

***Ryszard Kałużny***

## **KSZTAŁCENIE KADRY DYDAKTYCZNEJ WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH W LATACH 1967–1980**

**Słowa kluczowe:** kształcenie, dokształcanie, kadra dydaktyczna, kadra naukowo-dydaktyczna, wyższe szkoły oficerskie, wojskowy nauczyciel akademicki.

**Streszczenie:** Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące przekształcenia w 1967 r. szkół oficerskich w wyższe szkoły oficerskie. Na podstawie analizy źródeł archiwalnych, literatury przedmiotu oraz własnej refleksji opisuje kryteria dotyczące wyznaczania kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich w nowo utworzonych wojskowych uczelniach zawodowych. Zwraca uwagę na kształcenie doskonalące, a w szczególności na kształcenie pedagogiczne kadry dydaktycznej, podejmuje również próbę uzasadnienia konieczności owego kształcenia. Wskazuje także na proces rozwoju naukowego nauczycieli akademickich, w tym wojskowych nauczycieli akademickich, dostrzega i interpretuje mankamenty tego procesu.

### **Wprowadzenie**

W Polsce od początku lat sześćdziesiątych poprzedniego wieku prowadzono prace studyjne nad całościowym pakietem spraw dotyczących systemu obronnego, będącego gwarantem wewnętrznego i zewnętrznego bezpieczeństwa państwa. Swój pełny kształt przybrał on w ustawie z 1967 r., o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Ustawa ... 1967). Ujęto w niej podstawowe zagadnienia dotyczące obronności kraju, określając zadania dla sił zbrojnych, instytucji państwowych, podmiotów gospodarczych, organizacji paramilitarnych oraz wszystkich obywateli uznanych za zdolnych do obrony kraju.

Ustawa wprowadziła też zmiany w zakresie prawnych uregulowań odnośnie wojskowej służby żołnierzy zawodowych. Tę grupę żołnierzy podzielono na trzy korpusy osobowe: oficerów, chorążych i podoficerów (Ustawa ... 1967). W celu kształcenia kadry zawodowej utworzono trzy podstawowe rodzaje szkół wojskowych: wyższe szkoły oficerskie – kształcące oficerów na poziomie wyższych studiów zawodowych, szkoły chorążych – kształcące żołnierzy zawodowych na poziomie średniej szkoły technicznej oraz podoficerskie szkoły wojskowe o charakterze zasadniczych szkół zawodowych – przygotowujące żołnierzy do

objęcia stanowisk przewidzianych dla podoficerów zawodowych (Lenik, Urbańska 1974).

Wyższe szkoły oficerskie zostały utworzone w wyniku rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. (Rozporządzenie ... 1967). Powstały one w rezultacie przekształcenia funkcjonujących szkół oficerskich, a działalność w nowej strukturze rozpoczęły 1 października 1967 r<sup>1</sup>. Należy podkreślić, że wstępne prace studyjne nad przekształceniem istniejących szkół oficerskich w wyższe szkoły zawodowe podjęto już w 1962 r. (Kałużny 2005). Natomiast prawną podstawę do ich przekształcenia stanowiła ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Ustawa ... 1965). W ustawie określono między innymi zadania dla wyższych szkół oficerskich – aktywne uczestnictwo w umacnianiu siły obronnej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przez kształcenie kadr oficerskich, prowadzenie badań naukowych, rozwijanie i pielęgnowanie kultury narodowej oraz współdziałanie w rozwoju postępu technicznego. Wyższe szkoły oficerskie miały gwarantować swoim absolwentom, oprócz stopnia oficerskiego, również odpowiednie przygotowanie inżynierskie potwierdzone dyplomem ukończenia wyższych studiów zawodowych.

Zgodnie z założeniami organizacyjnymi i programowymi wyższych szkół oficerskich, główny ciężar odpowiedzialności za realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych spoczywał na wojskowych nauczycielach akademickich. W znacznie mniejszym stopniu zaś na pracownikach cywilnych zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli akademickich. Wyższe szkoły oficerskie z chwilą ich powołania borykały się z niedoborem wykwalifikowanej kadry dydaktycznej, tym samym nie spełniały w pełnym zakresie wymogów kształcenia studentów (podchorążych) na poziomie wyższych studiów zawodowych.

W niniejszych rozważaniach podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na pytania: Jakie kryteria obowiązywały przy doborze i wyznaczaniu kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich (wojskowych i cywilnych)? W jaki sposób oraz przy pomocy jakich form organizowano proces kształcenia i doskonalenia pedagogicznego kadr nauczycielskich? Jaką politykę preferowano w zakresie rozwoju naukowego nauczycieli akademickich?

<sup>1</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. stwarzało prawną możliwość do utworzenia dwunastu wyższych szkół oficerskich na bazie dotychczas istniejących szkół oficerskich. Jednak z dniem 1 października 1967 r. działalność w nowej strukturze rozpoczęło osiem uczelni, w tym: Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Inżynieryjnych, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łączności, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Chemicznych, Wyższa Oficerska Szkoła Samochodowa. Z dniem 2 stycznia 1968 r. rozpoczęła działalność Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza, a od 1969 r. Wyższa Oficerska Szkoła Radiotechniczna. Dwie szkoły oficerskie, Oficerska Szkoła Techniczno-Lotnicza i Oficerska Szkoła Uzbrojenia, pomimo decyzji RM o ich przekształceniu, nie osiągnęły statusu wyższych szkół wojskowych.

## Kryteria dotyczące wyznaczania kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich

Wymagania formalne wobec kandydatów na stanowiska nauczycieli akademickich, a także zadania oraz obowiązki osób na tych stanowiskach wynikały z zapisów ustawy o wyższym szkolnictwie wojskowym (Ustawa ... 1965). W myśl zapisów w tej ustawie, na stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego (WNA) można było wyznaczyć oficera posiadającego kwalifikacje naukowe, pedagogiczne, specjalistyczne, dydaktyczne i inne, odpowiadające kierunkowi naukowemu i ogólnemu w zakresie wyższej szkoły wojskowej. Większe wymagania stawiano, co jest faktem oczywistym, kandydatom na stanowiska naukowe i naukowo-dydaktyczne, zaś wymagania o nieco węższym zakresie kompetencji kandydatom na stanowiska dydaktyczne. I tak, osoby ubiegające się o stanowiska naukowe i naukowo-dydaktyczne w wyższych szkołach oficerskich, oprócz stosownych kwalifikacji (tytułów lub stopni naukowych) powinny były posiadać: zdolność do kształcenia i wychowania słuchaczy oraz młodszej kadry naukowej; osiągnięcia w pracy naukowej lub w pracy zawodowej; odpowiedni dorobek naukowy lub zawodowy; przygotowanie do prowadzenia samodzielnie pracy naukowej i dydaktycznej (Kałużny 2005).

Kandydaci na stanowiska dydaktyczne winni natomiast legitymować się tytułem zawodowym (oficer dyplomowany, magister, magister inżynier lub równorzędnym), dającym formalne podstawy do samodzielnego prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wykazać się: dobrymi wynikami w pracy dydaktyczno-wychowawczej; predyspozycjami do pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej. Należy pamiętać, że ważnym wyznacznikiem wymagalności, w obu przypadkach, były walory etyczno-moralne i pod tym względem miała to być osoba zapewniająca kształcenie oraz wychowanie słuchaczy na świadomych swoich obowiązków i praw obywateli, zwłaszcza zaangażowanych w umacnianie obronności i bezpieczeństwa socjalistycznego państwa (Kałużny 2005). Miernikiem zaś owych walorów etyczno-moralnych była bardzo dobra ocena dotychczasowego przebiegu służby oraz przynależność do PZPR.

W wyższych szkołach oficerskich powszechną zasadą było – przed wyznaczeniem kandydata na stanowisko WNA – skierowanie go do właściwego cyklu przedmiotowego (na okres do sześciu miesięcy) w celu określenia jego przydatności. W okresie tym obejmowano kandydata opieką merytoryczną i metodyczną<sup>2</sup>, wyznaczając na opiekuna – oficera wprowadzającego – najbardziej doświadczonego i najlepiej przygotowanego wojskowego nauczyciela akademickiego. Z reguły

<sup>2</sup> Kandydat na WNA asystował opiekunowi przy prowadzeniu zajęć, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Studiował także specjalistyczną literaturę, analizował program i plany zajęć realizowanych w tym cyklu, opracowywał konspekty do zajęć, które miał prowadzić. Z czasem prowadził zajęcia w uzgodnieniu z opiekunem oraz realizował inne czynności zlecane przez opiekuna. Zwieńczeniem okresu przygotowawczego była opinia opiekuna o przydatności (lub braku predyspozycji) kandydata do wyznaczenia na stanowisko WNA.

wyboru dokonywano spośród oficerów posiadających wyróżniający tytuł „Mistrza Dydaktyki” (Tunkiewicz i in. 1994).

Oficerom wyznaczonym na stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego stawiano również określone warunki odnośnie uzupełnienia kwalifikacji zawodowych, a mianowicie: uczestnictwo w kursach pedagogicznych, w zajęciach metodycznych oraz w innych formach doskonalenia zawodowego – dotyczących dydaktyki szkoły wyższej; ukończenie studiów podyplomowych w zakresie dydaktyki lub pedagogiki albo organizacji i zarządzania procesem dydaktyczno-wychowawczym w okresie (2–3 lata) od wyznaczenia na stanowisko. Niespełnienie tych warunków stanowiło podstawę do zwolnienia WNA z zajmowanego stanowiska. Nauczyciele akademicy zajmujący w wyższych szkołach oficerskich stanowiska naukowe, naukowo-dydaktyczne, zobowiązani byli nie tylko do realizacji procesu dydaktycznego, ale również do prowadzenia badań naukowych. Obowiązek prowadzenia badań naukowych nie dotyczył nauczycieli zajmujących stanowiska dydaktyczne (Kałużny 2005).

### **Kształcenie doskonalące – pedagogiczne kadry dydaktycznej**

Pod pojęciem kształcenia doskonalącego kadry rozumiano kształtowanie cech i umiejętności pożądanych dla wychowawcy i dydaktyka w wyższej szkole oficerskiej. Pod tym określeniem kryło się także doskonalenie umiejętności potrzebnych nauczycielowi akademickiemu do płynnego i zrozumiałego przekazywania wiedzy podchorążym, do kształtowania ich osobowości, pobudzania do twórczego myślenia. W słownictwie charakterystycznym dla szkolnictwa wojskowego w omawianym okresie kształcenie doskonalące określano zamiennie jako „pedagogizację kadry”<sup>3</sup>. Zdobywanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych przez nauczycieli akademickich pomyślane było jako proces ciągły i powszechny, ujednolicony pod względem ogólnych zasad, a zróżnicowany w zakresie celów, treści i metod – w zależności od etapu rozwoju nauczyciela akademickiego i od typu uczelni wojskowej (Bogusz, Dudek 1974a).

Kształcenie pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich weszło w fazę o priorytetowym znaczeniu i nabrało mocy wówczas, gdy problem przygotowania zawodowego nauczycieli znalazł odbicie w jednej z uchwał VI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Stwierdzono w niej, że „[...] nauki pedagogiczne pomagają zarówno nauczycielom w unowocześnianiu ich pracy, jak i władzom oświatowym w diagnozowaniu rozwoju szkolnictwa” (Bogusz, Dudek 1974b, s. 8). Uchwałą tą zobowiązano władze szkół wyższych do podnoszenia jakości kształcenia i wychowania młodej inteligencji poprzez wypełnianie treści nauczania twórczą, celową i skuteczną działalnością całego zespołu pracowników i studentów. W konsekwencji przyjętej partyjnej uchwały, we wszystkich

<sup>3</sup> Określenie wprowadzone do słownictwa wojskowego w latach siedemdziesiątych poprzedniego wieku przez Jana Stanisława Bogusza.

uczelniah wprowadzono systematyczne kształcenie pedagogiczne (obowiązkowe dla stażystów i asystentów) metodą kursów o przeciętnym okresie trwania 60 godz. Kadra dydaktyczna ze stopniem lub tytułem naukowym proces doskonalenia pedagogicznego mogła realizować w formie samokształcenia (Ketlińska 1971).

W szkolnictwie wojskowym, wypełniając zalecenia owej uchwały, przystąpiono ze wzmoczoną energią do doksztalcania pedagogicznego, obejmując nim kadre dydaktyczną i dowódczą. Podstawę do realizacji przyjętego celu stanowiły między innymi wytyczne Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego odnośnie podwyższania kwalifikacji pedagogicznych. Zgodnie z tymi zaleceniami, od roku akademickiego 1975/76 wszyscy nauczyciele byli zobowiązani, niezależnie od zajmowanego stanowiska, stopnia i tytułu naukowego, do udziału w studiach lub kursach pedagogicznych (Śmiałek 1989). Doksztalcaniem objęto w pierwszej kolejności – by dać przykład pozostałej kadrze – komendantów szkół i ich zastępców do spraw szkolenia, a w dalszej kolejności kierowników cykli przedmiotowych<sup>4</sup>. Natomiast dla oficerów obejmujących stanowiska dydaktyczne w uczelniach wojskowych organizowano trzymiesięczne (obowiązkowe) kursy pedagogiczno-adaptacyjne. Z kolei dla pracujących już oficerów, nie posiadających przygotowania pedagogicznego, przewidywano udział w dwuletnim studium na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym Wieczorowego Uniwersytetu Marksizmu-Leninizmu (WUML) organizowanym przez macierzyste uczelnie wojskowe. Istniała również możliwość odbycia takiego kursu na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym Studium Specjalistycznego, organizowanym przy Ośrodkach Nauk Społecznych i Wojskowych właściwych okręgów wojskowych lub na studiach podyplomowych o kierunku pedagogicznym w Wojskowej Akademii Politycznej (Rakowski 1981).

Na WUML realizowano program kształcenia w wymiarze 280 godz. dydaktycznych. W ramach tych godzin prowadzono wykłady z pedagogiki, dydaktyki, psychologii i socjologii wojskowej, teorii i praktyki wychowania wojskowego oraz z wybranych problemów wiedzy o partii. Należy podkreślić, że do prowadzenia zajęć na WUML zapraszano doświadczonych wojskowych nauczycieli akademickich, jak również pracowników naukowo-dydaktycznych z uczelni cywilnych. Ukończenie Wieczorowego Uniwersytetu Marksizmu-Leninizmu, Studium Specjalistycznego lub studiów podyplomowych o kierunku pedagogicznym stanowiło dla oficerów jeden z podstawowych warunków ubiegania się o uzyskanie tytułu „Mistrza Dydaktyki”, wyznaczenie na wyższe stanowisko służbowe, czy awans na kolejny stopień wojskowy (Rakowski 1981).

W każdym roku akademickim na poszczególne rodzaje studiów kierowano określoną liczbę oficerów. Obowiązywała jednak zasada, że na Zaoczne Podyplomowe Studium Pedagogiki Wojskowej do Wojskowej Akademii Politycznej (WAP) kierowano z reguły oficerów posiadających wyższe wykształcenie

<sup>4</sup> Kursy pedagogiczne organizowano w Wojskowej Akademii Politycznej, dla komendantów i ich zastępców – siedmioletniowe, a dla kierowników cykli przedmiotowych – dwumiesięczne. Szerzej: (Bogusz, Dudek 1974b).

o kierunku technicznym lub operacyjno-taktycznym. Realizacja treści programowych rozłożona była na dziesięć miesięcy (od 1 października do 15 lipca roku następnego) i obejmowała 1250 godz. dydaktycznych. Z tej puli 234 godz. przeznaczono na zajęcia prowadzone w formie stacjonarnej, 1026 godz. na czynności wykonywane przez słuchaczy w ich miejscu pracy. Na stacjonarną część studium składały się trzy sesje zjazdowe (od 10 do 14 dni każda) oraz sesja egzaminacyjna (2–3 dni). Do egzaminu końcowego mogli przystąpić słuchacze, którzy zaliczyli poszczególne sesje i przedstawili w określonym terminie pisemną pracę kursową (Regulamin ... 1984).

Mając na uwadze nabywanie nauczycielskich sprawności, począwszy od 1976 r. we wszystkich szkołach oficerskich utworzono nieetatowe stanowiska wolontariuszy asystentów, obejmując tą formą doskonalenia pedagogicznego przodujących dowódców pododdziałów szkolnych, którzy wykazywali zainteresowanie oraz posiadali odpowiednie predyspozycje do pracy dydaktycznej (Rakowski 1981). Natomiast w Akademii Sztabu Generalnego oraz w Wojskowej Akademii Technicznej, w trosce o wszechstronne przygotowanie oficerów do zawodu, wprowadzono specjalizację dydaktyczno-naukową dla słuchaczy przewidywanych do pracy w wyższych szkołach oficerskich na stanowiskach dydaktycznych. Także w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych w 1982 r. uruchomiono Podyplomowe Studium Pedagogiczne, jako filię Akademii Sztabu Generalnego (Materiały ... 1983).

Potrzeba przygotowania pedagogicznego oficerów zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych była bezdyskusyjna. Specjaliści od polityki kadrowej nie byli jednak w stanie skierować wszystkich oficerów rozpoczynających pracę w wyższych szkołach oficerskich w charakterze nauczyciela na pełne, uzupełniające studia pedagogiczne. Nie można ich było także skazać na samodzielne, obciążone licznymi błędami poszukiwanie właściwych i prawidłowych metod działalności dydaktycznej. Tolerowanie takiej sytuacji byłoby zbyt kosztowne i szkodliwe w sensie społecznym, dla utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia. Zatem wszystkie wyższe szkoły oficerskie – podobnie, jak uczelnie cywilne – wprowadziły systematyczne kształcenie pedagogiczne dla stażystów i asystentów. Z reguły były to 60–75-godzinne kursy o programie dostosowanym do specyfiki danej uczelni, które realizowano równoległe z innymi formami adaptacji oficerów do pracy dydaktycznej, takimi jak uczestnictwo w zajęciach pokazowych, prowadzenie hospitacji, przygotowanie konspektów i pomocy naukowych, asystowanie w czasie konsultacji dla podchorążych itp. Zajęcia na kursach odbywały się od dwóch do trzech razy w tygodniu i każdy oficer skierowany po raz pierwszy do pracy w cyklu przedmiotowym miał obowiązek w nich uczestniczyć. Systematyczne kształcenie nauczycieli w zakresie umiejętności pedagogicznych rozpoczynało się z chwilą objęcia przez nich stanowiska asystenta, a kończyło się przed wszczęciem przewodu habilitacyjnego. W latach 1970–1974 przeszkolono na różnego rodzaju organizowanych kursach pedagogicznych 4694 asystentów, wykładowców

i adiunktów zatrudnionych w uczelniach wojskowych. Merytoryczny nadzór nad procesem „pedagogizacji kadry” w siłach zbrojnych sprawowała wówczas Wojskowa Akademia Polityczna, a poczynania organizacyjne koordynował sekretariat Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego (Bogusz, Dudek 1975).

Jedną z kolejnych form doskonalenia umiejętności pedagogicznych WNA były (i są do dnia dzisiejszego – w nieco innej formie) dni pracy metodycznej organizowane raz w miesiącu, w postaci: odprawy metodycznej (w cyklach, wydziałach, katedrach, zakładach); instruktażu do zajęć; pokazowych zajęć metodycznych; dyskusji metodycznych. Na szczeblu szkoły organizowano natomiast: konferencje szkoleniowo-metodyczne; kursy instruktorsko-metodyczne (przed rozpoczęciem roku akademickiego). Jeszcze inną praktykowaną formą doskonalenia zawodowego kadry dydaktycznej było uczestniczenie obowiązkowe w programowym szkoleniu politycznym, taktycznym, w treningach ogólnowojskowych, w treningach z wychowania fizycznego, w wykładach gościnnych, w zajęciach z języka rosyjskiego, w informacjach politycznych, w ćwiczeniach grupowych, w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych (Pilżys 2002).

System naboru oficerów na stanowiska dydaktyczne do wyższych szkół oficerskich oraz proces ich kształcenia i doskonalenia, jak wynika z prowadzonych rozważań, posiadał wieloraką strukturę organizacyjną. Nie zawsze jednak o wyborze oficera decydowały zainteresowane szkoły wojskowe, będące jednymi z licznych ogniw w rozbudowanej strukturze sił zbrojnych. Do szkół wojskowych często kierowano na wyższe stanowiska dydaktyczne oficerów z jednostek wojskowych o wieloletnim stażu zawodowym. Należy przyznać, że posiadali oni dużą wiedzę specjalistyczną i doświadczenie w dowodzeniu podwładnymi w jednostkach wojskowych (bojowych). Z reguły natomiast ujawniali istotne braki pod względem umiejętności pedagogicznych, szczególnie z zakresu organizowania i prowadzenia działalności naukowo-badawczej, kierowania – nie dowodzenia – zespołami pracowników dydaktycznych. W takich przypadkach tym oficerom proponowano ukończenie kursu z pedagogiki w Wojskowej Akademii Politycznej (Rakowski 1981).

### **Kształcenie pedagogiczne kadry dydaktycznej – próba uzasadnienia potrzeb**

Permanentne podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych kadry dydaktycznej przyczyniało się nie tylko do wprowadzania pożądanych zmian w systemie organizacji szkolnictwa wojskowego, było także źródłem doskonalenia procesu dydaktycznego w wyższych szkołach oficerskich. Doksztalcenie pedagogiczne stanowiło również podstawę do tworzenia nowych wzorów działalności dydaktycznej opartych na aktualizowanych treściach programowych. Ułatwiało kadrze dydaktycznej korzystanie w szerszym wymiarze z wkraczającej do wyższych szkół oficerskich nowoczesnej technologii kształcenia (Tomczak i in. 1992).

Podjmując organizacyjny wysiłek kształcenia pedagogicznego oficerów – dydaktyków, wychodzono z założenia, że wzrost poziomu przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich wzbogaci ich możliwości w zakresie posługiwania się treściami i środkami nauczania, przyczyniając się tym samym do efektywniejszego oddziaływania na słuchaczy. Ponadto za podnoszeniem kwalifikacji pedagogicznych przez kadre dydaktyczną przemawiało przekonanie, że niski poziom owych umiejętności stanowi poważną barierę dla postępu dydaktycznego. Motywacją zaś do podnoszenia kwalifikacji przez kadre dydaktyczną była ogólnie obowiązująca zasada, że o stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego mogli ubiegać się oficerowie, którzy pomyślnie ukończyli kurs pedagogiczny, zdali egzamin kwalifikacyjny i uzyskali pozytywną opinię kierownika danego cyklu przedmiotowego. Z przytoczonych zapisów wynika, że droga do uzyskania miana wojskowego nauczyciela akademickiego była dość długa. Takie postępowanie wobec kadry dydaktycznej było uzasadnione tezą, że każdy nauczyciel wojskowy był nie tylko przekaznikiem określonych treści, ale miał również obowiązek w bardzo subtelny sposób wpływać na słuchaczy, kierować ich samodzielnym zdobywaniem wiedzy, stymulować ich zainteresowania, wspierać w organizowaniu działalności teoretycznej i praktycznej, rozwijać ich zdolności poznawcze – stwarzając ku temu określone sytuacje (Rakowski 1981).

Wojskowi nauczyciele akademicy mieli być nie tylko dobrymi fachowcami w swojej specjalności, ale w równym stopniu doskonałymi pedagogami. Zgodnie z obowiązującymi w szkolnictwie wojskowym wytycznymi mieli nie tylko kształcić słuchaczy (podchorążych), ale ich wychowywać. Zatem wiedza z zakresu nauk pedagogicznych, którą nabyli w trakcie studiów, była niewystarczająca do efektywnego prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Owe kwestie w szczególności dotyczyły oficerów rozpoczynających pracę na stanowiskach WNA i odnosiły się przede wszystkim do absolwentów uczelni wojskowych o kierunkach technicznych lub dowódczych, którzy nie posiadali przygotowania do pełnienia funkcji wykładowcy.

W uzasadnieniu podjętego na dużą skalę kształcenia pedagogicznego kadry dydaktycznej można się było również spotkać z opiniami: że nauczyciel wojskowy winien być lepiej przygotowany do pracy ze studentami niż nauczyciel z uczelni cywilnej. A to dlatego, że hermetyzacja życia koszarowego w znacznie wyższym stopniu uzależniła intelektualnie podchorążych od nauczyciela, niż miało to miejsce w przypadku studentów z uczelni cywilnej. Faktem jest, że studenci cywilni mieli większe możliwości do minimalizowania wpływu mało wartościowego nauczyciela, o niepełnych kwalifikacjach i umiejętnościach, chociażby przez nieformalne kontakty środowiskowe, przez uchylanie się od mało interesujących wykładów, a nawet przez zmianę kierunku studiów czy uczelni. Poprzez dobrowolność udziału na wykładach akceptowali wiedzę nauczyciela, jego umiejętności przekazu, a także jego postawy wobec studentów i nauczanego przedmiotu. Natomiast możliwości podchorążych w tym względzie były



mocno ograniczone<sup>5</sup>. Podejmowanie jakiegokolwiek krytycznej oceny pracy wykładowcy przez podchorążych było niedopuszczalne, a także tłumione przez presję środowiska wojskowego, nastawionego z reguły na budowanie autorytetu przełożonych (w tym nauczycieli akademickich) przez systematyczne wdrażanie zasad posłuszeństwa i szacunku wobec osób o wyższym stopniu wojskowym, meldowanie się do odpowiedzi i po odpowiedzi, zwracanie się do podchorążych przez „Wy” lub przez „Obywatel podchorąży” itp. Utrzymywanie w uczelni wojskowej określonych rygorów dyscypliny po pewnym okresie nauki nawykowo ograniczało wartościowanie przez podchorążych działalności nauczyciela. Nie sprzyjało rozbudzaniu indywidualnych zainteresowań słuchaczy oraz rozwojowi w sferze psychicznej. Tym ogólnie przyjętym celem dydaktyczno-wychowawczym nie sprzyjało także współzycie w zorganizowanym męskim kolektywie, grupowa nauka własna w salach wykładowych, sztywne i sformalizowane ramy porządku dnia, zuniformowany ubiór i wiele innych czynników charakterystycznych dla życia wojskowo-koszarowego (Bogusz, Dudek 1974a). Z drugiej strony, taka sytuacja – wymuszone zachowanie podchorążych – wpływała na postawę nauczycieli i skłaniała, tych o przeciętnych umiejętnościach do standaryzacji postępowania, do prowadzenia zajęć na poziomie odpowiadającym przeciętnemu słuchaczowi, a więc nie wymagających intelektualnego wysiłku z obu stron.

Argumentem przemawiającym za powszechnym kształceniem kadry nauczycielskiej był również fakt, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych istotną przeszkodą na drodze do przejścia szkół na strukturę katedralną były niewystarczające kwalifikacje nauczycieli wojskowych. Na przykład w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Pancernych w roku akademickim 1977/78, a zatem dziesięć lat od zmiany statusu szkoły, na 103 pracujących nauczycieli akademickich tylko 3 posiadało stopień doktora, a 6 nie miało nawet ukończonych studiów I stopnia. Problem ten, w podobnym stopniu, dotyczył pozostałych wyższych szkół oficerskich. Z tych względów kwestie poziomu wykształcenia kadry dydaktycznej były częstym tematem poruszonym na posiedzeniach Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego. Poszukiwano rozwiązań przyspieszających i usprawniających uzyskiwanie przez oficerów – dydaktyków stopni naukowych, gdyż dostrzegano zależność, a mianowicie: im wszechstronniej wykształceni nauczyciele prowadzili zajęcia w szkołach wojskowych, tym lepiej do służby na pierwszych stanowiskach byli przygotowani absolwenci tych szkół (Kałużny 2005).

Uzasadniając obszerny zakres dokształcania oficerów WP, w tym WNA, należy zwrócić uwagę na fakt, że miało ono także na celu kształtowanie socjalistycznych, patriotycznych i ideowych postaw. Miało budować przekonanie kadry oficerskiej o słuszności polityki prowadzonej przez władze państwowe pod

<sup>5</sup> Dla podchorążych wszystkie zajęcia były obowiązkowe, prawo do zwolnienia podchorążego z zajęć posiadał tylko komendant szkoły lub upoważniony przez niego zastępca.

przewodnictwem PZPR. Wychodzono bowiem z założenia, że każdy oficer ma obowiązek uczestniczenia w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego oraz stania w obronie jego zdobyczy. By zatem być godnymi obrońcami tego społeczeństwa i aktywnymi krzewicielami idei marksizmu-leninizmu, ponad 90% oficerów było członkami PZPR.

### **Rozwój naukowy nauczycieli akademickich**

W szkołach oficerskich – tych przekształconych w wyższe szkoły zawodowe, oprócz dokształcania kadry dydaktycznej – zaczęto także poświęcać uwagę kwestiom dotyczącym uzyskiwania przez oficerów stopni naukowych. Oceniając ówczesne przygotowanie szkół oficerskich do pełnienia funkcji uczelni wyższych, należy stwierdzić, że w 1967 r. pod względem wykształcenia kadry dydaktycznej nie spełniały one obowiązujących kryteriów. Przełożeni odpowiedzialni za szkolnictwo wojskowe mieli jednak pełną wiedzę o niekorzystnej sytuacji w tym zakresie. Zdaje się, że z tych względów podjęto decyzję, by w nowo powstałych wyższych szkołach oficerskich okres do pierwszej połowy lat siedemdziesiątych traktowano jako przejściowy.

Wykształcenie kadry dydaktycznej w początkowym okresie funkcjonowania wyższych szkół oficerskich było dość zróżnicowane i zależało od rodzaju uczelni wojskowej. W Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii wykształcenie na poziomie studiów drugiego stopnia posiadało 42% oficerów<sup>6</sup>, pozostali legitymowali się dyplomem ukończenia szkoły oficerskiej oraz przeszkoleniem na kursach specjalistycznych (Tomczak i in. 1992). W Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej 55% kadry dydaktycznej posiadało wykształcenie na poziomie studiów drugiego stopnia (Głośny, Zasadziński 1983). Natomiast w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Chemicznych wskaźnik ten wynosił prawie 74%. Jeden z oficerów w tej uczelni posiadał stopień naukowy doktora (Leosz, Piątek 1995). Najkorzystniej – w porównaniu do innych szkół – sytuacja przedstawiała się w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych, gdzie wśród oficerskiej kadry dydaktycznej 89% posiadało wykształcenie wyższe na poziomie drugiego stopnia (Dziaduch 1994).

Wyższe szkoły oficerskie, o czym już wspomiano, od początku ich utworzenia przystąpiły do rozwiązywania problemów dotyczących podnoszenia kwalifikacji naukowych oficerów piastujących stanowiska dydaktyczne. Jednocześnie do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i języków obcych zatrudniano pracowników dydaktyczno-naukowych i lektorów z miejscowych uczelni cywilnych. Odmienną kwestię stanowił sektor stanowisk dydaktycznych o specjalnościach techniczno-wojskowych i wojskowych. Tutaj starano się nabrać problemy

<sup>6</sup> Do grupy oficerów legitymujących się wykształceniem na poziomie studiów drugiego stopnia zaliczano także absolwentów Akademii Sztabu Generalnego posiadających tytuł zawodowy – oficer dyplomowany.

rozwiązywać w nieco inny sposób, a mianowicie oficerów, którzy nie wykazywali zainteresowania uzupełnieniem kwalifikacji do wymaganego poziomu, przenoszono na inne stanowiska – przeważnie poza szkolnictwo. Tych, którzy nabyli uprawnienia do świadczeń emerytalnych, a nie spełniali wymaganych kryteriów, zwalniano z zawodowej służby wojskowej, przenosząc ich do rezerwy. Dla pozostałej kadry dydaktycznej tworzono, w miarę możliwości, dogodne warunki pracy, mobilizując ich w ten sposób do uzupełniania kwalifikacji. Oficerów posiadających wykształcenie na poziomie drugiego stopnia zobowiązano do podejmowania studiów doktoranckich (Brzeziński i in. 1984).

Warunki doksztalcania i rozwoju naukowego stwarzane oficerom – pomimo teoretycznych przesłanek – w praktyce nie zawsze były korzystne i motywujące do wzmoczonego wysiłku. Zależały one w dużej mierze od mądrości przewidywania i prowadzenia polityki kadrowej przez komendantów poszczególnych uczelni wojskowych, ale także od decyzji wyższych przełożonych określających kierunki rozwoju szkolnictwa wojskowego. Na początku lat siedemdziesiątych istniał rzeczywiście dogodny klimat do podnoszenia kwalifikacji, do uzyskiwania stopni naukowych, powodujący wzmoczoną aktywność naukową kadry dydaktycznej. Rozbudzone wówczas aspiracje i nadzieje oficerów, doksztalcających się z myślą o obejmowaniu wyższych stanowisk, nie sprawdziły się jednak do końca. Proponowane od 1974 r. zmiany etatowe w wyższych szkołach oficerskich, mające na celu utworzenie stanowisk adiunktów i asystentów, nie zostały wprowadzone w życie, co w konsekwencji nie pozwoliło na formalne uporządkowanie struktury etatowej (Graczyk 1996). W omawianym okresie, pomimo zapewnień i obietnic, dużo większą wagę przywiązywano do wszelkiego rodzaju uzupełniania kwalifikacji przez kadre, natomiast uzyskiwanie przezeń stopni naukowych odkładano na dalszy plan. Potwierdzeniem owej tezy jest fakt, że znaczna liczba oficerów z grona kadry dydaktycznej przez pięcioletni okres funkcjonowania wyższych szkół oficerskich podniosła swoje kwalifikacje, kończąc studia pierwszego i drugiego stopnia, ale tylko nielicznym udało się uzyskać stopień naukowy doktora (Zob. Główny, Zasadziński 1983; Tomczak i in. 1992).

Biorąc pod uwagę spadek zainteresowania kadry dydaktycznej i wydłużanie czasu uzyskiwania stopni naukowych, podjęto środki zaradcze polegające między innymi na tym, że w akademiach wojskowych oraz w wojskowych instytutach naukowo-badawczych uruchomiono studia doktoranckie dla oficerów i pracowników cywilnych wojska. Jednocześnie określono czas na realizację rozpraw naukowych. Na przygotowanie rozprawy doktorskiej w systemie studiów stacjonarnych przewidziano trzy lata, natomiast w trybie studiów indywidualnych lub zaocznych okres ten przedłużono do lat pięciu. Ponadto o skierowanie na studia doktoranckie mogli ubiegać się nie tylko oficerowie, jak dotychczas, ale również pracownicy cywilni wojska zajmujący stanowiska naukowo-dydaktyczne, naukowo-badawcze i inżynieryjno-techniczne w uczelniach wojskowych. Zgoda na studia doktoranckie wiązała się z zagwarantowaniem korzystnych warunków

do ich kontynuowania (np. obniżone pensum dydaktyczne, płatne urlopy naukowe, przejazdy na koszt wojska). Należy jednak dodać, że w owym czasie taką zgodę z reguły otrzymywali pracownicy zaangażowani w działalność polityczną i to pod warunkiem, że temat dysertacji doktorskiej był przydatny w wojsku i obejmował problematykę ujętą w planach prac nauko-badawczych realizowanych w wyższych szkołach oficerskich. Podobne jak przy rozprawach doktorskich, przewidziano okres (pięć lat) na przygotowanie pracy i przeprowadzenie przewodu habilitacyjnego. Zakładano również, że uzyskanie stopnia doktora powinno nastąpić w przedziale wieku 33–41 lat, a zakończenie przewodu habilitacyjnego w wieku 38–46 lat (Zarządzenie Ministra ... 1971)<sup>7</sup>.

Oficerów pracujących na stanowiskach naukowo-dydaktycznych kierowano również na praktyki, staże naukowe lub zawodowe do jednostek wojskowych lub wojskowych instytutów naukowych. W uzasadnionych przypadkach, na staże i praktyki zawodowe, kierowano także oficerów do cywilnych instytucji naukowych. Celem takich praktyk było odnowienie wiadomości, wzbogacenie doświadczeń, zweryfikowanie wiedzy, doskonalenie umiejętności w zakresie organizacji procesu kształcenia i prowadzenia badań naukowych (Zarządzenie Ministra ... 1973).

Uwzględniając bardziej lub mniej sprzyjające warunki do podnoszenia kwalifikacji naukowych przez oficerską kadre dydaktyczną, można jednoznacznie stwierdzić, że osiągnięto w tym względzie znaczny postęp. Pod koniec lat siedemdziesiątych wykształcenie oficerów – nauczycieli akademickich nie w pełni odpowiadało istniejącym potrzebom, ale w zasadzie wykonano, z pewnym poślizgiem, zadania postawione przed szkołami na okres przejściowy. Praktycznie do końca lat siedemdziesiątych uporano się z problemem obsadzenia stanowisk dydaktycznych oficerami z wykształceniem na poziomie wyższym – w większości legitymowali się oni dyplomem ukończenia studiów drugiego stopnia (Główny, Zasadiński 1983; Brzeziński i in. 1984; Leosz, Piątek 1995). Pomimo wspomnianych już trudności w podnoszeniu kwalifikacji naukowych przez oficerów, w każdej z wyższych szkół oficerskich w 1978 r. na etatach dydaktycznych byli zatrudnieni oficerowie ze stopniami doktora, a w nielicznych również oficerowie legitymujący się stopniem doktora habilitowanego (Materiał na ... 1978).

W latach osiemdziesiątych, w polityce kadrowej uprawianej przez MON, kadre oficerską zobowiązywano do systematycznego podnoszenia kwalifikacji. Z obowiązku tego zwolnieni byli tylko ci oficerowie, którzy przekroczyli pięćdziesiąty rok życia lub w ciągu ostatnich pięciu lat ukończyli studia wyższe, studia podyplomowe lub uzyskali stopień naukowy doktora (Materiały na ... 1981). Pomimo planowania dróg rozwoju naukowego kadry oficerskiej, lata te nie sprzyjały podnoszeniu kwalifikacji, chociażby ze względu na istniejącą sytuację społeczno-polityczną i gospodarczą w kraju. Z jednej strony oficerów – dydaktyków obciążano zadaniami innymi niż wynikało to z pełnionej funkcji, np. udziałem

<sup>7</sup> W każdym roku liczbę miejsc na studiach doktoranckich w skali wojska określał MON, a szef Departamentu Kadr kwalifikował kandydatów stosownie do liczby miejsc.

w „grupach operacyjnych”, w zespołach kontrolnych, dodatkowymi służbami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Z drugiej strony, realizowana w praktyce polityka kadrowa w dalszym ciągu sprzyjała głównie osobom preferującym określone opcje polityczne i utożsamiającym się z polityką partii. Ponadto dość powszechnym zwyczajem stało się obsadzanie stanowisk dydaktycznych oficerami z jednostek wojskowych, na zasadzie „dosłużenia do emerytury”.

Należy zauważyć, że w latach osiemdziesiątych, w przeciwieństwie do poprzedniego dziesięciolecia, przestał istnieć problem dotyczący kształcenia kadry dydaktycznej na poziomie studiów drugiego stopnia, ale ciągle aktualne i nierozwiązane pozostawały kwestie niewystarczającej liczby oficerów ze stopniami i tytułami naukowymi. Dokonując analizy procesu rozwoju naukowego oficerów, można uznać, że pozytywny przełom – przynajmniej w niektórych wyższych szkołach – nastąpił po roku 1983. Sytuacja pod tym względem wyraźnie jednak zaczęła się poprawiać dopiero na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Równocześnie ze zmianami społeczno-politycznymi zachodzącymi w kraju, także w siłach zbrojnych nastąpiły przewartościowania dotyczące w szczególności sfery kształtowania stosunków międzyludzkich, zasad dowodzenia i kształcenia kadr dydaktycznych i dowódczych. Coraz częściej mówiono o idei humanizacji i demokratyzacji, stopniowo wprowadzając je w obszar działalności wyższych szkół oficerskich (Kałużny 2005).

### **Podsumowanie**

Podsumowując rozważania dotyczące kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich, jej kształcenia i rozwoju naukowego, należy zauważyć, iż zależały one od wielu czynników. Podniesienie szkół oficerskich do rangi wyższych uczelni zawodowych, w 1967 r., bez odpowiednio wykształconej kadry dydaktycznej nie było dobrym prognostykiem dla stworzenia własnego środowiska naukowego. W pierwszych latach istnienia wyższych szkół oficerskich kadra dydaktyczna (około 50% oficerów posiadało studia II stopnia) uzupełniała wykształcenie, a tylko nieliczni rozpoczynali studia doktoranckie. Zdobywaniu kwalifikacji naukowych przez kadre dydaktyczną nie sprzyjała także hermetyczność wyższych szkół oficerskich jako instytucji wojskowych. Ograniczone kontakty naukowe wojskowych nauczycieli akademickich z nauczycielami uczelni cywilnych nie pozwalały na weryfikowanie posiadanej przez nich wiedzy i poglądów. Do czynników niesprzyjających tworzeniu środowiska naukowego można również zaliczyć niestabilność systemu zarządzania tymi uczelniami, traktowanie wyższych szkół oficerskich pod względem organizacyjno-wojskowym na podobnych warunkach jak jednostki wojskowe, nieczytelne zasady przy wyznaczaniu wojskowych nauczycieli akademickich ze stopniami naukowymi na kierownicze stanowiska w uczelniach. Ponadto powszechna indoktrynacja kadry oficerskiej, ograniczająca między innymi swobodę podejmowania badań naukowych i publikację ich wyników. Są to tylko niektóre z przyczyn wywierających – w analizowanym okresie – niekorzystny wpływ na

podnoszenie kwalifikacji i naukowy rozwój kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich, ale także na proces i poziom kształcenia podchorążych.

### Bibliografia

1. Bogusz J., Dudek L. (1974a), *Zasady pedagogizacji nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych (materiał na Radę Naukową Wyższego Szkolnictwa Wojskowego)*, Wyd. Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa.
2. Bogusz J., Dudek L. (1974b), Problemy pedagogizacji kadry w wyższych szkołach wojskowych, *Myśl Wojskowa*, nr 5, s. 4–18.
3. Bogusz J., Dudek L. (1975), Pedagogizacja nauczycieli akademickich w wyższych szkołach wojskowych, *Zeszyty Naukowe WAP*, nr 3, s. 12–27.
4. Brzeziński S., Majewski R., Witek H. (1984), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych im. Tadeusza Kościuszki*, Wyd. Wojskowego Instytutu Historycznego, Warszawa.
5. Dziaduch B. (1994), *Powstanie i działalność Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich w latach 1967–1990*, [w:] B. Dziaduch, (red.) *Wyższa Szkoła Oficerska Inżynierii Wojskowej im. gen. Jakuba Jasińskiego we Wrocławiu*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej, Wrocław, s. 104–145.
6. Główny J., Zasadziński J. (1983), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej im. Por. Mieczysława Kalinowskiego*, Wyd. Wojskowego Instytutu Historycznego, Warszawa.
7. Graczyk K. (1996), *Działalność naukowa w wyższych szkołach oficerskich*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa, Niepublikowana rozprawa doktorska.
8. Kałużny R. (2005), *Wyższe szkoły oficerskie wojsk lądowych w Polsce w latach 1967–1997*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
9. Ketlińska Z. (1971), Kształcenie pedagogiczne kadry naukowo-dydaktycznej wyższych uczelni, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, nr 1, s. 67–81.
10. Lenik E., Urbańska Z. (1974), Zarys dziejów szkolnictwa ludowego Wojska Polskiego, *Zeszyty Naukowe WAP*, nr 81, s. 228–235.
11. Leosz A., Piątek W. (1995), *Z dziejów obrony przeciwlotniczej w Polsce*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki, Wrocław.
12. *Materiał na odprawę roczną kierowniczej kadry szkół wojskowych*, WSOWZ 1978, Wrocław, BG AWL.
13. *Materiały na plenarne posiedzenie Rady Naukowej WSOWZ w 1981 r.*, nr 1/81, Wrocław, BG AWL.
14. *Materiały na posiedzenie plenarne Rady Naukowej WSOWZ w 1983 r.*, nr 1 i 2/83, Wrocław 1983, BG AWL.
15. Pilżys J. (2002), *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Obrony Przeciwlotniczej 1967–1997*, Wyd. Centrum Szkolenia Obrony Przeciwlotniczej im. R. Traugutta, Koszalin.
16. Rakowski J. (1981), *Pedagogizacja kadry dydaktycznej i dowódczej. Doświadczenia i wnioski Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich – materiały do dyskusji na kolegium komendantów WSO*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynierskich, Wrocław.
17. *Regulamin i program kształcenia Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki Wojskowej*, Wyd. Wojskowej Akademii Politycznej, Warszawa 1984.

18. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 marca 1967 r. w sprawie utworzenia wyższych szkół oficerskich*, Dziennik Ustaw 1967 r. Nr 15, poz. 65.
19. Śmiałek M.J. (1989), *Ustawiczne kształcenie i doskonalenie pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich*, Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego, Poznań.
20. Tomczak E., Wyszyński K., Ponichtera H. (1992), *Oficerska Szkoła Artylerii w Toruniu. Zarys dziejów*, Oficyna Wydawnicza Troja, Toruń.
21. Tunkiewicz A. i in. (1994), *Kryteria oceny działalności służbowej wojskowego nauczyciela akademickiego*. Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki, Wrocław. Niepublikowana praca naukowo-badawcza.
22. *Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym*, Dziennik Ustaw 1965 r. Nr 14, poz. 102.
23. *Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Dziennik Ustaw 1967 r. Nr 44, poz. 220.
24. *Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 61/MON z dnia 14 października 1971 r. w sprawie odbywania studiów doktoranckich przez oficerów i pracowników cywilnych*, Dziennik Rozkazów 1971 r. Nr 21, poz. 99.
25. *Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 42/MON z dnia 5 maja 1973 r. w sprawie odbywania przez oficerów praktyk i staży naukowych lub zawodowych*, Dziennik Rozkazów 1973 r. Nr 13, poz. 63.

#### **Training of military academies teaching staff in the years 1967–1980**

**Keywords:** education, training, teaching staff, research and teaching staff, military academies, military academic teacher.

**Abstract:** In the article, the author deals with issues concerning the transformation of officer schools into military academies in 1967. On the basis of the analysis of archival sources, the literature of the subject and his own reflection, he describes the criteria for appointing candidates for the posts of academic teachers in newly established military vocational academies. He draws attention to training, and in particular to pedagogical education of teaching staff, and also attempts to justify the necessity of this kind of training. He indicates the process of scientific development of academic teachers, including military academic teachers, recognises and interprets the shortcomings of this process.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Ryszard Kaluźny, prof. AWL**

Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki, Wydział Zarządzania  
51-147 Wrocław, ul. Czajkowskiego 109

e-mail: ryszard\_kaluźny@op.pl