i psychologii społecznej wyniki badań ukazujące zależności pomiędzy stanem wiedzy człowieka a jego samopoczuciem, stosunkiem do pracy, jego zawodową i społeczną aktywnością. Niewiedza co do przyszłości i miejsca wojska w systemie politycznym i społecznym państwa, jak również dotycząca jego charakteru, struktur, a nade wszystko miejsca, roli i dróg rozwoju kadry zawodowej - staje się - w moim przekonaniu - jednym z podstawowych źródeł obaw, lęków i niepokojów nurtujących środowiska wojskowe. Niepewność jutra, przedłużający się proces zmian, brak decyzji określających wyraźnie perspektywy wojska stają się jednym z najsilniejszych czynników demobilizacji. Wysiłki kadry w takiej sytuacji koncentrują się nie na jak najlepszym, najefektywniejszym wykonywaniu zadań, lecz na zabiegach zmierzających do zdobycia informacji o przyszłość i losach wojska, a

przede wszystkim o perspektywach własnej jednostki, uczelni, a w niej o miejsce dla siebie.

Niezmiennie wysoka od lat pozycja wojska w opiniach polskiego społeczeństwa nie stanowi jeszcze jak dotychczas głębokiego źródła indywidualnej satysfakcji żołnierzy z przynależności do tej grupy społecznej. Wydaje się, że jest to spowodowane tak zjawiskami wymienionymi, jak i niedostatkiem pracy wychowawczej, która by umiejętnie dyskontowała owe wysokie oceny i oczekiwania społeczeństwa od wojska. Można także przypuszczać, że wiązanie społecznych nadziei z takimi instytucjami jak wojsko i policja jest swoistą reakcją na niedostatki życia obywateli i funkcjonowanie państwa, jest też chyba w części rezultatem obaw i niepokojów o własne losy, poczucie bezpieczeństwa i suwerenność Rzeczpospolitej. Dlatego też wyraźne określenie miejsca wojska i jego roli w państwie, określenie jego perspektyw, struktur, a zwłaszcza losów i pozycji kadry zawodowej jest ważne nie tylko dla narodowych aspiracji i interesów, lecz także ze względu na analizowane dziś procesy edukacyjne i wychowawcze.

Powracając do przemian w wychowaniu żołnierzy, warto choćby skrótowo pokazać w nich znaczenie tradycji, ukazać jak je łączyć z reformami i zmianami? jak godzić i wykorzystywać doświadczenie z postępem i rozwojem, jak dostosowywać wychowanie do nowych potrzeb i warunków? Dziś, przy niezwykle dynamicznie zmieniającej się sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, edukację i wychowanie oskarża się raczej o nadmierny konserwatyzm, o nienadążanie za społecznymi potrzebami, o nienależyte przygotowanie młodych do życia, do wykonywania zawodu, a także do wypełniania powinności obywatelskich i obronnych, o zbytnie przywiązanie do tradycji.

W społecznej świadomości uznaje się niejako za uzasadnione, że wychowanie wojskowe jest - bądź też ma prawo być - trudniejsze niż w innych instytucjach. Wywodzi się to zwykle ze specyfiki wojska, jego autonomiczności, swoistości zadań i warunków w jakich je realizuje. Uważa się również, iż typowa dla wojska hierarchia, duże podporządkowanie i dyscyplina ograniczają inwencyjność a preferują postawy uległe i zachowawcze. Ponadto naturalne sięganie do doświadczeń minionych wojen, zwłaszcza ostatniej, powoduje często dominowanie tradycji nad współczesnymi potrzebami, wywołuje zapatrzenie się w przeszłość a nie w przyszłość.

Tradycję najczęściej ocenia się pozytywnie, uważając ją za dziedzictwo, doświadczenie zapewniające ciągłość, porządek i ład. Uznaje się także, iż powoływanie się na tradycje jest istotnym czynnikiem samookreślenia się grup; sprzyja kształ-

towaniu i utrzymuje więzi; zapewnia poczucie tożsamości; stanowi oparcie dla grup, środowisk i poszczególnych ludzi. Jest to wartość bardzo cenna zwłaszcza w okresie wielkich przemian, gdyż pozwala zachować więzi teraźniejszości z przeszłością, zachować orientację w skomplikowanych wielce wydarzeniach dnia dzisiejszego, ułatwia porozumienie i współdziałanie osób i grup uznających podobne tradycje.

Tak więc tradycja kojarzy się z postawą pozytywną, uważa się bowiem, że przenosi ona do współczesności te dawne myśli i wartości, które są godne zachowania, przekazania i utrwalenia. U podstaw tego leży przekonanie, że - jak pisze K.Charton - "pomyślność społeczeństwa w większym stopniu zależy od jego stabilności i panującego w nim ładu; w mniejszym zaś - od wprowadzanych zmian". Pogląd ten w jeszcze większym stopniu można odnieść do wojska. Wiadomo powszechnie, że siła armii, jej struktura, organizacyjna sprawność, morale opierają się na stabilności, dyscyplinie, ładzie i porządku. W wojsku też bardzo wyraźnie pystępuje przewaga interesu ogólnego nad indywidualnym, nad osobistą wygodą i przyjemnością.

Przekonywanie młodych pokoleń przez generacje dorosłe o słuszności i przydatności zalecanych sposobów zachowania, postępowania, czyli odwoływanie się do tradycji jest typowe i stosowane powszechnie. W ten sposób dąży się do utrzymania spójności i stabilizacji w rodzinie, grupie, instytucji oraz w społeczeństwie. Ale postęp, rozwój nieuchronnie wymaga zmian, nowości, innowacji. Ich nośnikiem są przede wszystkim młodzi. Potocznie zmiana, podobnie jak tradycja, nader często pojmowana jest jako zjawisko pozytywne, jako synonim postępu, rozwoju i doskonalenia istniejącej rzeczywistości. Doświadczenie dowodzi jednak, że podobnie jak nadmierne uleganie tradycji może usztywniać i krępować zachowanie ludzi i działanie instytucji, rodzić tradycjonalizm i konserwatyzm, tak i nie każda zmiana, nie każda nowość jest postępem. Nowe nie zawsze oznacza lepsze, korzystniejsze, doskonalsze. Trud przekształcania naszej rzeczywistości gospodarczej, społecznej i wojskowej dostarcza wielu przykładów zmian pozornych, których celem staje się zwykle utrzymanie istniejącego stanu, zachowanie pozycji. A więc, również zmiana może oznaczać regres. Sama przeto nie może być celem działań pedagogicznych, chociaż wychowanie określa się także jako proces dokonywania zmian w osobowości wychowanka. Projektując zmiany osobowości, idzie jednak zawsze o ich kierunek, treści, o wartości, jakie niosą, o to, jak w istocie służą jednostkom ludzkim i społeczeństwu.

Teza ta jest bardzo ważna w wychowaniu wojskowym. Funkcjonują tu bowiem wyraźnie sprzeczne tendencje. Z jednej strony - wychowanie wojskowe zmierza do

powielania wzorów zachowań, doświadczeń przeszłości, tradycji. Z drugiej natomiast - idzie o przygotowanie żołnierza do wojny przyszłej, nieznanej, odmiennej od dotychczasowych doświadczeń, z całą pewnością wymagającej nowych, innych umiejętności, niekonwencjonalnych zachowań i działań. Bardzo ważne staje się to w czasach dynamicznych zmian w technice wojskowej i uzbrojeniu oraz w sposobach prowadzenia walki zbrojnej i przygotowaniu do niej. Stąd tak trudne jest znajdowanie rozsądnej proporcji między tymi tendencjami. Jak pogodzić niezbędną stabilizację armii z koniecznymi zmianami? Jest to kwestia, która interesuje tak dowódców-wychowawców żołnierzy, jak i specjalistów sztabów, techniki i uzbrojenia, zaopatrzenia itp. W Wojsku Polskim, przeżywającym głębokie zmiany doktrynalne i strukturalne, kwestia stosunku do tradycji i zmian jest istotna nie tylko w związku z określonymi założeniami teoretycznymi wyznaczającymi kierunek i treści działań wychowawczych. Problem ten jest obecnie silnie zabarwiony emocjami, i politycznym koniunkturalizmem. Świadczą o tym m.in. liczne uroczystości powtórnych czy kolejnych pogrzebów dawno zmarłych osób. Uczestniczy w nich także wojsko. Uroczystości te poza oficjalnym oddaniem hołdu i ukazaniem przywiązania do określonych tradycji służą zwykle doraźnym celom politycznym. Idzie tu więc - jak widzimy - nie tylko o próbę odpowiedzi na pytanie: ile tradycji i przeszłości, a ile zmian i przyszłości? - lecz także o wybór tradycji - o zachowanie ciągłości jednych, o powroty dawniej pomijanych i rezygnację z innych. Idzie także o charakter i zakres zmian zapewniających wojsku nie tylko przetrwanie trudnego okresu lecz także jego rozwój, sprawność i nowoczesność. Rodzą się i dalsze uzasadnione pytania: np. co w wychowaniu żołnierzy Wojska Polskiego w okresie ograniczania zbrojeń i redukcji armii, zmiany doktryn wojennych, sojuszy, obrazu przeciwnika itp. jest - lub być powinno - tradycją, kontynuacją niezbędną dla zachowania siły armii, jej zwartości, sprawności, dyscypliny, co zaś trzeba zmienić, w jakim zakresie, tempie, w jakich dziedzinach, by iść z duchem czasu i nadążać za rozwojem sytuacji?

Jak dowodzi przebieg dzisiejszej konferencji, są to problemy, które szczególnie mocno nurtują dowódców i specjalistów zajmujących się wychowywaniem żołnierzy. Godzenie tradycji i nowoczesności w obecnych warunkach jest zadaniem złożonym, wymagającym rzetelnej wiedzy i doświadczenia, rozwagi i poczucia odpowiedzialności. Wszak rzeczywistym sprawdzianem wartości wojska były zawsze bitwy i wojny. Udział w nich weryfikował myśl wojskową i doktrynę wojenną, skuteczność przygotowania żołnierzy do walki oraz możliwości ekonomiczne i techniczne państwa, a także morale społeczeństwa. Obecne odprężenie polityczne rodzi nowe problemy wycho-

wawcze. Integracja Europy z jednej strony (umacnianie EWG, układy z Maastricht) i dezintegracja z drugiej (Jugosławia, Słowacja i Czechy, Węgry i Rumunia, trudne do przewidzenia drogi rozwoju państw byłego Związku Radzieckiego) - komplikuje wychowanie żołnierzy.

Przechodząc do sygnalizowanych na początku spraw edukacji i wychowania obronnego młodzieży, pragnę zauważyć, iż obrona swej zagrody, siedliska, miasta, ojczyzny stanowi jedną z najstarszych tradycji ludzkości. Krajom słabym, o niedostatecznej sile obronnej zawsze zagrażała utrata suwerenności, niepodległości i narodowej niezależności. Brak silnej armii, niedostateczne przygotowanie społeczeństwa i kraju do obrony zawsze zachęcało sąsiadów do agresii, do umacniania się i zdobywania przewagi nad słabszymi i , jak dowodzi historia, nie przeszkadzały temu żadne międzynarodowe gwarancje neutralności, pakty o nieagresji itp. Polska ma w swojej tradycji kult walki w obronie ojczyzny oraz o odzyskanie jej niepodległości i suwerenności. Mamy, niestety, w narodowych dziejach także okresy słabości kraju i jego siły obronnej, czego następstwem były rozbiory i utrata niepodległości.

Dzisiaj sprawy obronności w demokratycznych państwach Europy są obywatelską powinnością, bardzo wyraźnie określoną w obowiązujących systemach prawnych. Nad realizacją idei obronności kraju i konkretnych zadań z niej wynikających dla poszczególnych urzędów i instytucji czuwają wszelkie ogniwa władzy. Wspomniałem o tym dlatego, że w Polsce dążymy do rozwiązywania spraw obronności kraju wedle wzorów zachodnich. Podjęto w tej kwestii wiele decyzji mających nas do tych wzorów przybliżyć. Jak dotychczas prowadzą one w zasadzie do rugowania problematyki obronnej z zakładów pracy, szkół i urzędów. Edukacja obronna młodzieży jest obecnie realizowana w bardzo ograniczonym zakresie i obejmuje następujące typy szkół:

Ze szkół **podstawowych** przysposobienie obronne jako oddzielny przedmiot nauczania zostało wyprowadzone w 1989 roku na mocy porozumienia ministrów obrony narodowej i edukacji. Ustalono natomiast, że wprowadzenie młodzieży w problematykę samoobrony oraz ukształtowanie pewnych umiejętności i koniecznych zachowań uzyska się poprzez włączenie tego rodzaju treści do programów innych przedmiotów w ilości 6-8 godzin (chemia kl. VII, fizyka kl. VII i biologia kl. VIII) oraz godzin wychowawczych. Kontrole kuratoriów oświatowych ujawniają jednak, że nauczyciele większości szkół podstawowych nie realizują ustalonych tematów, gdyż

nie są do tego należycie przygotowani[1]. Występują także niedostatki w organizacji tego rodzaju zajęć oraz w sprawdzaniu wiadomości i umiejętności zawartych w programach kształcenia z zakresu przysposobienia obronnego.

W szkołach **ponadpodstawowych** realizuje się przysposobienie obronne jako oddzielny przedmiot, w wymiarze jednej godziny tygodniowo, w I i II klasie wszystkich typów szkół (łącznie 76 godzin). W programach zrezygnowano całkowicie z problematyki wojskowej. Zawierają one natomiast tematy dotyczące obrony cywilnej i zagrożeń ekologicznych. Warto wspomnieć, iż programy są tak zbudowane, że umożliwiają dostosowanie nauczania przysposobienia obronnego do potrzeb i warunków szkoły, regionu, kierunku kształcenia.

Przysposobienie obronne realizowane obecnie w szkołach ponadpodstawowych jest powszechną i jedyną formą przygotowania społeczeństwa w zakresie obrony cywilnej (w uczelniach wyższych, poza uczelniami morskimi, nie zapoznaje się studentów z problematyką obronną).

Zakłady Wychowania Obronnego Wyższych Szkół Pedagogicznych w Bydgoszczy i Krakowie przygotowują nauczycieli realizujących programy przysposobienia obronnego w szkołach średnich.

Warto również wspomnieć, że brak dostatecznych środków na utrzymywanie i unowocześnianie bazy szkoleniowej niezbędnej do nauczania PO, brak środków na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, na obozy PO i specjalistyczne, na zawody i imprezy sportowo-obronne, obiektywnie obniża poziom kształcenia i bardzo ogranicza udział w nich młodzieży.

Sygnalizując złożone i trudne sprawy wychowania obronnego, przyznać trzeba, iż w znacznej części są one spowodowane głębokimi przemianami, jakie dokonują się we wszystkich sferach naszego życia. Uczymy się wszyscy jak skutecznie rozwiązywać problemy obronności w nowych warunkach; jakie są w tym względzie obowiązki i możliwości takich m.in. instytucji, jak: wojsko, szkolnictwo wszystkich szczebli i rodzajów, urzędy, samorządy, organizacje. Istotnym powodem słabości jest również to, że zbyt łatwo zrezygnowano z form, metod, rozwiązań organizacyjnych stosowanych poprzednio. Rezygnując pospiesznie z tych doświadczeń, a nie stwarzając jednocześnie przemyślanego i klarownego, akceptowanego i znanego społeczeństwu

---

[1] J.Bagiński, Problemy obronności w programach szkoły podstawowej, średniej i wyższej, [w:] Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży, z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia służby wojskowej, Warszawa - Cytadela 1993, s. 64-65; S.Rutecki, Problemy obronności w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym, tamże s. 71-72.

systemu praw i obowiązków, jakie obywatel ma i powinien wypełniać wobec państwa i jego obrony - przy nie zorganizowaniu spójnego i skutecznego systemu przysposobiania młodych do rozumienia praw i kształtowania umiejętności obronnych - obniżono społeczną rangę i znaczenie idei obronności w edukacji młodych pokoleń Polaków. Dziś, aby przezwyciężyć słabości okresu głębokich przeobrażeń nie wystarczy tylko uzyskanie większych środków materialnych, zwiększenie ilości godzin nauczania przysposobienia obronnego w szkołach - dziś potrzeba, z jednej strony, zbudować jednolity, przejrzysty, zrozumiały i akceptowany przez społeczeństwo system przepisów prawa regulujący sprawy obronności i obowiązki w tym zakresie określonych instytucji, organizacji i obywateli; z drugiej natomiast należy uczyć obywateli rozumienia i wykonywania powinności obronnych, przekonywać o potrzebie i znaczeniu spraw obronnych dla kraju, jego suwerenności i niepodległości. Zachęcanie do udziału w obronie, nabywanie umiejętności obronnych powinno prowadzić do podniesienia ogólnego poziomu wiedzy obywatelskiej i ukształtowania przekonań większości obywateli o tym, by swoje osobiste losy wiązali z pomyślnym rozwojem ojczyzny, by w suwerennym, niezależnym istnieniu Polski dostrzegali osobisty wkład.

Idea powszechnego rozumienia spraw obronności i akceptowania związanych z nią obowiązków staje się obecnie jednym z ważnych zadań dla środowisk i instytucji tworzących przepisy prawne oraz dla instytucji organizujących i prowadzących edukację obronną.

mjr dr Roman TOMASZEWSKI
Akademia Obrony Narodowej

CHARAKTERYSTYKA WOJSKOWYCH SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH W POLSCE PO 1918 ROKU

Pojęcie wojskowego systemu edukacyjnego wymaga bliższego określenia, może bowiem być wieloznaczne i odnosić się zarówno do całości sił zbrojnych jak i być zawężone do szkolnictwa oficerskiego. Wydaje się jednak, że najbardziej adekwatną treścią, którą można mu przypisać, są szkoły wojskowe wszystkich poziomów kształcenia oraz zachodzące między nimi relacje, np. uzupełniania, współzależności i inne. Składową pojęcia są także relacje szkolnictwa wojskowego z otoczeniem wojskowym oraz pozawojskowym, a w szczególności wojskowymi instytucjami (ośrodkami) centralnymi posiadającymi uprawnienia kierownicze w stosunku do całości lub części szkół; także powiązania ze szkolnictwem powszechnym wszystkich poziomów kształcenia.

Dotychczas podejmowano już próby opisu wymienionych elementów wyżej definiowanego systemu. Efektem tych prac są liczne monografie poszczególnych szkół wojskowych, które powstawały najczęściej jako wydawnictwa okolicznościowe, prace kwalifikacyjne a rzadziej w postaci ambitniejszych - planowanych przedsięwzięć naukowych. W znacznej części uległy one dezaktualizacji, podobnie jak synteza "Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego" autorstwa Stanisława Rutkowskiego[1]. Także najnowsze publikacje nie wnoszą istotnego postępu do badań nad wojskowym systemem edukacyjnym, czego dowodzi przykład monografii

[1] K.Adamek, Monografie wyższych szkół oficerskich - doświadczenia i wnioski, Studia z historii historiografii wojskowej, z.4, Warszawa 1990, s. 162 i nast.; S.Rutkowski, Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego, Warszawa 1970.

WSOWRiArt. z 1992 roku, niewiele odbiegającej od podobnego wydawnictwa z 1974 roku[2].

Można też przyjąć, że jedynym opracowaniem wytrzymującym próbę czasu jest "Kształcenie oficerów Kwatermistrzostwa Wojska Polskiego" autorstwa Kazimierza Adamka. Autor uzyskał to dzięki rzetelności warsztatu i konstrukcji pracy, akcentując kompleksowe ujęcie problematyki. Sygnalizowane opracowanie może stanowić wzorzec metodologiczny dla przyszłych poczynań lecz nie jest w stanie wypełnić luki badawczej[3]. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych opracowana została obszerna 3-tomowa synteza powojennych dziejów WP, zawierająca rozdziały poświęcone historii szkolnictwa. Jest to jednak opracowanie niejawne - ukryte pod kryptonimem "DZIEŁO", a jego drukowana edycja została także utajniona. Ponadto może ona spełniać jedynie rolę przewodnika po problematyce.

Względnie liczne, lecz w większości o ograniczonej wartości, opracowania odnoszą się do lat 1943-1989; natomiast okres 1918-1939 jest niemal pozbawiony prób opisu.

Zarówno stan wiedzy - sygnalizujący jedynie obszar poznania i luki badawcze, jak i zarysowujące się obecnie kształty reformy powszechnego i wojskowego systemu edukacyjnego uzasadniają konieczność inicjowania badań zarówno w wojskowych ośrodkach naukowych jak i niektórych cywilnych uczelniach i instytutach.

Ponad 100-letni okres państwowego niebytu Polski spowodował, że w 1918 roku wojskowy system edukacyjny był tworzony niemal od podstaw. Jego instytucjonalnym embrionem stała się Szkoła Aspirantów Oficerskich Polskiej Siły Zbrojnej, kierowana przez mjr.S.G. Mariana Kukiela[4]. Rozpad administracji austriackiej oraz przegrana Niemiec przyczyniły się do gwałtownego rozwoju różnych inicjatyw lokalnych, związanych z formowaniem polskich jednostek wojskowych - a głównie jednostek szkolnych. W grudniu 1918 r. utworzono także Departament Szkolnictwa Wojskowego pod kierownictwem gen.por. Jana Jacyny, przekształcony następnie w Departament Naukowo-Szkolny i w kolejnej mutacji w Oddział III-Naukowo-Szkolny

---

[2] E.Tomczak, K.Wyszyński, H.Ponichtera, Oficerska Szkoła Artylerii w Toruniu 1923-1992. Zarys dziejów, Tradycje, Historia, Współczesność, Toruń 1992; Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. generała Józefa Bema. Zarys historii 1943-1969, Warszawa 1974.

[3] Bliżej uzasadniam to w: Kierunki i problemy badawcze dotyczące polskiego szkolnictwa wojskowego po 1945 r., Studia z historii historiografii wojskowej, z.4, Warszawa 1990, s. 144.

[4] M.Porwit, Spojrzenia poprzez moje życie, Warszawa 1986, s. 195-216.

Sztabu Generalnego WP[5]. Instytucja ta przejęła w 1919 roku nadzór nad całością działalności szkół, dążąc do uporządkowania struktur oraz unifikacji programów i wymogów kształcenia. Okres zawarty w przedziale lat 1919-1921 obfitował jednak w wiele wydarzeń zakłócających procesy normalizacyjne. Zadania wojenne i związane z tym doraźne cele edukacji wojskowej uniemożliwiały skonstruowanie spójnego systemu kształcenia kadr wojskowych. Podziały i różnice zaznaczały się nie tylko regionalnie, np. - między Wojskiem "małopolskim", "wielkopolskim" i prawosławnym, czy centralnie usytuowanymi ośrodkami formowania wojsk i szkolenia kadr. Były odczuwalne także w poszczególnych szkołach, a głównej przyczyny tego zjawiska doszukiwać się należy w rodowodzie kadry danej jednostki szkolnej (czy wręcz pododdziału).

W warszawskiej Szkole Podchorążych poszczególne oddziały były organizowane według różnych wzorów rosyjskiego lub austriackiego i niemieckiego, a od roku 1921 także wzoru francuskiego[6]. Entuzjazmowi towarzyszącemu rozbudowie Wojska Polskiego przypisany był więc swoisty "stan chaosu" - co było charakterystyczną cechą ówczesnego systemu, jeśli o takim można mówić. Postęp organizacyjny starano się osiągnąć dwoma równoległymi drogami:

- poprzez poszukiwanie własnych koncepcji rozbudowy i rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego;
- poprzez oddziaływanie doradców francuskich, kierowanych głównie do szkolnictwa oficerskiego.

Pierwsze koncepcje kształcenia kadr zawodowych powstały w DSzW. Zakładały one przekształcenie części szkół oficerskich w uczelnie wyższe lub utworzenie ich od podstaw jako szkół akademickich. Wprawdzie projekty te nie były w pełni koordynowane z pracami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, trafiały jednak na przychylny stosunek środowiska akademickiego. Oprócz ewentualności utworzenia szkół politechnicznych rozważano wówczas możliwość powstania akademii wojskowo-lekarskiej[7]. Realia: nadwyżki kadr oficerskich i podoficerskich - pochodzących z byłych armii zaborczych oraz polskich formacji niepodległościowych,

---

[5] J.Jacyna, 1918-1923. W wolnej Polsce. Przeżycia, Warszawa 1927, s. 19-30; M.Porwit, op.cit., s. 224; M.Romeyko, Przed i po maju, Warszawa 1983, s.99.

[6] S.Truszkowski, Z dziejów pokoju i wojny. 1921-1939, Warszawa 1983, s. 11-39.

[7] A.Witold-Aleksandrowicz, W sprawie akademii inżynierii wojskowej, Bellona z. 1/1918, s. 445-450; Idem, O politechnikę wojskową, Polska Zbrojna 136/1922, s.2; S.Hubicki, W sprawie akademii wojskowo-lekarskiej, Lekarz 4/1924.

ograniczona liczba szkół średnich - jako baza rekrutacyjna, wyczerpanie ekonomiczne oraz płynność organizacji państwa i jego sił zbrojnych; powodowały jednak stopniową rezygnację z kolejnych - ambitnych zamiarów. Podejmowano wprawdzie próby ich realizacji (np. utworzenie i krótki okres funkcjonowania Szkoły Głównej Artylerii i Inżynierii); w różnych formach organizacyjnych uczelnie te istniały do 1939 r. - np. Szkoła Podchorążych Sanitarnych, sekcje wojskowe politechnik czy Wyższa Szkoła Inżynierii[8]. Nie stały się jednak podstawą systemu kształcenia kadr, jak pierwotnie planowano, lecz były jego marginesem. Stopniowo odczuwalne były natomiast normalizujące oddziaływania Francuskiej Misji Wojskowej oraz instruktorów i doradców - oficerów francuskich w polskich szkołach oficerskich wszystkich poziomów kształcenia. Pod ich wpływem dokonywała się swoista ewolucja struktur organizacyjnych, unifikacja pojęć i języka wojskowego, a w przypadkach kształcenia wyższego Francuzi byli wręcz twórcami Szkoły Sztabu Generalnego - Wyższej Szkoły Wojennej. Mimo istotnych dokonań i przeważającego wpływu, popartego formalnym sojuszem w 1921 roku, model francuski nie zdołał zdominować systemu. Można przyjąć, że ostateczny kształt systemu edukacyjnego Wojska Polskiego po demobilizacji i przejściu na stopę pokojową został osiągnięty jako wypadkowa trzech czynników:

a) doświadczeń austro-niemieckich przeważającej części kadr oficerskich WP (oficerowie prowieniencji austriackiej i legioniści),

b) ścieranie się "szkół" rosyjskiej i niemieckiej,

c) nowelizacji francuskich.

Sygnalizacji wymaga fakt, że to nie tylko odziedziczone - "tradycyjne" rozwiązania modelowe (austriackie, niemieckie i rosyjskie) ulegały wpływowi francuskiej myśli wojskowej. Zachodził także proces odwrotny. W WSWoj. w Warszawie, tworzonej jako lustrzane odbicie francuskiej Ecole Superieur de Guerre, dokonano mariażu doktryn niemieckiej i rosyjskiej z francuskimi poglądami doktrynalnymi, ale głównie z francuską metodą przekazu wiedzy wojskowej[9].

Jeśli można personifikować - to osoby płk.S.G.dr. Mariana Kukiela i płk.S.G. Louisa Faury uznać należałoby za trwałe elementy systemu edukacji kadr WP w latach 1918-1926. Płk Faury nie uległ doktrynalnym ograniczeniom swojego środowiska, dokonując twórczej adaptacji francuskiej i niemieckiej nauki wojennej w

---

[8] Bliżej omawiam to w: Koncepcji organizacji szkolnictwa technicznego w Wojsku Polskim w latach 1918-1988, Z dziejów szkolnictwa i rozwoju techniki w Wojsku Polskim, cz. I i II, Warszawa 1992, s.92 i nast.

[9] W.Onacewicz, Generał L.Faury, W 50-lecie powstania Wyższej Szkoły Wojennej w Warszawie, pod red. W.Chocianowicza, Londyn 1969, s.208-214.

polskich warunkach. Jego dziełem było stworzenie tego, co później nazwano "doktryną szkolną WSWoj."[10] Wpływ obu późniejszych generałów - Kukiela i Faury był odczuwalny w systemie edukacyjnym WP także wówczas, gdy ich formalny związek z polskim szkolnictwem wojskowym się skończył.

Edukacji wojskowej w ujęciu systemowym, nie można zawężać do kwestii kształcenia oficerów. W latach 1918-1922 była to także powszechna działalność oświatowa, prowadzona nawet w warunkach frontowych, ukierunkowana na zniwelowanie różnic i podziałów regionalnych oraz międzyzaborowych. Następnie część z tych wysiłków nacelowano na przysposobienie zawodowe demobilizowanych żołnierzy. Jako trwały element edukacji żołnierskiej, aż do 1939 roku, pozostało obowiązkowe zwalczanie analfabetyzmu oraz wychowanie obywatelskie[11]. Podejmowano także ambitniejsze próby kształcenia wojskowych, głównie podoficerów, na poziomie gimnazjalnym.

Większość szkół podoficerskich organizowano w formie specjalnych pododdziałów szkolnych przy jednostkach liniowych. Tworzono również wyspecjalizowane szkoły podoficerskie jako samodzielne jednostki szkolne. Doskonalenie kwalifikacji podoficerów nadterminowych lub zawodowych odbywało się poprzez uczestnictwo w doraźnie organizowanych kursach w centrach wyszkolenia wojsk (broni) lub służb.

Weryfikacja stopni wojskowych oraz kadr oficerskich umożliwiła ustalenie potencjału kadrowego WP. Po ustabilizowaniu się struktur organizacyjnych w latach 1922-1923 uregulowano także problem szkolenia rezerw kadrowych. Przyjęty wówczas model obowiązywał aż do 1939 roku i podlegał niewielkim modyfikacjom[12]. Szkoły Podchorążych Rezerwy były trwałym elementem wojskowego systemu edukacyjnego. Stały się także jednym ze źródeł rekrutacji do zawodowych szkół oficerskich (podchorążych - od 1928 r.).

Na wykształtowany w połowie lat 20. wojskowy system edukacyjny składały się więc: żołnierskie szkoły początkowe (elementarne) połączone z oddziaływaniami edukacyjnymi w ramach wychowania obywatelskiego, szkoły podoficerskie, Korpusy Kadetów, szkoły podchorążych rezerwy, centra wyszkolenia, Szkoła Podchorążych i szkoły oficerskie (od 1928 r. - szkoły podchorążych broni, rodzajów wojsk i służb), WSWoj. wraz ze specjalistycznymi wydziałami (WSInt. i od 1936 r. - WSLot.) i

---

[10] S.Lityński, Udział Wyższej Szkoły Wojennej przed r. 1939 w kształtowaniu polskiej doktryny wojennej, Bellona z.4, Londyn 1955, s. 31-33.

[11] CAW.I.340.13/22, Program lekcyj. k.27-29; Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa 1931; E.Kryńska, Działalność społeczno-oświatowa Polskiego Białego Krzyża w latach 1918-1939, Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1993, s. 102; W.Szczepański, Praca wychowawcza w Wojsku Polskim w latach 1918-1939; UAM, Poznań 1983 (rozprawa doktorska).

[12] Prawnie i faktycznie regulacje te obowiązywały do 1949 roku (Dekret Prezydenta RP z 12.03.1937 r. i poprawki z 29.04.1939 r.; Dz.U. RP z 1937 r. nr 20, poz. 128; Dz.U. RP z 1939 r. nr 10 poz. 263).

Centrum Wyższych Studiów Wojskowych (do 1932 r.). Był to uporządkowany zbiór wojskowych instytucji edukacyjnych na który oddziaływały, wyspecjalizowane, lecz różnorodne i rozproszone, ośrodki kierownicze o różnej ciągłości organizacyjnej. Były to DSzW → DN - Sz. → Oddział III N-Sz.S.G. WP następnie → Wydział w Departamencie Dowodzenia Ogólnego Ministerstwa Spraw Wojskowych; szefowie departamentów broni - wojsk - służb w MSWojsk. w odniesieniu do odpowiednich szkół średnich Inspektor Szkół a następnie Generalny Inspektor Sił Zbrojnych poprzez inspektorów; w pewnym zakresie Szef Sztabu Generalnego (później Głównego) oraz Dowództwa Okręgów Korpusów właściwe dla dyslokacji szkół[13].

Zarysowany wyżej kształt systemu znalazł odbicie w referacie płk.S.G. Kazimierza Młodzianowskiego - "Uwagi o szkolnictwie oficerskim". Opracowanie to zawierało kompleksową ocenę systemu edukacyjnego WP (nie tylko szkół oficerskich), porównanie z organizacją kształcenia kadr w wiodących armiach obcych oraz propozycje przekształceń rozwojowych[14]. Płk Młodzianowski dokonał podziału szkół na grupy: 1.- szkół formujących (żołnierza, podoficera, oficera-R.T.) - podstawowych, broni i kombinowanych; 2.- dokształcających i doskonalących; 3.- specjalizujących. Wprawdzie klasyfikacja ta odnosiła się głównie do zawodowego szkolnictwa wojskowego, częściowo pokrywała się jednak z podsystemem kształcenia kadr rezerwy. Była także odbiciem relacji między poziomami kształcenia oraz odzwierciedlała jego ciągłość (ustawiczność).

Prezentowany na poprzedniej stronie, graficzny obraz systemu odnosi się do całości wojskowego makrosystemu edukacyjnego[15]. Nie uwzględnienie części elementów go tworzących jest celowe ze względu na czytelność schematu, mającego odzwierciedlać głównie ideę jego funkcjonowania. Przy czym rytmiczność przepływu między etapami (poziomami) kształcenia była umowna, bowiem w praktyce większość absolwentów szkół formujących miała możliwość uzupełnienia kwalifikacji w szkole dokształcającej (nieakademickiej), zaledwie część w szkole doskonalącej przed awansem do stopnia majora (DCW - CWPiech. lub analogiczny kurs broni - rodzaju wojsk czy służby), a jedynie niewielu w systemie akademickim (WSWoj., WSInt., WSInż., WSLot., studia zagraniczne). Ewentualność ukończenia studiów cywilnych miała wtórne znaczenie.

---

[13] Szerzej na temat zarządzania szkolnictwem w: Zarządzanie szkolnictwem Wojska Polskiego w latach 1918-1988. Próba retrospekcji, Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej nr 12, Jelenia Góra 1993, s.21 i nast.

[14] CAW.I.340.1/1, WSWoj., Referat: Płk S.G. Młodzianowski, Uwagi o szkolnictwie oficerskim.

[15] Opracowanie własne na podstawie zespołów archiwalnych: WSWoj., WSInt., WSLot., WSInż., SPiech., SP dla Podof.

System opisany przez płk. Młodzianowskiego w praktyce podlegał niewielkim zmianom, choć po 1926 roku uwzględniono część postulowanych przez niego modyfikacji. Do istotnych przekształceń nie doszło także w wyniku opracowania kolejnych koncepcji zreformowania systemu edukacyjnego WP i prób ich realizacji w latach: 1922-1923, 1925-1926, 1928-1930, 1935-1936 i 1939/40. Wahaniom ulegała wprawdzie liczba szkół w poszczególnych grupach lecz nie miało to większego wpływu na ideę funkcjonowania systemu. Wydaje się natomiast, że ważną zmienną stanowiła baza rekrutacyjna. Wprawdzie trudności rekrutacyjne, w wymiarze ilościowym, były odczuwalne tylko w latach 1922-1923; problemem pozostawała natomiast struktura wieku kandydatów do szkół wojskowych i jej wtórne odbicie w trudnościach naboru do WSWoj[16].

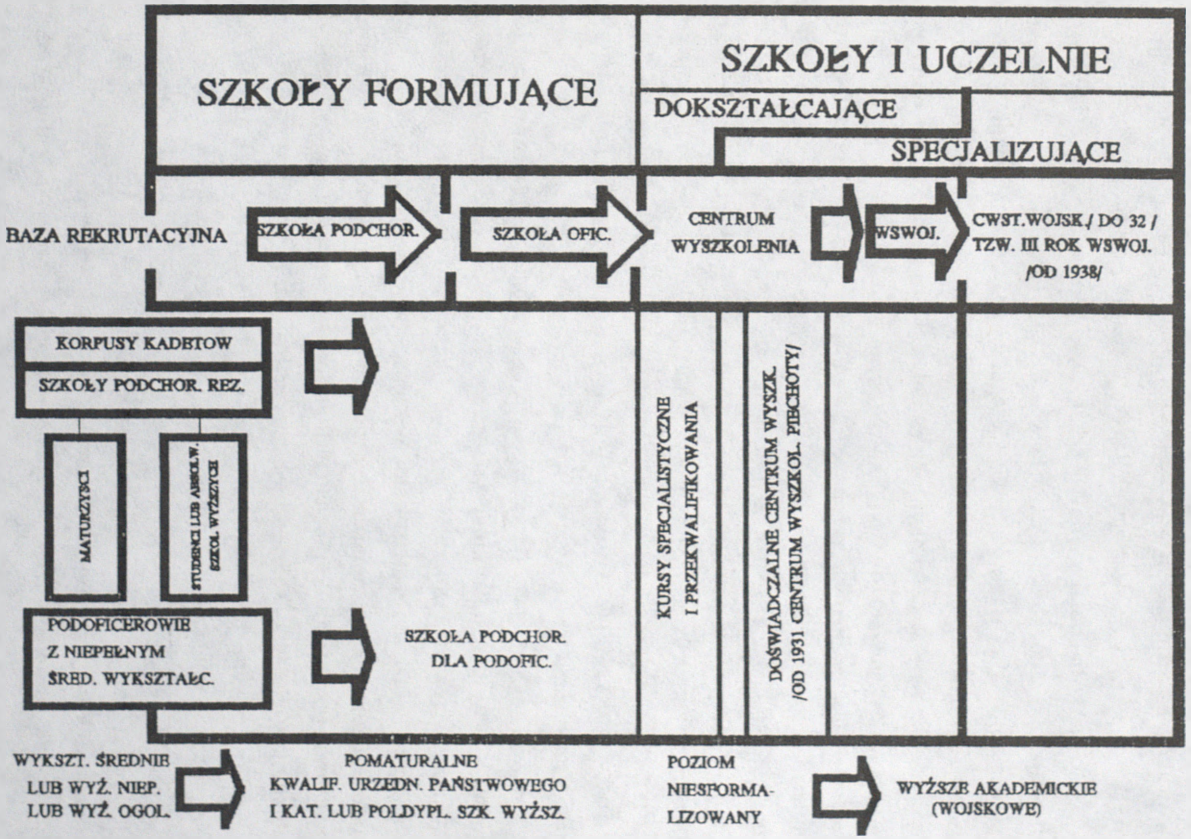
Nie uregulowane pozostały aż do 1939 roku relacje między szkolnictwem wojskowym a powszechnym systemem edukacyjnym państwa, choć wysiłki takie podejmowano w latach 1922-1923, 1930-1932 i 1938-1939. Zasadniczo poza administracyjną decyzją w 1929 r. uznania WSWoj. i WSInt. za uczelnie akademickie oraz WSInż. w 1939 r., status pozostałych szkół wojskowych był niejednoznacznie określony. Antynomiczność tych relacji - między wojskowym a powszechnym systemem edukacyjnym, polegała na swobodnym przepływie kadr (wyższych, średnich i niższych) sił zbrojnych do gospodarki i administracji. Mimo braku uznanej porównywalności (adekwatności) kwalifikacji uzyskiwanych w wojsku a poza wojskiem. Ostatnia próba formalnego uregulowania tej kwestii, podjęta w latach 1938-1939, natrafiła na opór środowisk akademickich a kontynuację prac legislacyjnych i ewentualnej reformy przerwała wojna[17]. Cechą szkolnictwa wojskowego były także regulacje prawne preferujące przyjmowanie do szkół oficerskich absolwentów wyższych uczelni - przede wszystkim sekcji wojskowych poszczególnych wydziałów; jednak czas nauki dla omawianej grupy kandydatów (z cenzusem wyższego wykształcenia) pozostawał taki sam jak dla maturzystów lub absolwentów K.K.[18] Sygnalizowaną anomalię można uznać za składową wspomnianej antynomiczności.

---

[16] CAW.I.302.4/820,GISZ, Referat gen.bryg. T.Kutrzeby w sprawie rekrutacji kandydatów do WSWoj., z dn. 23.06.1936 r. L.dz.350? Tjn., k.2-7; Memoriał gen.bryg. W.Stachiewicza z dn. 30.04.1936 r. L.dz.428/Pers. w sprawie produkcji oficerów dyplomowanych w armii polskiej, k.10-11.

[17] CAW.I.340.1/128, WSWoj., Pismo Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego L.dz.6539/38 z 28.06.38 r. zawiera negatywną opinię senatu UJ w sprawie przekształceń części szkół wojskowych.

[18] CAW.I.340.70/48, Szkoła Uzbrojenia, Warunki ubiegania się o przyjęcie na kursy 1936/1939 w szkołach podchorążych kształcących na podoficerów zawodowych, s.2; Płk Młodzianowski wręcz twierdził, że "- podstawą wykształcenia oficera zawodowego musi być szkoła unitarna" (CAW.I.340.1/1, WSWoj., Referat ..., s. 15).



Rys. 1. System szkolnictwa wojskowego w Polsce 1923-1939
(schemat ideowy)

Charakterystyczną cechą systemu do 1939 roku, wymagającą podkreślenia był brak koordynacji instytucjonalnej. Zasadniczo żadna z wymienionych uprzednio instytucji współuczestniczących w kierowaniu szkolnictwem wojskowym nie stała się centralnym (dominującym) ośrodkiem zarządzania. Można wprawdzie uznać dominujące znaczenie GISZ, lecz było ono odczuwalne jedynie w odniesieniu do WSWoj. i jej wydziałów. Natomiast dla poszczególnych szkół kluczowa podległość zachodziła w odniesieniu do odpowiedniego szefa departamentu (broni r.w. i sł.). Zasadną wydaje się również ocena płk. Młodzianowskiego o szczególnej pozycji komendantów szkół i ich dużej samodzielności; poza WSWoj. od 1932 roku zdominowanej poprzez nadzór Komitetu WSWoj. a następnie osobę gen. dyw. Kazimierza Sosnkowskiego.

Okres wojny przyczynił się do weryfikacji poglądów na przyszły - powojenny rozwój systemu edukacyjnego sił zbrojnych. Składowymi wówczas formułowanych ocen i koncepcji były krytyczne refleksje nad przedwojennymi dokonaniami, doświadczenia i obserwacje zachodnich systemów edukacji wojskowej a także radziecki model przyjęty w Armii Polskiej w ZSRR od 1934 roku. Na tej bazie podejmowano próby prac koncepcyjnych w latach 1941-1945 w PSZ na Zachodzie i w Komendzie Głównej AK a także w latach 1944-1945 w Armii gen. Berlinga. Realia lat 1945-1947 w kraju spowodowały jednak, że prace te mogły znaleźć jedynie ograniczone zastosowania.

Pierwsze powojenne lata charakteryzował szereg analogii do okresu 1918-1922, choć odmienne były uwarunkowania polityczne. W PSZ na Zachodzie system edukacyjny ukierunkowany na potrzeby wojska funkcjonował do 1946 roku włącznie i uległ likwidacji wraz z rozformowaniem całości wojska. Natomiast w kraju przeprowadzono częściową demobilizację a pozostała w służbie część sił zbrojnych przeszła na stopę pokojową. W ramach tych procesów przekształceniom uległ też system edukacyjny. Początkowo podstawą zmian była koncepcja gen.bryg. Bruno Olbrychta zmodyfikowana później przez jego następcę gen.bryg. Mariana Turkowskiego. Obaj generałowie związani przed 1939 rokiem ze szkolnictwem oficerskim próbowali adaptować rozwiązania przedwojenne w WP lat 1945-1947. Koncepcja opracowana przez gen. Turkowskiego zakładała wydłużenie czasu kształcenia w szkołach oficerskich do 3 lat, podniesienie wymogów kwalifikacyjnych dla kandydatów oraz podjęcie starań o przekształcenie szkół oficerskich w uczelnie wyższe[19].

[19] CAW 2673/8/52, Pismo Szefa DPiK - gen.bryg. M.Turkowskiego z dn.22.10.1946 r. w sprawie dekretu o tytule inżyniera.

Prace te wyraźnie nawiązywały do podobnych prób podejmowanych w latach 1921-1922 oraz 1938-1939 i miały częściowo uzasadnienie w rzeczywistych przekształceniach wewnętrznych części szkół a w kontekście zmian zachodzących w otoczeniu mogły zostać skutecznie sfinalizowane. Powszechne szkolnictwo średnie i wyższe, odbudowujące swoje struktury w oparciu o model reformy "jędrzejowiczowskiej" i jej efektów z lat 1938-1939, borykało się z trudnościami kadrowymi i finansowymi - co wpływało na elastyczność kryteriów stosowanych w kształceniu na poziomie średnim i wyższym w pierwszych latach powojennych. Część centralnych władz oświatowych oraz władz poszczególnych uczelni w sposób życzliwy odnosiła się do wysiłków czynionych w szkolnictwie wojskowym. Przypominało to podobną sytuację z pierwszej połowy lat dwudziestych. Na sprzyjającą atmosferę wpływały także: stanowisko ministra ON marsz. Michała Roli-Żymierskiego oraz powrót wielu wysoko kwalifikowanych oficerów z oflagów i w mniejszym stopniu także z PSZ na Zachodzie. Koncepcja gen. Turkowskiego, zakładająca korelację wymogów kształcenia w wojsku z normami ogólnopaństwowymi, została jednak negatywnie przyjęta przez szefa Sztabu Generalnego WP - gen.broni Władysława Korczyca[20].

Wydaje się, iż u podstaw tej decyzji leżała nie tylko merytoryczna ocena uwarunkowań społeczno-demograficznych i potrzeb wojska lecz w równym stopniu fakt zaostrzania się wewnętrznej sytuacji politycznej oraz stopniowa preferencja dla rozwiązań według modelu radzieckiego. Proces ten dynamizował się wraz ze wzrostem zależności Polski od ZSRR oraz dominacji komunistów w sprawowaniu władzy, także władzy wojskowej na wszystkich szczeblach. Nowy - preferowany model systemu edukacyjnego WP miał się stać narzędziem przebudowy - wręcz wymiany - kadr oficerskich oraz indoktrynacji żołnierzy.

Początkowo nie rozwijano na szerszą skalę kształcenia kadr rezerwy. Wojna przyczyniła się bowiem do powstania znacznych nadwyżek rezerwistów. Zaledwie część z nich skierowano do szkół doskonalących[21]. Do 1948 roku wojskowy system edukacyjny tworzył następujące elementy: szkoły podoficerskie zlokalizowane w oddziałach liniowych, 23 szkoły oficerskie oraz zmienna liczba kompanii akademickich przy wyższych uczelniach cywilnych. Centralną instytucją kierowania szkolnictwem wojskowym był Oddział Szkół Oficerskich Departamentu Piechoty i

---

[20] CAW 2720/8/52, Zarządzenie SG WP nr 058 w sprawie oceny działania szkolnictwa w roku szkolnym 1946-1947 i wytycznych na rok 1947/1948, k.330-331.

[21] CAW.I.2608/8/52, teczka nr 30, Pismo Szefa Oddział Szkół Oficerskich DPiK z dn. 31.07.1945 r. do I Wiceministra ON w sprawie przejścia na pokojowy system szkolenia, k.3-4.

Kawalerii, wspomagany przez komórki do spraw szkolnictwa w dowództwach i departamentach rodzajów wojsk i służb. Od grudnia 1947 roku rozpoczęła działalność ASG WP. Rok 1948 stanowił przełom w rozwoju systemu, gdzie podstawowym stymulatorem stały się cele i uwarunkowania polityczne.

Dla dalszych rozważań pomocną może być następująca propozycja periodyzacji powojennych dziejów systemu edukacyjnego w Wojsku Polskim:

* 1945-1948 - odbudowa szkolnictwa wojskowego w oparciu o kompilację modeli polskiego - przedwojennego i radzieckiego;

* 1949-1956 - ekstensywny rozwój w oparciu o rozwiązania radzieckie w warunkach upodobnionych do stanu wojny, z centralnym - dominującym ośrodkiem kierowania;

* 1957-1963 - przezwyciężanie skutków polityki antyinteligenckiej w wojsku;

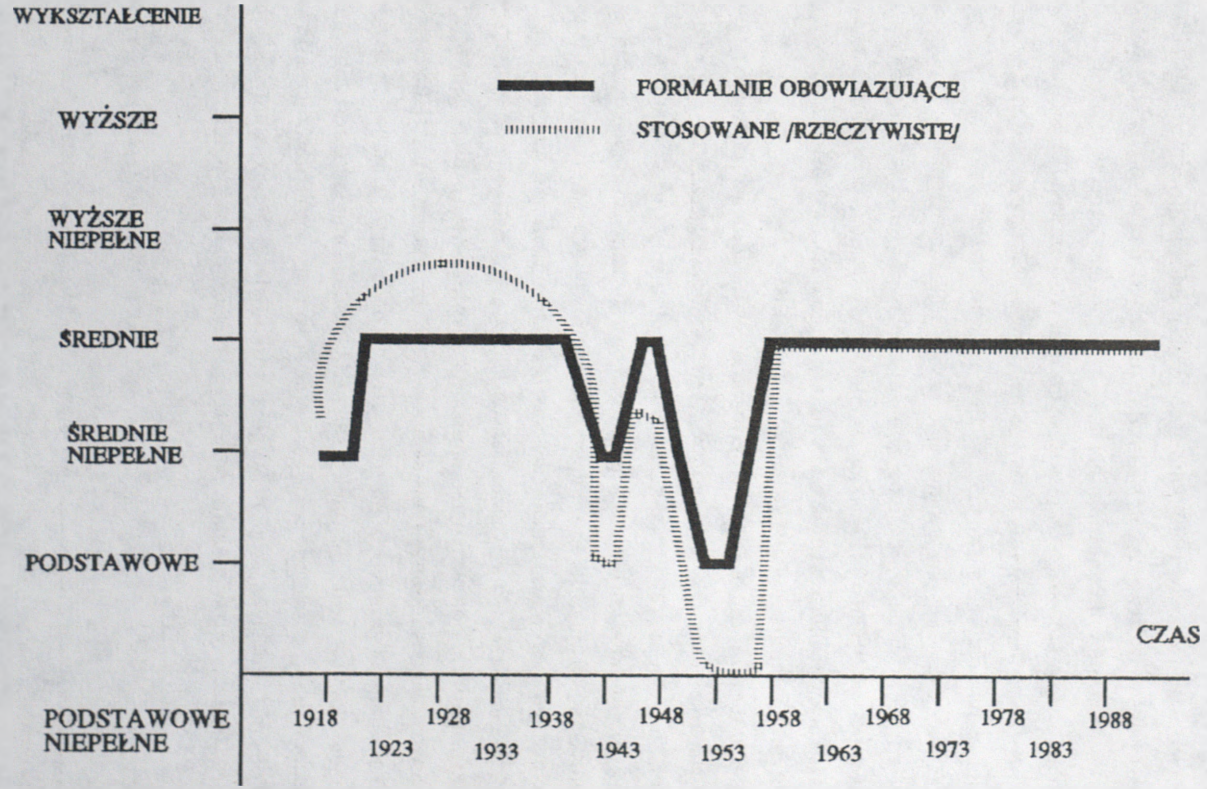
* 1965-1970 - reforma szkolnictwa wojskowego;

* 1971-1988 - stagnacja rozwojowa wojskowego systemu edukacyjnego, zawierająca element pobudzenia w okresie prób wdrożenia tzw. "reformy Kuberskiego" w powszechnym systemie edukacyjnym.

Korzystnym może być także posługiwanie się wykresem (rys. 2) zmian w kryteriach poziomu wykształcenia ogólnego kandydatów do szkół oficerskich w latach 1918-1988[22].

Rok 1949 otwierał nowy okres - patologii w rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego. Definitywnie zrezygnowano wówczas z prób odtworzenia modelu przedwojennego lub opracowania autonomicznej koncepcji uwzględniającej polski charakter sił zbrojnych. Dokonano szereg zmian personalnych. Między innymi ze służby czynnej odeszli generałowie: Bruno Olbrycht, Marian Turkowski, Mieczysław Boruta-Spiechowicz i Bronisław Prugar-Ketling, którzy współuczestniczyli w organizacji szkolnictwa WP lat 1945-1948. Ze służby czynnej w szkołach wojskowych odeszła także kadra dydaktyczna prowieniencji przedwojennej. Jej udział w 1947 roku dochodził do 35% ogółu oficerów szkolnictwa wojskowego a w 1953 roku wynosił 0,2%. Ponieważ byli to w większości specjaliści o wysokim poziomie przygotowania zawodowego ich brak uwidocznił się w spadku poziomu nauczania. Zmiany dokonujące się w poziomie wykształcenia kadry dydaktycznej szkolnictwa wojskowego lat 1950-1955 są analogiczne do przebiegu krzywej zmian realnych na

[22] Opracowanie własne w oparciu o badania nad wykształceniem podchorążych i kadry szkół oficerskich.



Rys. 2. Kryteria poziomu wykształcenia ogólnego dla kandydatów do szkół oficerskich WP

rysunku nr 2. Od 1947 do 1951 roku utworzono trzy akademie wojskowe - ASG WP, WAT i AWP. W 1949 roku przystąpiono także do zwiększenia liczby nieakademickich szkół wojskowych oraz ich stanów osobowych. Utworzono również podsystem przygotowania kadr rezerwy. Wraz ze zwiększeniem stanów liczbowych sił zbrojnych rozbudowywano pododdziały szkolne przygotowujące podoficerów. Jako obligatoryjny narzucono w 1949 roku system szkolenia politycznego dla wszystkich grup i korpusów osobowych. Przy kwalifikacji kandydatów do szkół wojskowych wszystkich poziomów kształcenia priorytet zyskały kryteria polityczne natomiast wykształcenie stało się problemem wtórnym - także w przypadku akademii wojskowych. Na przykład do ASG WP można było przyjąć "w wyjątkowych wypadkach" kandydata legitymującego się wykształceniem podstawowym[23].

Średnia wykształcenia kandydatów do szkół oficerskich spadła z poziomu oscylującego między średnim a niepełnym średnim wykształceniem w 1948 roku do podstawowego w 1953 roku. Kolejną zmienną w systemie stał się czas kształcenia, określany dla szkół oficerskich w 1948 roku na trzy lata, w drastycznych wypadkach obniżany do 2-3 miesięcy w 1952-1953 roku (rys.2).

Wojskowy system edukacyjny tworzyły wówczas następujące elementy: powszechnie obowiązujący kurs szkolenia politycznego, pododdziały szkolne - głównie szkoły podoficerskie, 31 szkół oficerskich, 3 akademie wojskowe, szkolne kompanie (baterie) oficerów rezerwy oraz studia wojskowe uczelni cywilnych. Uzupełnieniem były ośrodki centralnego kierowania szkolnictwem wojskowym, rozwinięte z poziomu Oddziału Szkół i Kursów Oficerskich do Zarządu Akademii Wojskowych Szkół i Kursów Oficerskich[24]. Obok zmian instytucjonalnych nastąpiła kumulacja uprawnień kierowniczych poprzez personalne przypisywanie ich osobie gen.broni Stanisława Popławskiego i prawne usankcjonowanie takiego stanu[25]. Efektywność tak zorganizowanego systemu była duża ze względu na liczbę elementów go tworzących oraz liczbę elewów, podchorążych i słuchaczy poddanych jego oddziaływaniu i go współtworzących. Natomiast poziom kształcenia oraz przygotowania absolwentów szkół wojskowych były niskie. W wyniku blisko 7-letniego okresu funkcjonowania opisanej wyżej "swoistej machiny edukacyjnej" osiągnięto zasadniczy cel: wymianę

---

[23] CAW.2761/8/52, Pismo ministra ON do dowódcy Wojsk Lądowych w sprawie kryteriów naboru do ASG WP na lata 1948/51, k.18.

[24] MiD WIH 092/0600, T.Bieniasz, Zmiany organizacyjne, programowe i wychowawcze w szkolnictwie wojskowym w latach 1952-1970, k.7.

[25] CAW.1101/65/31, Teczka nr 48, Rozkaz MON nr 05/Org. z 28.01.1954 r., k.5.

kadry oraz indoktrynację wojska. Sposób oddziaływań kierowniczych był natomiast wzorowany wprost (w sposób lustrzany) na dowodzeniu związkami taktycznymi i oddziałami - także w odniesieniu do akademii wojskowych.

Można przyjąć, że dwa następne okresy (1957-1970) były z konieczności ukierunkowane na przezwyciężanie szkód wynikłych dla sił zbrojnych i państwa z polityki antyinteligenckiej uprawianej w wojsku. Straty społeczne są natomiast odczuwalne do dziś. Powrót do poziomu z 1948 roku został osiągnięty dopiero w 1960 roku a postęp zaznaczył się dopiero w 1963 roku - lecz miało to miejsce w zupełnie odmiennych warunkach, gdy funkcjonowało już rozbudowane szkolnictwo powszechne. Także dopiero na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych osiągnięty został stan względnej porównywalności poziomów kształcenia między poszczególnymi elementami systemów wojskowego a powszechnego. Zmniejszeniu uległa liczba szkół wojskowych, a pozostałe w większości dokonały reorganizacji wewnętrznych. Poza złagodzeniem stopnia centralizacji w zarządzaniu nie uległa natomiast zmianie sama idea funkcjonowania systemu. Przywrócono jedynie rangę dowództw i szefostw w nadzorze nad podległymi formalnie szkołami.

Wszystkie zmiany dokonane w wojskowym systemie edukacyjnym między 1957 a 1963 rokiem prowadziły jedynie do jego modyfikacji nie naruszając zasadniczych struktur. Ograniczenie przekształceń oraz błędny szacunek w ocenie bazy rekrutacyjnej szkolnictwa wojskowego a także lekceważący stosunek do niekorzystnych zmian w postawach młodzieży wobec wojska i służby wojskowej oraz do aspiracji młodych pokoleń, doprowadził do kolejnego kryzysu[26]. Przejawił się on w spadku popularności zawodu wojskowego i wymusił reformę szkół oficerskich a następnie podsystemu kształcenia rezerw kadrowych. Na wojskowy system edukacyjny lat 70. i 80. składało się: 5 akademii wojskowych, 11 wyższych szkół oficerskich, ośrodki szkolenia, studia wojskowe uczelni cywilnych, szkoły chorążych, szkoły podoficerskie, podsystemy doskonalenia zawodowego oraz szkolenia politycznego odnoszone do wszystkich grup osobowych sił zbrojnych. Instytucją koordynującą działanie elementów systemu był Zarząd Szkolnictwa Wojskowego oraz Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego - ze względu na swoje funkcje serwitalne wobec ministra ON a także konieczność uwzględnienia niezbędnego stopnia autonomii akademii wojskowych i w pewnym zakresie także WSO.

---

[26] Archiwum b.GZPWP 451/11, Teczka nr 7A, k.95 i 97; Archiwum b.GZPWP 524/10, Teczka nr 6, Informacja o stosunku młodzieży do wojska, służby wojskowej i zawodu oficera, k.32 in.; B.Krasiewicz, Problemy rozwoju szkolnictwa wojskowego w latach 1943-1978, WPH nr 3/1978, s. 119-120.

Przekształcenia systemowe dokonane na przełomie lat 60/70. zbliżyły na krótki okres szkolnictwo WP do przodujących rozwiązań światowych. Wydaje się jednak, że reforma została jakby "zatrzymana w połowie" i od 1971 roku można mówić jedynie o ograniczonym rozwoju a w latach 80. wręcz o stagnacji. Obok ewidentnych przejawów konserwatyzmu, głównie w kierownictwie MON, na zaprzepaszczeniu szansy zaważył brak strategii rozwojowej[27]. Przesłanki tego zjawiska uwidoczniły się już w połowie lat 60., gdy przeciwstawiano się inicjatywom lokalnym poszczególnych szkół, a następnie w toku prac Centralnej Komisji Programowej (dla WSO) w konfrontacji poglądów przedstawicieli obu resortów oświaty i obrony. Decydenci wojskowi skłonni byli ograniczyć reformę do przekształceń formalno-prawnych[28]. I w ostatecznym efekcie tak się stało. Osiągnięto wprawdzie (zadekretowano) porównywalność poziomów kształcenia szkół wojskowych i cywilnych. W rzeczywistości proces ten nie został zakończony do chwili obecnej. Natomiast dzisiaj możliwym stał się rozwój (samorozwój) lokalny np. WOSRt. w Jeleniej Górze czy WSOWOPL w Koszalinie. Obie szkoły musiały czekać na zmiany w otoczeniu wojskowym 30 lat od momentu zgłoszenia inicjatywy[29].

Prezentowany zarys charakterystyki systemów edukacyjnych w Wojsku Polskim, w ujęciu retrospektywnym, nie może pretendować do miana pełnego. Sygnalizuje jedynie powtarzalność części zjawisk - w tym i patologii - rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego. Wiele poruszanych tu problemów powinno być tematem oddzielnych rozważań, dlatego zmuszony byłem stosować skróty myślowe i uogólnienia. Mam świadomość, że uwidacznia się to w treści i w naturalny sposób rodzi wątpliwości oraz pytania. Wyrażam jednocześnie przekonanie o potrzebie stawiania pytań. Sądzę, że przyszłe badania winny być ukierunkowane na bardziej szczegółowe poznanie historycznych mechanizmów ewolucji całości systemu edukacyjnego sił zbrojnych oraz jego podsystemów. Korzystna byłaby także konfrontacja z podobnymi zjawiskami (ich zakresem, przyczynami i kierunkami przekształceń) w wiodących armiach europejskich.

---

[27] Relacje płk. dypl. w st.sp. Zenona Welfelda; Relacja gen.bryg. Ludwika Sobieraja; MiD WIH 092/0600, k. 67-68.

[28] Ibidem, k.68-69.

[29] Archiwum b.GZPWP 451/11, Teczka nr 7A, Uchwała Rady Pedagogicznej OSRł. z dn. 6.10.1961 r. w sprawie utworzenia na terenie OSRt. filii WAT lub innej wyższej uczelni technicznej, k. 181-188.

kmdr dr Józef SŁUGOCKI
Akademia Marynarki Wojennej

SYSTEM KSZTAŁCENIA OFICERÓW POLSKIEJ MARYNARKI WOJENNEJ W LATACH II RZECZYPOSPOLITEJ (1920-1939)

Wstęp

Morskie szkolnictwo wojskowe Rzeczypospolitej Polskiej posiada ponad siedemdziesięcioletnią historię. Jego początki sięgają wiosny 1920r. Przeszło ono wiele zmian organizacyjnych w okresie międzywojennym i powojennym. Systematyczny rozwój i doskonalenie morskiego szkolnictwa wojskowego doprowadziły do powstania Akademii Marynarski Wojennej w Gdyni w 1987 r. Fakt ten należy uznać za znaczący sukces kierownictwa i oficerów Polskiej Marynarki Wojennej (PMW) w jej siedemdziesięciopięcioletnich dziejach (1918-1993).

Pojemny treściowo i chronologicznie temat dzisiejszej konferencji naukowej skłania autora referatu do przedstawienia systemu kształcenia oficerów PMW w latach II Rzeczypospolitej (1920-1939). System ten, zbudowany na podstawie rzetelnej analizy i oceny wartości szkolnictwa wojskowego morskich państw europejskich z uwzględnieniem polskich warunków, został pozytywnie zweryfikowany w czasie II wojny światowej.

Uznając, że współczesne czasy i zachodzące w przyspieszonym tempie przemiany polityczne, społeczne i ekonomiczne oraz towarzyszące im uwarunkowania militarne wywierają zmiany w szkolnictwie wojskowym, pragnę zwrócić uwagę na konieczność uwzględniania dorobku polskiego szkolnictwa wojskowego, a w tym i morskiego. W dorobku tym ważne miejsce zajmuje zagadnienie organizacji ustawicznego kształcenia i doskonalenia kwalifikacji dowódczych i specjalistycznych oficerów służby

czynnej i rezerwy, wiązania teorii z praktyką oraz wykorzystania wzorów zagranicznych w tworzeniu polskiego systemu szkolnictwa wojskowego.

Kursy dla oficerów Polskiej Marynarki Wojennej w latach 1920-1922

Ambitne programy budowy polskiej floty wojennej wraz z nowoczesnym zapleczem portowym z lat 1919-1922 wskazywały na konieczność zapewnienia systematycznego dopływu wykwalifikowanych kadr oficerskich. Kmdr Stefan Frankowski, komendant Oficerskiej Marynarki Wojennej (OSMW, 1926-1928) i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej (SPMW, 1928-1929), w historii obu Szkół pisał: "... bieg myśli naszej marynarki ... między innymi wytknął jako jeden z pierwszych zasadniczych punktów konieczność stworzenia Szkoły ..."[1].

Ważność tego zadania i potrzeby jego szybkiego rozwiązania potwierdziło utworzenie w latach 1918-1921 jednostek rzecznych i morskich. Już wtedy dał się odczuć niedobór młodych oficerów, odpowiednio przygotowanych do zajmowania niższych stanowisk służbowych.

Uwzględniając to, Departament dla Spraw Morskich (DSM) w opracowanym pod koniec lutego 1920 r. programie rozwoju Marynarki Wojennej pn. "Zestawienie - Wiosna 1920 r." planował utworzenie uczelni pod wstępnie sformułowanymi nazwami - szkoły wojennej morskiej lub szkoły morskiej[2]. Ze względu jednak na liczne trudności, które towarzyszyły organizacji i budowie Polskiej Marynarki Wojennej, powołanie szkoły kształcącej oficerów przerastało ówczesne możliwości DSM. W tej sytuacji zdecydowano się na doraźne, ale jedynie możliwe rozwiązanie - powołanie kursów dla oficerów. Z wielu planowanych kursów zorganizowano dwa - "Kursy dla Oficerów Rzecznej" w 1920 r. i "Tymczasowe Kursy Instruktorskie dla Oficerów Marynarki Wojennej" (TKI) w 1921 r.

Zadaniem pierwszego z wymienionych kursów było przeszkolenie oficerów i podchorążych wojsk lądowych oraz ochotników z Marynarki Wojennej, wyrażających chęć służby we flotylli rzecznej. Program Kursów przewidywał dwa etapy kształcenia - teoretycznego (3,5 - 4 miesiące) i praktycznego na jednostkach pływających flotylli (3 miesiące). Pomimo rozlicznych trudności organizacyjnych, kadrowych, lokalowych

---

[1] S.Frankowski: Historia Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej, "Przegląd Morski" 1929, nr 1, s. 11.

[2] Centralne Archiwum Wojskowe (CAW) I.300.21.9. Zestawienie - Wiosna 1920.

i dydaktycznych "Kursy dla Oficerów Flotylli Rzecznej" rozpoczęły działalność 18 marca 1920 r. Ze względu jednak na niesprzyjającą sytuację na froncie polsko-radzieckim, pierwszy kurs skrócono. Ukończyło go 20 czerwca 1920 r. dziewięciu podchorążych. Czas trwania drugiego kursu wyznaczono między 1 lipca a 15 października 1920 r. W dniu 10 lipca zajęcia przerwano i odroczono[3].

Przygotowania do utworzenia kursów dla oficerów morskich rozpoczęto w połowie lutego 1921 r. 20 marca 1921 r. powołano do życia "Tymczasowe Kursy Instruktorskie dla Oficerów Marynarki Wojennej" w Toruniu. Zadaniem Kursów było:

- przyspieszone przeszkolenie najmłodszych stopniem oficerów, rekrutujących się z flot wojennych byłych państw zaborczych, którzy uzyskali stopień oficerski z dodatkiem "czasu wojennego";
- umożliwienie uzyskania stopnia oficerskiego podchorążym marynarki wojennej, którzy ze względu na wojnę nie ukończyli uczelni wojskowych byłych państw zaborczych;
- przekwalifikowanie oficerów wojsk lądowych i marynarki handlowej, którzy wyrazili chęć służby zawodowej w marynarce wojennej;
- ujednolicenie wyszkolenia oficerów młodszych dla potrzeb rozwijającej się Polskiej Marynarki Wojennej.

Czas kształcenia słuchaczy Tymczasowych Kursów Instruktorskich zaplanowano na osiemnaście miesięcy, w tym dziewięć miesięcy praktyki okrętowej.

Na Tymczasowe Kursy Instruktorskie przyjmowano oficerów i podchorążych w charakterze słuchaczy stacjonarnych i eksternistów. Eksterniści pełnili obowiązki służbowe w macierzystych jednostkach i studiowali według odrębnych, szczegółowych programów.

Pierwszy kurs TKI, trwający od 15 marca 1921 r. do 30 września 1922 r., ukończyło 18 słuchaczy.

"Kursy dla Oficerów Flotylli Rzecznej" i "Tymczasowe Kursy Instruktorskie" umożliwiły zebranie pierwszych doświadczeń organizacyjno-pedagogicznych oficerom zaangażowanym w tworzenie od podstaw polskiego morskiego szkolnictwa wojskowego[4].

---

[3] J. Sługocki: Organizacja i działalność "Kursu dla Oficerów Flotylli Rzecznej" w 1920 r. "Zeszyty Naukowe - AMW", Gdynia 1988, nr 3, s. 167-182.

[4] J. Sługocki: Powstanie i organizacja Tymczasowych Kursów Instruktorskich dla Oficerów Marynarki Wojennej (1921-1922). "Zeszyty Naukowe - AMW", Gdynia 1990, nr 2, s. 117-130.

Organizacja i działalność Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej (1922-1939)

Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej w Toruniu rozpoczęła działalność dydaktyczno-wychowawczą 1 października 1922 r. Powstała ona na bazie Tymczasowych Kursów Instruktorskich dla Oficerów Marynarki Wojennej. Słuchacze Kursów (drugiego i trzeciego naboru) stali się automatycznie słuchaczami OSMW.

Nowo zorganizowana Szkoła stanowiła jednostkę samodzielną, posiadającą własny etat i budżet, bezpośrednio podporządkowaną szefowi Kierownictwa Marynarki Wojennej. Pracą Szkoły kierowali komendant i dyrektor nauk przy współudziale rady pedagogicznej.

W statutowym brzmieniu, zasadniczym celem działalności dydaktyczno-wychowawczej Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej było "... przygotowanie zawodowych oficerów marynarki wojennej"[5].

W przemówieniu inaugurującym rok szkolny 1926/27, komendant OSMW kmdr Czesław Petelenz stwierdził, że celem Szkoły jest przgotowanie podchorążych do wykonywania zawodu oficera marynarki wojennej, "... jednego z najpiękniejszych, ale zarazem najtrudniejszych i ciernistych, który daje wiele chwil pięknych i wzniosłych, obok ciężkich i twardych momentów. /.../ w Odrodzonej Ojczyźnie jest on szczególnie szczytny i pełen wagi, gdyż trzeba naprawić błędy przeszłości, stanąć silnie na tym morzu, którego zaniedbanie było ongiś jedną z najważniejszych przyczyn upadku Rzeczypospolitej i pokazać światu, że i w tej dziedzinie Polak jest zdolny dokonać rzeczy wielkich"[6].

Do podstawowych zadań dydaktyczno - wychowawczych wymienionych Szkół należało:

- "... dać teoretyczne i praktyczne podstawy wiadomości z nauk ogólnych, wojskowo-morskich i technicznych, niezbędnych dla służby w marynarce wojennej";
- ukształtować ("zaszczepić, wpoić") należyty pogląd podchorążych na jednolitą doktrynę wojenno - morską Polski oraz na znaczenie morskiej siły zbrojnej dla Państwa;

---

[5] Statut Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej. Dziennik Rozkazów Wojskowych nr 37 z 1922 r., poz. 542.

[6] CAW.I.340.74.8. Rozkaz nr 38 komendanta OSMW z 14 października 1926 r.

- wychować przyszłych oficerów marynarki wojennej, godnych imienia żołnierza Polaka;

- ukształtować ("wpoić") szacunek i przywiązanie do najlepszych tradycji i służby na morzu.

Główne cele i zadania obu Szkół były realizowane poprzez wychowanie umysłowe, moralne i fizyczne.

Zgodnie ze statutem, do OSMW przjmowano absolwentów szkół podchorążych, którzy nie przekroczyli 24 roku życia, oficerów marynarki wojennej wyznaczonych do odbycia przeszkolenia oraz podoficerów marynarki w stopniu bosmanmatów posiadających średnie wykształcenie i legitymujących się trzyletnią służbą w marynarce wojennej, w tym 12 miesięcy na okrętach będących w kampanii czynnej.

Nauka w OSMW trwała dwa lata, podobnie jak w szkołach innych rodzajów wojsk. Rok studiów dzielił się na dwa okresy kształcenia, teoretycznego i praktycznego. Teoretyczna część pierwszego roku nauki trwała osiem miesięcy, po czym następowała czteromiesięczna praktyka morska na okrętach, połączona z zajęciami teoretycznymi, których celem było utrwalenie wiadomości z przedmiotów realizowanych w szkole. W drugim roku nauki, okres teoretyczny trwał siedem miesięcy, a po nim słuchacze odbywali pięciomiesięczną praktykę końcową na krętach floty i flotylli rzecznej. Jej celem było zapoznanie aspirantów ze służbą morską. Po tej praktyce słuchacze otrzymywali świadectwa ukończenia OSMW i nominacje na pierwszy stopień oficerski.

W 1924 r. nastąpiła zmiana statutu szkoły. Okres nauki przedłużono do trzech lat, a jednocześnie przestano wymagać od kandydatów ukończenia szkoły podchorążych lub korpusu kadetów. Odtąd jednym z głównych warunków ubiegania się o przyjęcie do OSMW miało być ukończenie pełnej szkoły średniej. Zaostrzono selekcję kandydatów oraz wprowadzono egzamin konkursowy. Był to ważny krok na drodze unormowania rekrutacji i kształcenia kandydatów na oficerów marynarki wojennej. Stopniowo OSMW rozszerzała i doskonaliła swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą, umacniała pozycję i zdobywała uznanie w środowisku społecznym Marynarki Wojennej.

W 1928 r., nawiązując do tradycji Królestwa Kongresowego, wszystkie szkoły oficerskie w Wojsku Polskim przemianowano na szkoły podchorążych poszczególnych rodzajów wojsk. Zarządzeniem ministra spraw wojskowych Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej od 19 października 1928 r. zmieniła swoją nazwę na Szkołę Podchorążych Marynarki Wojennej. Przetrwała ona do 25 października 1946 r.,

zmieniając miejsce działalności na Bydgoszcz (na rok szkolny 1938/39), a następnie (od grudnia 1939 r.) w czasie wojny w Wielkiej Brytanii (Plymouth, Bickleigh, Okehampton).

Całkowity okres kształcenia w SPMW, wliczając w to kurs rekrucki i pływanie kandydackie, wynosił najpierw trzy lata i jeden miesiąc, a następnie został przedłużony do trzech lat i trzech miesięcy. Dzielił się on na trzy okresy nauki teoretycznej realizowane w szkole i trzy okresy praktyki morskiej na okrętach szkolnych i bojowych w okresie letnim.

Do 1931 r. Szkoła Podchorążych Marynarki Wojennej była uczelnią jednowydziałową z wydziałem morskim, przygotowującym oficerów specjalności nawigacyjnej - przyszłych dowódców morskich. Natomiast poważnie zarysowujące się braki kadrowe w korpusie oficerów technicznych próbowano rozwiązać przez system stypendiów Kierownictwa Marynarki Wojennej. Jednak ten sposób kształcenia oficerskich kadr technicznych dla potrzeb marynarki wojennej nie przyniósł spodziewanych rezultatów. W związku z tym, jak również wobec stale rosnącego zapotrzebowania na okrętowy personel techniczny, ukształtowała się koncepcja rozwiązania problemu we własnym zakresie. Zaszła więc konieczność dalszej rozbudowy SPMW.

Z początkiem roku szkolnego 1931/32 w SPMW uruchomiony został wydział techniczny. Jego zadaniem było kształcenie oficerów - mechaników okrętowych. Nowo zorganizowany wydział był pod każdym względem równorzędny z wydziałem morskim. Posiadał on własne plany i programy kształcenia, jak również własny personel dydaktyczny.

Zapotrzebowanie floty na oficerów mechaników było znacznie mniejsze niż na oficerów specjalności morskiej, stąd nabór kandydatów na ten wydział dokonywany był co trzy lata[7].

Wobec perspektywy dalszego rozwoju floty wojennej dostrzeżono również niedobory kadrowe w administracji morskiej. Istniejąca kadra intendencko-administracyjna była niejednolita pod względem przygotowania specjalistycznego i doświadczenia morskiego. Wywodziła się ona z kilku źródeł. Większość stanowili oficerowie - intendenci przybyli do marynarki z wojsk lądowych. Zaistniała więc potrzeba wykształcenia i utworzenia własnej kadry administracyjnej. W 1935 r. powołano do życia wydział administracyjny. Stanowił on pod względem organizacyj-

[7] J.Sługocki: Powstanie i organizacja Wydziału Technicznego Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej w latach 1931-1939. "Zeszyty Naukowe AMW", Gdynia 1991, nr 3, s. 5-20.

nym i naukowo-dydaktycznym jednostkę autonomiczną, mającą własne plany, programy kształcenia oraz personel dydaktyczny: był on równorzędny wydziałom morskiemu i technicznemu. Podobnie jak na wydziale technicznym, przyjęto zasadę naboru co trzy lata.

Podstawowym wydziałem Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej pozostał nadal wydział morski, na który przyjmowano kandydatów rokrocznie.

W okresie od 1922 r. do 1939 r. OSMW i SPMW wykształciły 259 oficerów, w tym 224 oficerów morskich, 23 oficerów korpusu technicznego i 12 oficerów administracyjnych.

Doskonalenie kwalifikacji dowódczych i specjalistycznych absolwentów Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej

Kursy aplikacyjne

Ukończenie OSMW lub SPMW i uzyskanie patentu oficerskiego nie zamykało wykształcenia oficera marynarki wojennej. Techniczny charakter tego rodzaju sił zbrojnych determinował potrzebę specjalizacji i nieustannego doskonalenia zawodowego.

Nowo mianowani podporucznicy, absolwenci wydziałów morskiego i technicznego w celu zdobycia odpowiedniej praktyki dowódczej i specjalistycznej, byli kierowani na Kursy Aplikacyjne dla Poruczników (KAP). Dopiero po ich ukończeniu wyznaczano ich na stanowiska etatowe w jednostkach Marynarki Wojennej.

Kursy takie dla absolwentów wydziału morskiego organizowano od jesieni 1929 r., a dla wydziału technicznego od 1934 r.

Kurs Aplikacyjny o kierunku morskim trwał rok i dzielił się na trzy okresy. Rozpoczynał się w Kadrze Marynarki Wojennej, gdzie podporucznicy występowali w roli dowódców plutonów w kompaniach marynarskich, uczestnicząc m.in. w szkoleniu rekruckim.

Następny etap doskonalenia odbywał się na okrętach Floty w Gdyni. Jego celem było pogłębienie umiejętności praktycznych w dziedzinie artylerii, broni podwodnej, nawigacji, łączności, administracji oraz techniki okrętowej.

Trzeci etap stanowiło przeszkolenie w Morskim Dywizjonie Lotniczym w Pucku. Zaznajamiano tam podporuczników z zagadnieniami taktycznymi, nawigacyjnymi i bojowymi lotnictwa morskiego.

Kursy Aplikacyjne dla Podporuczników o kierunku technicznym trwały 15 miesięcy. Obejmowały one praktykę ogólnowojskową, w Kadrze Marynarki Wojennej, prace warsztatowe w Warsztatach Portowych Marynarki Wojennej, praktykę na jednostkach pływających oraz zwiedzanie ważniejszych zakładów przemysłowych w kraju.

Zagraniczne studia, kursy i praktyki oficerów Polskiej Marynarki Wojennej

Z trudem rozwijająca się Polska Marynarka Wojenna nie była w stanie przygotować oficerów w wielu specjalnościach morskich własnymi siłami. Brakowało bowiem odpowiednio wykwalifikowanych i doświadczonych wykładowców, właściwych urządzeń technicznych, uzbrojenia i okrętów. Szukano więc rozwiązania we współpracy z flotami wojennymi innych państw. Początkowo zamierzano korzystać z doświadczeń brytyjskiej i szwedzkiej marynarek wojennych. Jednakże ze względów politycznych zrezygnowano z tej orientacji.

Po zawarciu sojuszu polsko-francuskiego nastąpiła ścisła współpraca z francuską marynarką wojenną. Oficerowie PMW mogli korzystać ze studiów i kursów w morskich szkołach wojskowych oraz praktyk na okrętach francuskich. W kształceniu oficerów Marynarki Wojennej w Polsce dużą pomoc okazała francuska misja morska, działająca w latach 1923-1932. Największa intensywność kształcenia polskich oficerów we Francji przypadła na lata 1925-1930. W latach następnych korzystano z tej pomocy, ale już w ograniczonym zakresie. W latach 1925-1933 szkoły morskie we Francji ukończyło 95 oficerów, co stanowiło w 1934 r. ok. 1/3 oficerów zawodowych Polskiej Marynarki Wojennej.

Postępujące ograniczenia w kształceniu polskich oficerów we Francji, wynikały z dążenia Kierownictwa Marynarki Wojennej do usamodzielnienia się w tej dziedzinie. Przygotowanie odpowiedniej ilości specjalistów morskich we Francji oraz wyposażenie floty w nowoczesne okręty nawodne i podwodne, stworzyło realne warunki do organizacji i prowadzenia własnych kursów specjalistycznych. Nastąpiło to jednak w drugim dziesięcioleciu istnienia Polskiej Marynarki Wojennej.

Do organizacji pierwszych kursów specjalistycznych dla oficerów morskich w kraju przystąpiono na początku lat trzydziestych. Uruchomiono następujące kursy: Kurs Oficerów Artylerii Morskiej, Kurs Oficerów Sygnałowych, Kurs Oficerów Broni Podwodnej i Kurs Oficerów Obserwatorów Lotnictwa Morskiego.

Uczestnikami tych kursów mogli być oficerowie korpusu morskiego w stopniach od podporucznika do kapitana, po 2-3 latach służby wojskowej. Na każdy kurs przyjmowano 5-8 oficerów marynarki wojennej.

Czas trwania poszczególnych kursów był różny i w zależności od ich rodzajów wynosił od 2 do 8 miesięcy.

Poza wymienionymi kursami, Kierownictwo Marynarki Wojennej począwszy od 1930 r. organizowało we własnym zakresie kursy taktyczne. Słuchaczami kursów byli oficerowie korpusu morskiego w stopniach kapitana i komandora podporucznika.

Celem kursów taktycznych było zapoznanie oficerów, przeważnie dowódców okrętów, z aktualnymi poglądami na taktykę sił morskich, z osiągnięciami współczesnej morskiej techniki wojennej, z rozwojem innych marynarek wojennych itp.

Na podstawie uzyskanych doświadczeń ze studiów i praktyk we Francji oraz kursów taktycznych w kraju, uruchomiono na początku 1938 r. roczny Wyższy Kurs Taktyczny Marynarki Wojennej, który w przyszłości miał stać się odpowiednikiem wyższej szkoły wojennej dla oficerów Polskiej Marynarki Wojennej. Faktycznie został on uznany przez ministra obrony narodowej w Londynie w 1944 r. za równorzędny Wyższej Wojenno-Morskiej Szkole[8].

Przygotowanie oficerów rezerwy Marynarki Wojennej

W systemie kształcenia i doskonalenia kadr oficerskich Marynarki Wojennej, ważną sprawą było przygotowanie oficerów rezerwy. Z chwilą mobilizacji, według założeń Kierownictwa Marynarki Wojennej, należało ich wykorzystać do obsadzania stanowisk na okrętach pomocniczych i w jednostkach lądowych Marynarki Wojennej.

Oficerowie rezerwy mieli się rekrutować z byłych oficerów zawodowych marynarki wojennej i marynarki handlowej. Naturalną bazą rekrutacji przyszłych oficerów

[8] S.M.Piskowski: Kroniki Polskiej Marynarki Wojennej 1918-1946. Wyd. "Sigma Press", N.Y.Albany, 1990 r. (1942-1947), s. 188.

rezerwy stanowiła Państwowa Szkoła Morska, istniejąca od 1920 r. Przygotowywała ona oficerów pokładowych i mechaników dla floty handlowej i pasażerskiej.

Absolwenci Państwowej Szkoły Morskiej, a także w określonej ilości innych wyższych szkół technicznych, odbywali morskie przeszkolenie wojskowe od 1924 r. jako tzw. jednoroczni, a następnie półtoraroczni i szeregowi z cenzusem. Program kursów rezerwy obejmował przeszkolenie ogólnowojskowe, zajęcia teoretyczne w Oficerskiej Szkole Marynarki Wojennej i Szkole Podchorążych Marynarki Wojennej oraz praktykę na okrętach Floty i Flotylli Rzecznej. Stopień podporucznika marynarki wojennej mogli otrzymać ci rezerwiści, którzy złożyli odpowiednie egzaminy w OSMW i SPMW.

Dzięki tak zorganizowanemu systemowi kształcenia oficerów rezerwy, Polska Marynarka Wojenna miała dobrze przygotowaną i przeszkoloną praktycznie rezerwową kadrę oficerską[9].

Wykorzystanie wzorów zagranicznych morskiego szkolnictwa wojskowego i krajowego technicznego szkolnictwa wyższego

Powstaniu oraz działalności Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej, a następnie Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej towarzyszyło ciągłe poszukiwanie jak najlepszych i najnowocześniejszych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych w kształceniu i doskonaleniu zawodowym oficerów Polskiej Marynarki Wojennej.

W pierwszej kolejności szukano wzorów w morskim szkolnictwie wojskowym byłych państw zaborczych - Rosji, Austro-Węgier i Niemiec. Ze szkół i flot tych państw wywodzili się bowiem wszyscy oficerowie, tworzący Polską Marynarkę Wojenną. Następnie skierowano swoje poszukiwania w tej dziedzinie na Zachód. Zamierzano skorzystać przede wszystkim z bogatych doświadczeń szkolnictwa brytyjskiej marynarki wojennej. Po zawarciu sojuszu polsko-francuskiego, Polska Marynarka Wojenna korzystała ze wzorów morskiego szkolnictwa wojskowego Francji. Istnieją jednak dowody na to, że oficerowie PMW posiadali także znajomość organizacji i aktualnych problemów morskiego szkolnictwa wojskowego Wielkiej Brytanii, III Rzeszy Niemieckiej, USA, ZSRR i Włoch.

W kręgu zainteresowań Kierownictwa Marynarki Wojennej oraz komend OSMW i SPMW znalazły się następujące morskie uczelnie wojskowe:

---

[9] Cz.Ciesielski: Szkolnictwo Marynarki Wojennej w latach II Rzeczypospolitej. Wyd. MON, Warszawa 1974, s. 71-201; Cz.Ciesielski, W.Pater, J.Przybylski: Polska Marynarka Wojenna 1918-1980. Wyd. Bellona, Warszawa 1993, s. 64-73.

- rosyjskie: Wojskowa Akademia Morska, Akademia Sztabu Generalnego Morskiego, Wojskowa Morska Szkoła, Samodzielne Gardemarińskie Klasy i Wojskowa Morska Szkoła Inżynieryjna;

- austro-węgierskie: Akademia Morska i Szkoła Aspirantów Morskich;

- niemieckie: Akademia Morska, Oficerska Szkoła Morska i Morska Szkoła Inżynierów[10];

- francuskie: Centrum Wyszkolenia Wyższych Dowódców, Morska Szkoła Wojenna, Morska Szkoła Artylerii, Morska Szkoła Torpedowa, Morska Szkoła Podwodnego Pływania, Wyższa Szkoła Elektrotechniczna, Morska Szkoła Aeronautyczna;

- angielskie: Szkoła Oficerska Królewskiej Marynarki Wojennej;

- USA: Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej.

Oficerowie Polskiej Marynarki Wojennej, odbywający studia, kursy i staże specjalistyczne oraz podróże zagraniczne byli zobowiązani przez szefa kierownictwa Marynarki Wojennej do gromadzenia i analizy statutów, regulaminów, planów i programów morskich szkół wojskowych, sporządzania odpisów i dyplomów ukończenia morskich studiów wojskowych i patentów oficerskich, zakupowania i przywożenia do kraju podręczników specjalistycznych, opracowania konspektów i skryptów oraz szczegółowych sprawozdań z uwagami i wnioskami do wykorzystania w polskim szkolnictwie wojskowym. Zbierali oni informacje dotyczące celów działalności dydaktyczno-wychowawczej i struktury organizacyjnej szkół, czasu trwania nauki, rekrutacji kandydatów do szkół, organizacji kształcenia teoretycznego i praktyk oraz egzaminów, form i metod kształcenia, życia słuchaczy i kadry szkół, doskonalenia kwalifikacji oficerów itp.

Oto przykłady poleceń służbowych szefa KMW w powyższej sprawie:

"...polecam kpt. Stankiewiczowi ... przetłumaczyć kurs amerykańskiej Szkoły Morskiej w Annapolis ... kmdr Solski przedłoży projekt programu morskiej taktyki i konspekt francuski ...[11].

"... p.kmdr E.Solski zechce zasięgnąć najszczegółowsze informacje u kompetentnych osób we Francji co do istniejących obecnie wyższych szkół Marynarki Wojennej we Francji"[12].

---

[10] CAW.I.300.21.220. Pismo szefa KMW do szefa Sztabu Generalnego WP z 19.11.1923 r.

[11] CAW.I.300.21.220. Wykaz wyższych uczelni wojenno-morskich, ukończenie których uprawnia do otrzymania dodatku za studia wyższe w myśl ustawy o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych i osób wojskowych.

[12] CAW.I.300.21.222. Pismo szefa KMW do kmdr. por. E.Solskiego z 29.01.1923 r.

Z krajowych uczelni zasięgano wzorów z Politechniki Warszawskiej, Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Poznańskiego.

Uwagi końcowe

Pomimo licznych trudności z którymi borykała się Polska Marynarka Wojenna w latach II Rzeczypospolitej, kształceniu oficerów nadano wysoką rangę. Kierownictwo Marynarki Wojennej uznawało bowiem, że o przyszłości, znaczeniu i sile Marynarki Wojennej będą decydować oficerowie wykształceni i wychowani w odrodzonej Polsce.

Dlatego też dążeniem KMW było utworzenie i utrzymywanie nowoczesnego systemu kształcenia i systematycznego doskonalenia zawodowego oficerów. System ten obejmował kolejne stopnie kształcenia począwszy od szkoły oficerskiej (szkoły podchorążych) poprzez kursy aplikacyjne i kursy specjalistyczne do Wyższego Kursu Taktycznego, który w przyszłości miał stać się odpowiednikiem wyższej szkoły wojskowej dla oficerów Marynarki Wojennej. W systemie przygotowania zawodowego oficerów PMW uwzględniono także w szerokim zakresie studia, kursy i praktyki zagraniczne.

Nowoczesność kształcenia oficerów marynarki wojennej wyrażała się w stosowaniu zasad łączności teorii z praktyką oraz jedności szkolenia i wychowania, przyjemności i ustawiczności studiów, samokształceniu i nauce języków obcych, a także w dbałości o bazę dydaktyczną. Przejawiała się ona także w stosowaniu określonych form, metod i środków kształcenia. Na stanowiska komendanta, dyrektora nauk, wykładowców i dowódców kursów wyznaczano najlepszych oficerów Marynarki Wojennej.

Oceniając organizację oraz poziom kształcenia i doskonalenia zawodowego oficerów PMW w latach II Rzeczypospolitej można stwierdzić, że Kierownictwo Marynarki Wojennej przyjęło słuszne rozwiązania, a oficerowie w zdecydowanej większości zdali chlubnie bojowy egzamin w czasie II wojny światowej, uzyskując uznanie narodu polskiego i marynarzy flot sojuszniczych.

Druk AON nr 120/WW

