

**Adriana Barska, Iwona Pietkiewicz**  
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

## **KIERUNKI KSZTAŁCENIA W POLSKICH UCZELNIACH WOJSKOWYCH W LATACH 1945–1989 W KONTEKŚCIE WYBRANYCH NURTÓW I TREŚCI WYCHOWAWCZYCH**

### **STRESZCZENIE**

Artykuł jest próbą zarysowania kierunków rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i przyłożenia odmiennych lub też uzupełniających się koncepcji do praktyki realizowanej w uczelniach wojskowych od połowy XX wieku. Cztery filary edukacji (uczenie się w celu rozumienia otaczającego nas świata, wykorzystanie nabytych umiejętności w praktyce, stworzenie wspólnoty poprzez rozumienie drugiego człowieka oraz nieustający rozwój własnej osobowości) zostają rozważone w kontekście specyficznych warunków taktyczno-społeczno-politycznych rozwoju żołnierzy-obywateli.

#### Słowa kluczowe:

wychowanie, teorie pedagogiczne, uczelnie wojskowe.

### **WSTĘP**

Znamiennym rysem współczesnej pedagogiki staje się intensywne poszukiwanie tożsamości w ramach różnych, często wzajemnie wykluczających się kierunków<sup>1</sup>. O naturę wychowania, jak pisze T. Szkudlarek, toczony jest spór w ramach ideologii konserwatywnych (wiążących funkcje edukacji z koniecznością transmisji kultury), liberalnych (akceptujących rolę wychowania w rozwoju indywidualności) i radykalnych (skłonnych widzieć w edu-

---

<sup>1</sup> A. Szoltysek, *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998, s. 27–29.

kacji czynnik zmiany społecznej)<sup>2</sup>. Jest to jeden z wielu wymiarów niejednoznaczności pedagogiki. Wypada więc uznać heterogeniczność za stałą cechę pedagogicznego usytuowania — kontynuuje autor — i nauczyć się ją wykorzystywać jako czynnik sprzyjający myśleniu o wychowaniu<sup>3</sup>. W związku z tym należy zdobywać nowe kompetencje, zweryfikować dotychczasowe doświadczenie i odrzucić stare rozumienie świata na rzecz odmiennych sposobów rozumienia ludzi i kultury. Rozbieżności i kontrowersje wokół konstruktywnego budowania wiedzy o tych zjawiskach nie zostały w dalszym ciągu przewyciężone.

Obecny pluralizm pedagogiczny jest przede wszystkim kulturową wizją złożonych społeczności o zróżnicowanych ideologicznie, kulturowo, etnicznie i rasowo grupach ludności. Ale oznacza też coś więcej — ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami. Jest jednoznaczny, jak zauważa F. Gross, ze społeczną rekonstrukcją i ciągłą zmianą oraz eksperymentowaniem różnymi środkami, drogami i metodami. Każdy może praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii wychowania<sup>4</sup>. Cechą charakterystyczną czasów, w których żyjemy, twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska, jest bowiem różnorodność i zmienność, a warunkiem naszego powodzenia — otwartość. Problem ów nabiera szczególnego znaczenia w polskich warunkach przechodzenia od ładu monocentrycznego do ładu policentrycznego<sup>5</sup>. Tę różnorodność w pedagogice należy jednak traktować jako bogactwo. Tak pisze o tym Z. Melosik: „(...) każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu metateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1995, s. 46.

<sup>3</sup> Tamże, s. 47.

<sup>4</sup> F. Gross, *Tolerancja i pluralizm*, przekł. E. Balcerek, IFiS PAN, Warszawa 1992, s. 37.

<sup>5</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja — kształcenie — pedagogika: fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 9.

<sup>6</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Toruń — Poznań 1995, s. 20–21.

Niniejszy artykuł nie będzie (z oczywistych względów) dogłębną analizą teorii i kierunków współczesnego wychowania realizowanego w murach uczelni wojskowych, publikacji na ten temat jest bowiem na rynku edukacyjnym wiele, a jedynie prezentacją refleksji na temat wybranych koncepcji, które — jak sądzimy — mają nadal duży wpływ na rozwój młodego człowieka. Wypada zacząć od J. F. Herbart, który stworzył pedagogikę o charakterze filozoficznym i, dzięki intelektualistycznemu i mechanistycznemu charakterowi swojej psychologii, opracował teorię nauczania wychowującego. Na podstawie tych nauk Herbart stworzył system pedagogiczny, w którym najważniejszymi elementami były: „ukształcalność” wychowanka, cel wychowania i środki prowadzące do jego osiągnięcia<sup>7</sup>.

Wychowawca w tym systemie pedagogicznym dysponował wielkim zasobem środków skutecznego oddziaływania, a celem wychowania stało się wykształcenie umysłu (jako podstawy nauczania wychowującego) oraz silnego charakteru moralnego. Trzecim elementem, a zarazem główną częścią tego systemu, była dydaktyka, podzielona na dwie teorie: metod i planu nauczania. Pedagog wprowadził też następujące stopnie formalne: przyswajanie nowego materiału (stopień jasności), ogarnianie uwagą większej liczby szczegółów (kojarzenie), operowanie różnymi pojęciami (system) oraz odrabianie zadań, wykonywanie własnych prac i ich poprawianie (metoda)<sup>8</sup>. System pedagogiczny Herbart zakładał zatem, że wychowanek musi być posłusznym, uległym i biernym „materiałem”, przyswajającym wiedzę dzięki nadmiernie aktywnemu nauczycielowi-wychowawcy, który miał z kolei kierować wychowaniem ucznia według przepisów drobniawczo wypracowanej metody.

## **UCZELNIE WOJSKOWE — KIERUNKI I TREŚCI WYCHOWAWCZE**

Wychowanie nie jest procesem kończącym się w określonym wieku człowieka, trwa przez całe życie. Oznacza to, że o wychowaniu możemy mówić również w stosunku do osób dorosłych. Jak podaje *Encyklopedia pedagogiczna*, wychowanie ludzi dorosłych jest „intencjonalnym tworzeniem określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowania

---

<sup>7</sup> B. Nawroczyński, *Wstęp*, [w:] J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. B. Nawroczyński, przekł. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław — Warszawa — Kraków 1967, s. XLIV.

<sup>8</sup> Tamże, s. L.

bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój”<sup>9</sup>. Niezależnie od czasów czy instytucji prowadzącej, wychowaniu dorosłych przyświecają określone cele oraz realizacja zadań zbliżających dorosłego wychowanka do obowiązującego ideału. Przyporządkowane są temu określone treści i metody pracy, które mają pomóc w tworzeniu pożądanego wzoru — osoby o określonych cechach osobowościowych.

Wychowanie wojskowe to system wychowawczy składający się z zespołu elementów obejmujących cele, treści, zasady pedagogiczne oraz formy, metody i środki działania przełożonych i podwładnych, które powinny zapewnić skuteczną realizację zadań stojących przed wojskowymi uczelniami i jednostkami w określonym czasie ich funkcjonowania<sup>10</sup>.

Pomimo wielu teorii i praktyk pedagogicznych, które rozwinęły się na przełomie XIX i XX wieku (między innymi pedagogika Nowego Wychowania, pedagogika kultury czy egzystencjalna), stawiających w swych celach na naturalne siły i zainteresowania tkwiące w wychowanku, należy niestety zauważyć, iż głównym modelem wychowawczym w murach uczelni wojskowych był i jest herbartyzm, czyli wspomniana „ukształcalność” wychowanka na pożądaną wzór.

Kierunki działalności wychowawczej realizowane w uczelniach wojskowych od zakończenia działań wojennych do okresu przemian polityczno-gospodarczych w 1989 roku miały bardzo silne podłoże ideowo-polityczne i opierały się na treściach pedagogiki socjalistycznej. Głównym celem tej działalności było wychowanie żołnierza-obywatela państwa socjalistycznego. Ważnym czynnikiem wychowania młodego pokolenia w szkołach wojskowych stała się realizowana tam praca partyjno-polityczna, na którą składało się właśnie wychowanie podchorążego w duchu państwa socjalistycznego. Jednym z elementów pracy partyjno-politycznej była działalność kulturalno-oświatowa. Uczelnie wojskowe realizowały wspólne kierunki i cele wychowawcze odpowiadające socjalistycznemu modelowi oficera Ludowego Wojska Polskiego. Wśród nich należy wymienić:

- kształtowanie postaw ideowo-moralnych, opartych na zasadzie marksizmu-leninizmu;
- kształtowanie patriotyzmu zgodnego z „tradycjami oręża polskiego” w duchu „braterstwa broni z Armią Radziecką”;

---

<sup>9</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, (red.) T. Pilcha, t. VII, Wyd. Żak, Warszawa 2008, s. 348.

<sup>10</sup> *Podstawy pracy wychowawczej w Marynarce Wojennej PRL*, (red.) B. Hydzik, Wyd. DMW, Gdynia 1986, s. 8–53.

- kształtowanie osobowości przyszłego dowódcy;
- rozwijanie motywacji do pracy w wojsku, odpowiedzialności, postaw zdyscyplinowania, samodzielności, rzetelnej pracy;
- rozwijanie ambicji, zainteresowań młodych żołnierzy;
- doskonalenie i podwyższanie kwalifikacji;
- pogłębianie umiejętności współpracy z podwładnymi, dowódcami, kolegami z wojska<sup>11</sup>.

Cele działalności wychowawczej realizowano za pomocą odpowiednio dobranego materiału wychowania, który stanowił treść wychowania. I tak na przykład, kształtowanie odpowiednich kontaktów międzyludzkich panujących wśród podchorążych (później oficerów) w jednostkach odbywało się poprzez nauczanie podstawowych zasad etyki i zachowania. Można domniemywać, iż w tej części działalności pedagogicznej czerpano z założeń pedagogiki egzystencjalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się oraz współdziałania<sup>12</sup>. Przekazując wiedzę z zakresu estetyki, a także organizując wyjścia do teatrów, rozwijano u słuchaczy poczucie piękna, wrażliwości i zaspokajano potrzeby kulturalne. Należy zauważyć, że realizując ten cel działalności wychowawczej, korzystano — prawdopodobnie nieświadomie — z osiągnięć nurtu pedagogiki kultury, proponującej wychowanie oparte na „przeżywaniu i interpretacji kultury, które zmierza tak naprawdę do rozumienia i kształtowania jednostkowego bytu — człowieka”<sup>13</sup>. W tym przypadku — żołnierza wyposażonego dzięki procesowi wychowania w pożądane cechy.

Kształtowanie postaw ideowo-moralnych oraz patriotycznych realizowano natomiast poprzez zapoznawanie młodych żołnierzy z podstawami marksizmu-leninizmu, sztuki wojennej oraz zagadnień taktyczno-operacyjnych i społeczno-politycznych. Treści wychowania realizowane w murach uczelni wojskowych obejmowały więc zagadnienia polityczne, społeczne, taktyczne, operacyjne, a także elementy organizacji i zarządzania.

Oprócz wspólnych treści wychowania każda z uczelni realizowała zakres zgodny z jej specyfiką. Wymienić należy chociażby treści wychowania wojenno-morskiego realizowane w Akademii Marynarki Wojennej, które miały umacniać młodych żołnierzy psychicznie i fizycznie oraz przygotować

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 8–53; F. Zakrzewski, *System wychowawczy w ASG WP*, Warszawa 1979, s. 4–247.

<sup>12</sup> J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, PWN, Warszawa 2003, s. 258–259.

<sup>13</sup> B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 227.

ich do potencjalnych sytuacji zagrożeń na okrętach wojennych. W Akademii Sztabu Generalnego WP duży nacisk kładziono z kolei na zagadnienia taktyczno-operacyjne. Nie mniej istotne było wykorzystywanie uprzednio zdobytej wiedzy oraz doświadczenia w działaniach praktycznych, co miało prowadzić do osiągnięcia satysfakcji przyszłych dowódców oraz ukształtowania pożądanych postaw<sup>14</sup>.

Kolejnym kierunkiem wychowania znajdującym zastosowanie w uczelniach wojskowych było wychowanie moralno-bojowe. Ten typ wychowania nie stracił na znaczeniu również w XXI wieku, ze względu na udział polskich żołnierzy w misjach wojennych poza granicami kraju. Głównym celem wychowania moralno-bojowego ma być odpowiednie przygotowanie żołnierzy do diagnozowania objawów i skutków działań wojennych, uodpornienie młodych wojskowych na trudy wojny i opanowanie przez nich negatywnych emocji. W czasie walki zbrojnej żołnierze zawsze musieli wykazywać się odpowiednimi walorami moralno-bojowymi: odwagą czy odpornością na sytuacje problemowe na polu walki. Wymagano od nich zachowania postawy zgodnej z ideologią państwa oraz opanowania i umiejętności zastosowania technik wojskowych podczas działań bojowych<sup>15</sup>.

We wspomnianym procesie wychowania, zarówno niegdyś, jak i obecnie, wykorzystuje się bez wątpienia zasadnicze wartości herbertyzmu, do których zaliczamy między innymi: konserwatyzm, intelektualizm, autorytet, uspołecznienie, zachowanie ciągłości, uwzględnienie długiej perspektywy czasowej. Dają one pewność osiągnięcia założonego celu wychowawczego. Każdy z wychowawców wie, że aby zrealizować założone kierunki wychowania, należy sięgnąć po odpowiednie metody, formy i środki. Według B. Milerskiego i B. Śliwerskiego metoda wychowania to świadome i systematyczne postępowanie oparte na zasadach wychowania, które składa się z zespołu odpowiednio dobranych środków — dzięki nim wychowawcy mogą realizować cele wychowania. Forma wychowania natomiast (nie tylko w wojsku) to sposób postępowania, działalności pedagogicznej wyzwalający różnorodne, najlepiej pożądane zachowania<sup>16</sup>.

Uczelnie wojskowe w procesie kształtowania osobowości przyszłych żołnierzy posługiwały się metodami przekonywania, przykładu oraz poznawania słuchaczy. Przekonywanie stanowiło główną metodę wychowania socjalistycznego, polegającą na odwoływaniu się wychowawcy-przełożonego

<sup>14</sup> F. Zakrzewski, *System wychowawczy...*, dz. cyt., s. 4–247.

<sup>15</sup> *Podstawy pracy wychowawczej...*, dz. cyt., s. 8–53.

<sup>16</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 68–123.

do rozumu i logiki, do uczuć i doświadczeń. Podstawą tej metody było umocnienie wartości ideowo-politycznych, kształtowanie naukowego światopoglądu opartego na zasadach marksizmu-leninizmu oraz moralności socjalistycznej. W wychowaniu przełożeni często stosowali zasadę, iż samo wyjaśnianie danego problemu, zjawiska nie jest wystarczające. Ważne było zatem udowodnienie, iż problem był prawdziwy. Zdarzało się, że w mentalności żołnierzy istniały już głęboko zakorzenione poglądy. Wówczas zadaniem wychowawcy było jego przewartościowanie — udowodnienie racji poglądów propagandowych. Metoda przekonywania nie należała do prostych, ponieważ umiejętność ta wymagała szczerości, gotowości do odpowiedzi na każdą wątpliwość podwładnego, obdarowania swoich żołnierzy szacunkiem i życzliwością<sup>17</sup>. Podczas jej stosowania po raz kolejny (częściowo) wykorzystywano założenia pedagogiki egzystencjalnej, w której dialog i autentyczność wychowawcy tworzą taką formę komunikacji, dzięki której podmioty dążą do zrozumienia, zbliżenia się i współpracy<sup>18</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Edukacja i wychowanie podchorążych w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej realizowane w uczelniach wojskowych było silnie związane z sytuacją ekonomiczną, ustrojem powstającego socjalistycznego państwa polskiego oraz istniejącą sytuacją międzynarodową. Silne wpływy Związku Radzieckiego dały się zauważyć zarówno w celach edukacyjnych, jak i wychowawczych realizowanych w tych placówkach. Wpływ postaw marksizmu-leninizmu, polityczne rozgrywki, walka klasowa, działalność propagandowa oraz postawy internacjonalistyczne i antyimperialistyczne profilowały działalność edukacyjno-wychowawczą. W hierarchii celów nauczania bardzo wysoko stało wychowanie polityczne podchorążych, realizowane przez zatrudnionych w uczelniach oficerów politycznych.

Pomimo tak silnych wpływów politycznych głównym założeniem systemu edukacyjno-wychowawczego było wykształcenie absolwentów posiadających aktualną wiedzę oraz umiejętności prawidłowego działania na zajmowanym stanowisku, a także ewentualnym polu walki. Ponadto absolwent uczelni, oficer, miał kierować się interesami socjalistycznej ojczyzny i ludowego Wojska Polskiego.

---

<sup>17</sup> T. Szacilo, *O istocie i podstawach przekonań*, PWN, Warszawa 1966, s. 63–66.

<sup>18</sup> J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna...*, dz. cyt., s. 258–259.

W okresie transformacji gospodarczo-ustrojowej, pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, pojawiły się nowe elementy wychowania, a szczególną rolę zaczął pełnić Kościół. Zmiany ustrojowe lat dziewięćdziesiątych i budowanie państwa demokratycznego spowodowały pojawienie się również innych celów w ramach wychowania wojskowego. Mowa tu chociażby o takich wartościach, jak służba dla Ojczyzny, oddanie, poświęcenie czy wierność przysiędze<sup>19</sup>. Nie zdevaluowały się natomiast takie cele edukacyjne i wychowawcze, jak posiadanie aktualnej (najnowszej) wiedzy, nieustanne kształtowanie osobowości przyszłego dowódcy, umiejętność współpracy z podwładnymi, rozwijanie ambicji czy motywacji do pracy w wojsku.

Po przeanalizowaniu celów edukacyjnych i wychowawczych, które powinny być realizowane we współczesnych uczelniach wojskowych, można zauważyć, iż najbardziej odpowiednim narzędziem byłoby tu połączenie różnych nurtów pedagogicznych. Symbolem wszelkich postępowych dążeń w pedagogice stało się pojęcie pedagogiki emancypacyjnej<sup>20</sup>, której założenia wydają się najbardziej pożądane przy realizacji aktualnych celów wychowania. Współcześnie emancypacja ma o wiele szersze znaczenie i jedną stałą cechą — aspekt zmiany. Emancypowanie się nie jest dochodzeniem do ustalonego wcześniej celu, zgodnie z czymś nakazem czy wedle jakichś określonych reguł. Przeciwnie, to proces ciągły i twórczy: nie wiemy, dokąd nas zaprowadzi, a jego celem jest odkrywanie i rozumienie kolejnych perspektyw. Konsekwencją jest tu brak pewności absolutnej, ostatecznego autorytetu w jakiegokolwiek sprawie, zdanie się na dialog, własną dojrzałość i świadomość<sup>21</sup>. Związki między emancypacją a wychowaniem M. Czerepaniak-Walczak rozpatruje na trzech poziomach: emancypacji wychowania, traktowanej jako uwolnienie się wychowania od nacisków politycznych, tradycji, poszukiwania nowych paradygmatów, formułowania krytycznych twierdzeń, wychowania do emancypacji, tworzenia warunków do rozwijania u ludzi dyspozycji osobowościowych (godność, odwaga, otwartość) oraz emancypacji poprzez wychowanie — uczenie się bycia wolnym<sup>22</sup>. Konteksty podmio-

---

<sup>19</sup> M. Kopczewski, E. Czerwińska, R. Kościelniak, *Kierowanie a wychowanie w wojsku w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa*, Wyd. AMW, Gdynia 2010, s. 469; [www.seminarium.21.edu.pl](http://www.seminarium.21.edu.pl) (data dostępu: 17.07.2012).

<sup>20</sup> H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, dz. cyt., s. 394.

<sup>21</sup> Tamże, s. 394.

<sup>22</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995, s. 72–79.



towe stanowią tu zatem: emancypacja wychowanka („dorastanie” do bycia samodzielnym, twórczym, refleksyjnym), emancypacja wychowawcy (uwalnianie się od nacisku i ograniczeń dotyczących treści, form, metod pracy) oraz emancypacja szkoły (autonomia głównie w zakresie wprowadzania alternatywnych rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych).

Przeanalizowane w artykule różne koncepcje pedagogiczne mają oczywiście swoje wady i zalety, warto więc potraktować je jako element wyjściowy do stworzenia swoistej ich kontaminacji, połączenia będącego indywidualną wizją wychowania. Niech myślą przewodnią będą tu cztery filary edukacji: (1) uczenie się w celu z d o b y c i a w i e d z y, czyli zrozumienia otaczającego nas świata, (2) uczenie się w celu d z i a ł a n i a, czyli wykorzystywanie nabytych wiadomości w praktyce, (3) uczenie się w celu stworzenia wspólnoty, czyli dążenia do zrozumienia Innego, (4) uczenie się, aby być, czyli dążenie do pełnego rozwoju (fizycznego, psychicznego, intelektualnego, moralnego i estetycznego) swojej osobowości<sup>23</sup>. Istnieje oczywiście konieczność wprowadzenia określonych zmian w edukacji, jak trafnie podkreśla Z. Kwieciński: „(...) przejście od przedteoretycznego powtarzania wzorów i fragmentaryzacji świadomości do krytyczno-hermeneutycznego zrozumienia siebie (...); od modelu transmisji do komunikacji i dialogu edukacyjnego; od przygotowania do przyszłych ról (...) do rozwoju kompetencji i zaangażowania w zmianę; od panowania do ugody i harmonii z przyrodą i społecznością; od monopolu do wielogłosowości”<sup>24</sup>.

Refleksyjność staje się jedną z najbardziej konstytutywnych cech nowoczesności, jej swoistym paradygmatem<sup>25</sup>. Postrzegana w różnych aspektach i wymiarach — jako zasada, cecha, kompetencja, postawa — staje się bliska pojęciu mądrości i odpowiedzialności w działaniu społecznym. Można ją rozpatrywać na płaszczyźnie dokonującej się transformacji: od epoki posłuszeństwa do epoki odpowiedzialności. W epoce odpowiedzialności nie

---

<sup>23</sup> *Edukacja — jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa.*, przekł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 85–97.

<sup>24</sup> Z. Kwieciński, *Tropy — ślady — próby: studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań — Olsztyn 2000, s. 31–32.

<sup>25</sup> Por. np. W. Dróżka, *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych — w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowania”: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, 2006, t. I (26), (red.) D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2006, s. 33.

wystarczają już sztywne schematy rozumowania, dostosowane do realiów „świata posłuszeństwa”. Epoka odpowiedzialności wymaga innego myślenia, nastawionego nie na błyskotliwe rozwiązania, lecz na dogłębne, wieloaspektowe i oparte na wiedzy rozważanie problemów w praktyce działania<sup>26</sup>. Tylko takie podejście do wychowania jest w stanie zainicjować wychowywanie „nowego człowieka” — aktywnego członka szybko zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku, w której również absolwenci uczelni wojskowych rozstający się z mundurem mają szansę znaleźć swoje miejsce.

## BIBLIOGRAFIA

- [1] Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995.
- [2] Dróżka W., *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych — w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna”: *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, 2006, t. I (26), (red.) D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2006.
- [3] *Edukacja — jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa.*, przekł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- [4] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, (red.) T. Pilcha, t. VII, Wyd. Żak, Warszawa 2008.
- [5] Gross F., *Tolerancja i pluralizm*, przekł. E. Balcerek, IFiS PAN, Warszawa 1992.
- [6] Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja — kształcenie — pedagogika: fenomen pewnego stereotypu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- [7] Kopczewski M., Czerwińska E., Kościelniak R., *Kierowanie a wychowanie w wojsku w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa*, Wyd. AMW, Gdynia 2010.
- [8] Kwieciński Z., *Tropy — ślady — próby: studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań — Olsztyn 2000.

---

<sup>26</sup> Tamże.

- [9] Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Toruń — Poznań 1995.
- [10] Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, PWN, Warszawa 2003.
- [11] Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
- [12] Nawroczyński B., *Wstęp*, [w:] J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. B. Nawroczyński, przekł. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław — Warszawa — Kraków 1967.
- [13] *Podstawy pracy wychowawczej w Marynarce Wojennej PRL*, (red.) B. Hydzik, Wyd. DMW, Gdynia 1986.
- [14] Szaciło T., *O istocie i podstawach przekonań*, PWN, Warszawa 1966.
- [15] Szkudlarek T., *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1995.
- [16] Szoltysek A., *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.
- [17] Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, PWN, Warszawa 2003.
- [18] Zakrzewski F., *System wychowawczy w ASG WP*, Warszawa 1979.
- [19] Zielińska-Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, PWN, Warszawa 2003.

## **FIELDS OF EDUCATION IN THE MILITARY ACADEMIES IN THE YEARS 1945–1989 IN THE CONTEXT OF THE SELECTED EDUCATIONAL TRENDS AND CONTENT**

### **ABSTRACT**

In the paper the authors try to draft the trends of contemporary education and pedagogical thought, and to apply these conceptions for the military academies' education in the 20<sup>th</sup> century and nowadays. The four pillars of education, which is: understanding the world

and other people, using acquirements in practice, and self-education will be considered in the context of the specific educational situation of the future soldiers-citizens.

Keywords:

education, pedagogical conceptions, military academies.