

Wybrane metody kształtowania kompetencji społecznych u kandydatów na przywódców wojskowych

Nie ulega wątpliwości, że kompetencje społeczne stanowią ważną część kwalifikacji przywódczych, gdyż są one niezbędne w procesie komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej oraz we wszelkich interakcjach międzyludzkich. Zatem trudno sobie wyobrazić skutecznego lidera w jakiegokolwiek dziedzinie bez tego typu kompetencji. I choć na temat kompetencji społecznych w ogóle przeprowadzono sporo badań i zgromadzono znaczący dorobek teoretyczny, to w odniesieniu do przywódców wojskowych wciąż napotykałyśmy problemy niedostatecznie rozpoznane.

Jedną z podstawowych trudności dotyczy odpowiedzi na pytanie, jakie kompetencje społeczne są najbardziej przydatne przywódcom wojskowym, a kolejna – blisko związana z pierwszą – wydaje się jeszcze poważniejsza, mianowicie nie do końca wiadomo, w jaki sposób można je skutecznie kształtować. W szczególności chodzi o to, czy są jakieś specjalne formy, metody i środki prowadzenia tego rodzaju działalności. Do tej pory nie udzielono satysfakcjonujących odpowiedzi na powyższe pytania. Wciąż obszarem najsłabiej rozpoznanym i jak do tej pory najrzadziej poddawanych badaniom empirycznym pozostaje cała sfera metodyki edukacji przywódczej.

Warto zatem podjąć próbę identyfikacji oraz oceny przydatności najważniejszych sposobów rozwijania kompetencji społecznych u kandydatów na liderów wojskowych. Podstawą jego opracowania stały się badania polegające nie tylko na studiowaniu literatury przedmiotu, ale też na obserwacji procesu edukacji przywódczej w kilku zachodnich uczelniach wojskowych, m.in.: w Britannia Royal Naval College w Dartmouth (Wielka Brytania), Koninklijk Instituut voor de Marine w Den Helder (Holandia), École Navale w Lanveoc-Poulmic (Francja), United States Naval Academy w Annapolis (USA), Royal Military College of Canada w Kingston (Kanada), które autor miał możliwość odwiedzić i bliżej poznać realizowany w nich proces kształcenia.

Uwagi na temat możliwości kształcenia liderów wojskowych

W rozważaniach dotyczących edukacji przywódców często stawia się pytanie, czy w ogóle jest możliwe ich kształcenie, wychowanie. Czy nie jest tak, że liderzy pojawiają się niejako „w gotowej postaci”, stając się nimi (albo nie) już w momencie urodzenia? Gdyby przyjąć takie założenie, to oczywiście żadne zabiegi pedagogiczne nie miałyby większego sensu. Ale w odniesieniu do przywódców wojskowych rodzi się jeszcze dodatkowa wątpliwość – czy takowi w ogóle istnieją. Czy jest miejsce dla przywódców w tak specyficznych, mocno zhierarchizowanych organizacjach, jak wojskowe?

W poglądach na te sprawy nie ma dziś całkowitej jednomyślności, ale na ogół za uzasadnione i przydatne uznaje się wyodrębnianie takich kategorii pojęciowych, jak „przywództwo wojskowe” oraz „przywódca wojskowy”. Naturalnie przywódca wojskowy jest pod wieloma względami wyjątkowy, tyleż podobny, co różniący się od liderów w innych organizacjach. Ta kwestia, jakkolwiek sama w sobie interesująca, nie stanowi przedmiotu naszych rozważań.

Wróćmy do sprawy najważniejszej ze względu na temat artykułu, czyli do problematyki kształcenia przywódców. Otóż we współczesnej literaturze zachodniej, a w ślad za nią także w polskiej, przeważa opinia, że nikt przywódcą się nie rodzi; każdy może się nim stać pod wpływem nabywania określonych doświadczeń życiowych, a zwłaszcza dzięki uczestnictwu w dobrze przemyślanych i zorganizowanych procesach edukacyjnych. Ale, jak wspomniano wcześniej, do jednomyślności na ten temat daleko. Rozbieżność zdań po części wynika z rozumienia istoty przywództwa. W dostępnych opracowaniach znajdziemy mnóstwo definicji. Wśród nich takie, które bezpośrednio lub pośrednio stawiają pod znakiem zapytania sens kształcenia przywódców. Taka myśl pojawia się choćby w przypadku odwoływania się do teorii cech, którą co prawda odstawiono do lamusa dawno temu, ale wciąż znajdują się w obiegu określenia sugerujące, że przywódcami są ludzie obdarzeni (przez boga lub naturę) jakimiś wyjątkowymi właściwościami, a skoro tak, to należy domniemywać, że kształcenie nie powinno odgrywać większej roli w ich kreowaniu. Przykładem może być chociażby określenie przywództwa zawarte w jednym ze znanych podręczników amerykańskich adresowanych do środowiska wojskowego. *Przywódtwo – czytamy w nim – to sztuka, nauka lub dar, które pozwalają danej osobie kierować myślami, zamiarami i działaniami innych w taki sposób, aby zdobyć ich posłuszeństwo, zaufanie, szacunek i lojalną współpracę*¹.

Jeśli w powyższej definicji wyeksponujemy słowo „dar”, to znajdziemy się w gronie tych, którzy traktują przywództwo jako coś, co człowiekowi jest dane

¹ *Fundamentals of Naval Leadership*, K. Montor, A. J. Ciotti (red.), Naval Institute Press, Annapolis 1987, s. 1.

z góry, co nie zależy od niego samego i na co edukacja nie ma większego wpływu. Bo czyż pod wpływem edukacji można osiąść jakiś dar? Przywództwo jawi się tu jako coś tajemniczego, nieuchwytnego, niemal nadprzyrodzonego. Z kolei zaakcentowanie terminów „sztuka” i „nauka” wskazuje na możliwość stawania się przywódcą w wyniku pracy nad sobą, m.in. uczestnictwa w odpowiednio zorganizowanym procesie kształcenia i wychowania.

Należy zauważyć, że większość definicji skupia się nie tyle na przywództwie (jego istocie, naturze i genezie), co na przewodzeniu (a więc specyficznym działaniu). Analiza czynności podejmowanych w ramach przewodzenia wskazuje, że umiejętności potrzebne do ich wykonywania mogą być przyswajane i rozwijane na drodze nauczania/uczenia się. Takie wnioski nasuwają się przykładowo z analizy treści poniższego sformułowania.

Przywództwo – według amerykańskiego wojskowego podręcznika polowego – to wpływanie na innych, polegające na formułowaniu celu, wytyczeniu kierunku działania oraz motywowaniu dla wykonania postawionych zadań i usprawnienia organizacji².

Niektóre definicje ujmują przewodzenie jako wywieranie wpływu nie tyle za pomocą władzy przypisanej do stanowiska, która wystarcza co najwyżej do dowodzenia, ale za pomocą władzy wynikającej z autorytetu – zwłaszcza merytorycznego i moralnego. Ten aspekt bardzo wyraźnie eksponują autorzy opracowań wykorzystywanych w brytyjskich instytucjach wojskowych. Przez przywództwo wojskowe rozumieją oni oddziaływanie za pomocą osobowości i charakteru w celu zainspirowania żołnierzy do zrobienia tego, czego się od nich oczekuje³.

Widać tu zasadniczą różnicę pomiędzy dowodzeniem i przewodzeniem. Otóż jedno i drugie jest procesem wpływania na podwładnych, aby realizowali cele lidera, ale za pomocą odmiennych środków. Wywieranie wpływu w obu przypadkach polega na korzystaniu z zasadniczo różnych rodzajów oraz instrumentów władzy. Władza dowódcy (tak jak każdego formalnego kierownika) pochodzi od władzy zwierzchniej (przełożonych), a więc jest zalegalizowana, natomiast władza przywódcy pochodzi „z nadania” podwładnych, a więc ma charakter nieformalny.

Jeśli przyjmiemy, że przewodzenie polega na wywieraniu wpływu na innych, aby chętnie realizowali cele postawione przez liderów, to rodzą się pytania, jakie kompetencje społeczne są najbardziej przydatne do wywierania wpływu, czy można je przyswoić na drodze edukacji, a jeśli tak, to na czym owa edukacja ma polegać, a dokładniej, jakie formy, metody i środki należy wykorzystywać?

² FM 22-100. *Military Leadership* (1999), Washington: Department of the Army, s. 13.

³ Por. m.in. G. Sheffield (red.), *Leadership & Command: The Anglo-American Military Experience since 1861*, Brassey's, London 2002; M. J. Grove, *Strategic Studies: Guide to Royal Navy Courses*, Britannia Royal Naval College, Dartmouth 2005.

Kompetencje społeczne a kompetencje lidera

Tak jak nie ma jednej, cieszącej się uznaniem definicji przywództwa (zwłaszcza przywództwa wojskowego), tak też nie ma jednej, uniwersalnej listy kompetencji społecznych przypisywanych skutecznym liderom wojskowym. Już samo określenie kompetencji społecznych nie należy do jasnych i klarownych.

Najprościej można powiedzieć, że kompetencje społeczne to stan posiadania społecznych, emocjonalnych oraz intelektualnych umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie. Innymi słowy, kompetencje społeczne obejmują umiejętności społeczne, emocjonalne i poznawcze potrzebne ludziom do rozwoju i adaptacji społecznej.

Przez umiejętności poznawcze należy rozumieć zdolność do wykonywania wyższych procesów poznawczych, jak: przyswajanie wiedzy, uczenie się, myślenie, wydawanie sądów. Umiejętności emocjonalne (zwane czasami inteligencją emocjonalną), to zdolność postrzegania oraz interpretowania uczuć innych osób. Wiąże się z nimi empatia, a także swoista przenikliwość w rozpoznawaniu motywów i dążeń innych osób, „odczytywaniu” skomplikowanych sytuacji społecznych. Z kolei umiejętności społeczne można określić jako wykorzystywanie różnorodnych zachowań społecznych potrzebnych do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych interakcji z innymi ludźmi. Polegają one m.in. na hamowaniu egocentrycznych, impulsywnych oraz innych negatywnych zachowań. Trudno tę charakterystykę uznać za konkretną i precyzyjną, choć w literaturze znajdziemy mnóstwo definicji, które – niestety – nie uściślają interesującego nas pojęcia.

Przykładowo według M. Semrud-Clikeman⁴ kompetencje społeczne, to złożone i wielowymiarowe pojęcie wskazujące na umiejętności społeczne, emocjonalne (np. panowanie nad uczuciami), poznawcze (np. gromadzenie i przetwarzanie informacji, spojrzenie z innej perspektywy) i behawioralne (np. skuteczna komunikacja, zachowania prospołeczne), a także sferę motywacji i dążeń, które warunkują udaną adaptację społeczną. Kompetencje społeczne obejmują też zdolność do przyjęcia punktu widzenia innej osoby na daną sytuację, uczenia się i wyciągania wniosków z minionych doświadczeń oraz ich wykorzystania do wprowadzania zmian w stosunkach społecznych.

P. Broderick i P. Blewitt⁵ wyróżniają cztery kategorie podstawowych kompetencji społecznych: 1) procesy afektywne (w tym empatia, wartościowanie relacji i poczucie przynależności), 2) procesy poznawcze (w tym przyswajanie i przetwarzanie informacji, przyjmowanie perspektywy, wydawanie sądów moralnych), 3) umiejętności społeczne (w tym utrzymywanie kontaktu wzrokowego, posługiwanie się odpowiednim językiem, zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi), 4) wysoka samoświadomość społeczna.

⁴ Por. M. Semrud-Clikeman, *Social competence in children*, NY: Springer Science+Business Media, New York 2007.

⁵ Por. P. Broderick, P. Blewitt, *The life span: Human development for helping professionals*, NJ: Pearson, Upper Saddle River 2010.

W. Huitt i C. Dawson⁶ uważają, że wyczerpująca definicja kompetencji społecznych obejmuje wiedzę danej osoby, jej postawy oraz umiejętności dotyczące co najmniej sześciu obszarów: 1) uświadamianie uczuć własnych oraz innych osób, 2) panowanie nad impulsami oraz właściwe zachowanie, 3) skuteczne komunikowanie się, 4) nawiązywanie „zdrowych”, wartościowych relacji międzyludzkich, 5) dobra współpraca z innymi, 6) rozwiązywanie konfliktów.

K. Rubin i L. Rose-Krasnor⁷ pojmują kompetencje społeczne jako umiejętność osiągania celów osobistych poprzez interakcje społeczne przy jednoczesnym utrzymywaniu dobrych relacji z innymi w miarę upływu czasu i pomimo zmieniających się sytuacji.

K. H. Arnold i C. Lindner-Müller⁸ twierdzą, że kompetencje społeczne stanowią ważny cel wychowania w rodzinie i szkole. Uważają kompetencje społeczne za szerokie i złożone pojęcie obejmujące kilka elementów – poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny. W ich rozumieniu kompetencje społeczne mają związek z teoriami rozwoju osobowości oraz teoriami kształtowania umiejętności. Autorzy zaznaczają, że trudno wyliczyć wszystkie warunki i sytuacje, które oddziałują na cechy osobowości. Cechy te formują się pod wpływem rozlicznych czynników i doświadczeń w trakcie całego życia. Z kolei umiejętności rodzą się i doskonalą poprzez praktykę i dlatego są związane głównie z procesami nauczania/uczenia się.

Jak widać, trudno znaleźć dokładne wyjaśnienie istoty kompetencji społecznych. Jest to termin dość nieostry, oznaczający coś nie do końca uchwytne. Dodatkowy kłopot sprawia fakt, że – jak do tej pory – nigdzie nie zostały również wyraźnie określone kompetencje (w tym społeczne) liderów wojskowych. Są różne propozycje, ale jednolitego stanowiska nie udało się wypracować. Przykładowo D. J. Dennis i D. Dennis Meola utrzymują, że przywódca powinien przede wszystkim umieć dawać przykład, skutecznie komunikować się, budować zespół, inspirować, motywować, wpływać na innych, a także rozwiązywać problemy i osiągać założone wyniki⁹.

Z kolei R. L. Hughes, R. C. Ginnett i G. J. Curphy przedstawiają dość długą listę kompetencji przywódczych, dzieląc je zarazem na podstawowe i zaawansowane. Do podstawowych zaliczają: uczenie się przez doświadczenie, skuteczną komunikację, uważne słuchanie, asertywność, utrzymywanie sprzężenia zwrotnego w relacjach międzyludzkich, zarządzanie stresem,

⁶ Por. W. Huitt, C. Dawson, *Social development: Why it is important and how to impact it*, GA: Valdosta State University, Valdosta 2011, s. 3.

⁷ Por. K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor, *Interpersonal problem solving and social competence in children*, [w:] Van Hasselt V., Hersen M. (red.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*, NY: Plenum, New York 1992, s. 285.

⁸ Por. K. H. Arnold, C. Lindner-Müller, *Assessment and development of social competence: introduction to the special issue*, „Journal for Educational Research Online”, t. 4, nr 1/2012, s. 8–10.

⁹ Por. D. J. Dennis, M. D. Dennis, *Preparing for Leadership: What It Takes to Take the Lead*, NY: American Management Association, New York 2009, s. 13.

umiejętności techniczne, budowanie dobrych relacji ze zwierzchnikami i kolegami, wytyczanie celów, nagradzanie i karanie, efektywne prowadzenie spotkań i porad. Za kompetencje zaawansowane uznają: delegowanie władzy, zarządzanie konfliktem, negocjacje, rozwiązywanie problemów, kreatywność, diagnozowanie problemów w działaniu jednostek, grup i organizacji, budowanie zespołów, planowanie rozwoju, wiarygodność, doradzanie, inspirowanie¹⁰. Na marginesie warto zauważyć, iż niektóre z przytoczonych kompetencji, np. asertywność czy wiarygodność, to raczej cechy (osobowości lub charakteru) niż kwalifikacje.

Jak się wydaje, jeden z lepszych opisów najważniejszych kwalifikacji liderów wojskowych, można znaleźć w amerykańskich materiałach i podręcznikach wykorzystywanych w procesie szkolenia sił zbrojnych. Wymienione są tam kompetencje potrzebne do **wywierania wpływu** (stosowanie różnorodnych technik oddziaływania na ludzi, posługiwanie się przykładem osobistym, umiejętności komunikacyjne, budowanie relacji opartych na zaufaniu, umiejętności negocjacji, poszukiwania konsensusu, rozwiązywania konfliktów), **rozwoju** (tworzenie warunków sprzyjających doskonaleniu wszystkich członków organizacji, identyfikowanie potrzeb, poznawanie i ocenianie ludzi, doradzanie), **osiągania celów** (wytyczanie kierunków działania, ustalanie priorytetów, tworzenie planów, wykonywanie zadań zgodnie z obowiązującymi standardami, monitorowanie przebiegu działań, motywowanie, zachęcanie, wzmacnianie pozytywnych zachowań)¹¹.

Z przytoczonych propozycji wynika, iż znaczącą, a być może nadrzędną, składową kwalifikacji przywódczych stanowią właśnie kompetencje społeczne, nawet jeśli mamy świadomość ich nieuchwytności. Ale wiadomo, że odnoszą się one do relacji międzyludzkich, a ponieważ przewodzenie jest specyficzną relacją międzyludzką, w której jedne osoby starają się wpłynąć na myśli, uczucia i zachowania innych osób, więc można założyć, że kompetencje społeczne leżą u podstaw kompetencji przywódczych. Innymi słowy, do skutecznego przewodzenia nieodzowne są w pełni rozwinięte kompetencje społeczne. Pytanie, jak je rozwijać?

Jak zaznaczono wcześniej, większość teoretyków stoi na stanowisku, które można określić mianem optymizmu pedagogicznego. Dominuje przekonanie, że kształcenie przywódców jest możliwe i ma sens. Nie wiadomo jednak dokładnie, czego dotyczy i co obejmuje taka edukacja. Czy obejmuje ona tylko przekaz wiedzy i rozwijanie umiejętności, czy może też kształtowanie cech osobowości kandydatów na przywódców? Przeważnie to, co zwie się kształceniem albo przygotowaniem przywódczym, sprowadza się do nauczania skutecznego zarządzania. W rezultacie nie widać istotnej różnicy pomiędzy kształceniem przywódcy i menedżera.

¹⁰ Por. R. L. Hughes, R. C. Ginnett, G. J. Curphy, *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*, NY: McGraw-Hill, New York 2006, s. 431–542.

¹¹ Por. np. *Field Manual 6-22. Army Leadership: Competent, Confident, and Agile* (2006), Washington: Department of the Army, rozdz. 7–9.

O specyfice i tradycyjnych sposobach przygotowania przywódców

W przypadku mocno zhierarchizowanych organizacji wojskowych edukacja przywódcza napotyka liczne trudności i ograniczenia. Z natury rzeczy jest procesem przesiąkniętym wewnętrznymi sprzecznościami – no bo jak dziś ukształtować oficera z jednej strony posłusznego i zdyscyplinowanego, a z drugiej strony posiadającego własną wizję, samodzielnego, a nawet zdolnego do buntu i nieposłuszeństwa, kiedy tego sytuacja wymaga (wszak tacy byli wybitni przywódcy wojskowi)? Jak wychować współczesnego Nelsona, Pattona czy McArthura? Czy to w ogóle jest możliwe? Czy dowódcy wojskowi wszystkich szczebli mają wystarczający stopień swobody działania, aby marzyć o zdobyciu miana przywódcy? A może dotyczy to tylko szczebli najwyższych? Więcej tu jest pytań i wątpliwości niż gotowych odpowiedzi.

Nie trzeba nikogo przekonywać, jak wielką rolę odgrywali i odgrywają przywódcy w każdej organizacji. Przeważnie to oni wpływają w decydującym stopniu na losy zarówno małych zespołów, jak i wielkich korporacji, a nawet całego świata. Zatem ich przygotowanie i kompetencje nie mogą być dla nas sprawą obojętną.

Przywódstwo jest często rozpatrywane w kategoriach rezultatów działań, które czynią jakąś organizację skuteczniejszą. Te rezultaty różnią się w zależności od wyzwań, z jakimi musi uporać się organizacja, aby móc rozwijać się i prosperować. Przywództwo manifestuje się w zdolności do definiowania celów, wskazywania kierunków działania, koordynowania zasobów (sił i środków) czy też pokonywania przeszkód. Przykłady przywództwa zawsze odnoszą się do konkretnych sytuacji. I choć może zachodzić między nimi wiele podobieństw, to każda jest inna przynajmniej w kilku aspektach: organizacji (zarówno jej zasobów, jak i szczebla rozwoju), określonego zestawu zmian, jakie trzeba wprowadzić (tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych) oraz indywidualnych atrybutów (stylu) przywódcy. W związku z tym istotą przygotowania przywódczego wydaje się być umiejętność korzystania z wiedzy i mądrości innych, uczenia się na przykładach, a następnie przenoszenia nabytego w ten sposób „kapitału” do sytuacji, które – choć podobne – nigdy nie są dokładnie takie same. Wydaje się więc, że kompetencje społeczne przywódców można kształtować wykorzystując zarówno tradycyjne, sprawdzone sposoby nauczania/uczenia się, jak też specjalnie do tego celu zaprojektowane formy i metody edukacyjne.

Zamierzam pokrótce przeanalizować wybrane sposoby edukacji przywódczej, które najczęściej są stosowane w uczelniach wojskowych i sprawdziły się w dotychczasowej praktyce. Właśnie w tych instytucjach realizuje się najważniejszą fazę rozwoju przyszłych oficerów – przywódców wojskowych.

Bliższa obserwacja procesu kształcenia w kilku uczelniach wojskowych państw NATO wskazuje, że w procesie przygotowania przywódców w jakiejś

mierze stosowane są wszystkie znane w pedagogice metody nauczania/uczenia się oraz wychowania, szczególnie te, które służą wzbogacaniu wiedzy i umiejętności. Stawanie się przywódcą wiąże się bowiem z przyswajaniem nowej wiedzy i nabywaniem nowych doświadczeń. Dobrze zaprogramowane uczenie się przez doświadczenie jest zazwyczaj ukierunkowane na wzmacnianie dążenia do przewodzenia, pragnienia brania na siebie odpowiedzialności, potrzeby czynienia czegoś wartościowego. Dzięki nowym doświadczeniom kandydaci na przywódców lepiej rozumieją i oceniają rzeczywistość. Widzą na przykładach, jak przywództwo wpływa na wyniki wszelkiej działalności. Przykłady dostarczają pouczających lekcji, jeśli chodzi o podejmowanie decyzji, podpowiadają, jakie postępowanie można wybierać w określonych sytuacjach, oczywiście bez gwarancji osiągnięcia zakładanych rezultatów.

Wiedzę oraz umiejętności dotyczące skutecznego przewodzenia w podanych obserwacji uczelniach wojskowych szerzy się różnymi sposobami, głównie tradycyjnymi: za pomocą popularyzacji wzorów osobowych, studiów przypadków, symulacji, akademickich wykładów i prezentacji, ale też bardziej nowatorskimi, jak np. uczenie się przez działanie (które będę nazywać metodą zadaniową). Każdy z tych sposobów ma swoje mocne i słabe strony, a ich odpowiednia kombinacja zazwyczaj umożliwia ułożenie optymalnego planu i programu kształcenia.

Poprawne wykorzystywanie wspomnianych metod pedagogicznych w edukacji przywódczej nie jest sprawą łatwą. Nie istnieją niezawodne recepty. Każda uczelnia ma swoje doświadczenia. Ograniczę się zatem do kilku najistotniejszych uwag i spostrzeżeń¹².

Odwoływanie się do wzorów osobowych występuje najczęściej w odniesieniu do sytuacji stabilnych, w których doświadczenie przywódcy może być przydatne (ze względu na jego związek i podobieństwo do aktualnych uwarunkowań środowiskowych) dla uczestników procesu kształcenia (w naszym przypadku podchorążych) aspirujących do przywództwa. Najwartościowsza nauka, jakiej dostarczają poprawnie wykorzystane wzory osobowe (np. znani i szanowani dowódcy), to zagłębienie się w ich przeżycia i przemyślenia w konkretnych sytuacjach, uświadomienie, jak z ich punktu widzenia wyglądało stawianie czoła kolejnym wyzwaniom. Nie chodzi więc o proste zrelacjonowanie faktów i rezultatów prowadzonych działań. Dla kandydatów na przywódców pouczające może być poznanie planów, które ich starsi koledzy rozważali, ale ostatecznie odrzucili, jak również zrozumienie ogólniejszych uwarunkowań sytuacyjnych (np. politycznych, militarnych) oraz ich wpływu na podejmowane decyzje. Jeśli wzory osobowe mają być pod względem wychowawczym przydatne i skuteczne, to w ich roli powinni występować przywódcy, którzy czymś się wykazali, którzy działali w okolicznościach, jakie mogą napotkać współcześni kandydaci na liderów, którzy potrafią otwarcie

¹² Ciekawe przemyślenia na ten temat znajdziemy w pracy R. L. Craig (red.), *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*, McGraw Hill, New York 1996, s. 599–600.

i krytycznie analizować swoje przeżycia oraz dokonywane wybory, szczerze wytłumaczyć, dlaczego zachowywali się w określony sposób.

W większości rozpatrywanych uczelni wojskowych organizowane są spotkania ze znanymi dowódcami (przywódcami), którzy dzielą się z podchorążymi swoimi doświadczeniami i przemyśleniami na temat działania w interesujących, wyjątkowych czy pouczających sytuacjach w trakcie codziennej służby lub na polu walki. Czasami towarzyszy temu dyskusja nad publikacjami ich autorstwa.

Studia przypadków jako metoda nie wymagają szczególnego uzasadnienia czy komentarzy, gdyż są szeroko stosowane we wszystkich rodzajach kształcenia. Swoją wartość w edukacji przywódczej wykazują zwłaszcza wtedy, gdy są trafnie dobrane ze względu na sytuacje, z którymi mogą zetknąć się kandydaci na przywódców w przyszłości. Im bardziej odzwierciedlają uwarunkowania i ograniczenia występujące w świecie przyszłych liderów, tym lepiej. Na zajęciach najczęściej są rozpatrywane i analizowane przypadki obfitujące we wskazówki, jakie decyzje lub działania należy, a jakich nie należy wybierać w pewnych okolicznościach.

Symulacje są doskonałym i wielce pouczającym sposobem kształcenia w każdej dziedzinie, gdyż pozwalają uczącym się zdobywać doświadczenia poprzez modelowanie przyszłych ról i współdziałanie między sobą, zamiast ograniczania się do interakcji tylko z prowadzącymi zajęcia. Największą przeszkodą w przypadku symulacji są wysokie nakłady sił i środków niezbędne do uczynienia ich dostatecznie realistycznymi oraz trafnymi (tzn. dostosowanymi do potrzeb i oczekiwań kandydatów na przywódców). Ale stosuje się również prostsze odmiany symulacji, jak chociażby zwykłe odgrywanie ról, które mogą dość skutecznie wzbogacać wiedzę i umiejętności niezbędne przyszłym liderom.

Właśnie proste symulacje są na szeroką skalę wykorzystywane w kształceniu przywódczym podchorążych BRNC. Mają formę ćwiczeń praktycznych, skoncentrowanych na przywództwie w działaniu. Chodzi o wyrobienie umiejętności wykonywania elementarnych zadań w roli lidera wojskowego, jak dowodzenie niewielką grupą (do 8 osób), kierowanie realizacją prostych zadań zespołowych postawionych przez instruktorów (np. transport ранego w trudnych warunkach terenowych, odnalezienie materiałów wybuchowych ukrytych w jakimś obiekcie, przeprowadzenie ewakuacji ludzi z zagrożonego budynku itp.). Bardzo często są to działania w terenie przypominające ćwiczenia survivalowe. Tego typu zajęcia mają znamiona symulacji, gdyż uczą postępowania w zainscenizowanych, a nie rzeczywistych warunkach funkcjonowania organizacji wojskowych.

W BRNC proste symulacje zazwyczaj stanowią pierwszy kontakt kandydatów na oficerów z kierowaniem/przewodzeniem w sensie ogólnym i wojskowym. Początkowo zajęcia odbywają się głównie na terenie wokół uczelni, a na kolejnych etapach są one prowadzone również na wodzie (pobliska rzeka oraz morze) i na wrzosowiskach oraz w lasach hrabstwa Devon. Działania podchorążych są oceniane przez instruktorów po to, aby uczestnicy zajęć lepiej uświadamiali swoje mocne i słabe strony, ale przez pierwszy tydzień oceny

nie mają wpływu na ewentualne wykluczenie z dalszego procesu szkolenia, czyli nie dyskwalifikują. Wskazują raczej na to, co wymaga poprawy. Ten praktyczny kurs w formie symulacji stanowi dobrą okazję do rozpoznania potencjału przywódczego kandydatów na oficerów RN.

Pod koniec procesu kształcenia w BRNC podchorążowie uczestniczą w ćwiczeniu z zakresu przywództwa stanowiącym symulację ONZ-wskiej operacji pokojowej. Grupy liczące do ośmiu osób są zaokręgowane na kurtach patrolowych i wykonują dość szeroki zakres zadań przywódczych oraz innych, trwających wiele godzin. Kandydaci na oficerów uczą się wybierać najlepszy kierunek działania w zainscenizowanych warunkach. Celem jest doskonalenie umiejętności przywódczych w warunkach morskich. To ćwiczenie stanowi ukoronowanie szkolenia zawodowego w BRNC, gdyż oprócz kompetencji przywódczych sprawdza też przygotowanie z zakresu nawigacji, wiedzy morskiej, planowania operacyjnego itp.

Podchorążowie na przemian występują w różnych rolach – dowódcy okrętu, zastępcy dowódcy, nawigatora, mechanika, logistyka, członek załogi. Pozwala to spojrzeć na prowadzone działania z różnych perspektyw. Zarazem jest to ćwiczenie najbardziej absorbujące dla personelu szkolącego (przełożonych oraz instruktorów), ponieważ wymaga starannej, obiektywnej oceny każdego uczestnika, przy czym tym razem oceny decydują o promocji i dalszej karierze. Warto wspomnieć, że podobne ćwiczenia w formie symulacji podchorążowie polskiej AMW odbywają w Ośrodku Szkoleniowym w Czernicy, a podchorążowie francuskiej Ecole Navale na zatoce oraz na lądzie w pobliżu Brestu. Co ciekawe, Francuzi bardzo często do prowadzenia takiego kursu zatrudniają oficerów z brytyjskiej BRNC przebywających w Lanveoc-Poulmic w ramach wymiany wykładowców. Trzeba przyznać, że wśród NATO-wskich uczelni wojskowych BRNC cieszy się dużą renomą i ma bogate doświadczenie w zakresie edukacji przywódczej, dlatego z jej usług i pomocy w tej dziedzinie chętnie korzystają instytucje wojskowe z wielu krajów, nie tylko Francji, ale też Niemiec czy Włoch, a nawet krajów arabskich.

Bardziej wyrafinowane symulacje, kiedy grupie uczestników szkolenia przydziela się role związane z zarządzaniem jakąś sferą działalności, są drogie w przygotowaniu i zazwyczaj wymagają nieustannego uaktualniania. Dlatego zastosowanie na szeroką skalę symulacji komputerowych, zwłaszcza o charakterze interaktywnym, stało się przełomem w posługiwaniu się omawianą metodą edukacyjną. Nowe odmiany są co prawda nadal drogie, ale pozwalają na dotarcie do szerokiego kręgu odbiorców, co wpływa na obniżenie kosztów jednostkowych. Mimo pewnych ograniczeń i słabości, symulacja jako sposób kształcenia jest w szczególności przydatna do „wprowadzania” uczących się w nieznaną dla nich uwarunkowania, wypróbowywania nowych technik działania, zrozumienia, jak radzić sobie z problemami, z którymi potem rzeczywiście przyjdzie zmierzyć się w roli liderów.

Prezentacje i wykłady wciąż zajmują ważne miejsce w programach kształcenia przywódczego we wszystkich uczelniach wojskowych. Są bowiem najszybszym sposobem przekazu informacji od nadawcy do odbiorcy. Bardzo dobrze sprawdzają się też w procesie masowej dystrybucji (za pomocą video,

audio lub w postaci materiałów drukowanych), gdyż umożliwiają łatwe dotarcie do większej liczby zainteresowanych. Dla kandydatów na przywódców chcących samodzielnie decydować, kiedy coś oglądać, słuchać lub czytać, są one bardziej „przyjazne” niż pozostałe sposoby nauczania/uczenia się, które przeważnie wymagają szczegółowego zaplanowania, a przez to mogą zakłócać codzienny tok służby i pracy.

Właśnie metodą wykładów jest prowadzony kurs z zakresu przywództwa w BRNC w ramach studiów strategicznych (a więc adresowany do oficerów). Jego celem jest pogłębienie wiedzy młodych dowódców na temat dokonań różnych liderów, jak też stosowanych przez nich stylów i zasad przywództwa. Zajęcia realizują przeważnie tzw. gościnni prelegenci, którzy mają bogate doświadczenie w zakresie kierowania i dowodzenia na poziomie operacyjnym. Lista przywódców, których dokonania są studiowane w ramach kursu, nie jest raz na zawsze ustalona, ale w dużej mierze zależy od zainteresowań i kompetencji wykładowców, jednak przeważnie są na niej takie postaci, jak: Napoleon, Attatürk, marszałek Bill Slim, Winston Churchill, generał Patton, generał Hamilton, admirał Ramsey¹³. Ponadto uczestnikom kursu zaleca się samodzielne studiowanie literatury. Bibliografia zawiera wiele znanych i cenionych opracowań z dziedziny przywództwa wojskowego, np.: Cohen Eliot A. (2002), *Supreme Command: Soldiers, Statesmen, and Leadership in Wartime*, New York: Simon and Schuster; Howarth Stephen, red. (1992), *Men of War: Great Naval Leaders of World War II*, London: Weidenfeld and Nicolson; Roberts Andrew (2004), *Hitler and Churchill: Secrets of Leadership*, London: Phoenix; Sheffield Gary D., red. (2002), *Leadership and Command: The Anglo-American Military Experience Since 1861*, London: Brassey's; Sweetman Jack, red. (1997), *The Great Admirals: Command at Sea, 1587-1945*, Annapolis, MA: Naval Institute Press; Van Creveld Martin (1985), *Command in War*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press¹⁴.

W większości uczelni wojskowych realizowany jest przedmiot „przywództwo” lub „przywództwo wojskowe” (bywają też inne nazwy, np. w Polsce „przywództwo w dowodzeniu”); w niektórych przypadkach (jak w USNA) oferowany nawet na kilku poziomach i czasami trwający przez kilka semestrów. Zajęcia, co naturalne, odbywają się zazwyczaj w formie wykładów i ćwiczeń (seminariów). Przykładowo w USNA w Annapolis wykłady w ramach przedmiotu „podstawy przywództwa w marynarce wojennej” dotyczą takich zagadnień, jak: przywództwo a kultura wojskowa; elementy i cechy przywództwa; zasady przywództwa; osobowość i cechy lidera; znaczenie etyki w przywództwie; władza i autorytet; przywództwo a odpowiedzialność; przywództwo w walce¹⁵. Czasami do części tematów wykorzystuje się studia przypadków.

¹³ Por. M. J. Grove, *Strategic Studies: Guide to Royal Navy Courses*, Britannia Royal Naval College, Dartmouth 2005, s. 84.

¹⁴ Tamże, s. 85.

¹⁵ Por. *United States Naval Academy. Catalog 2014-2015* (2014), Annapolis, MD: USNA, s. 124–125.

Trzeba przyznać, że zasadniczą słabością wykładów i prezentacji jest ich ukierunkowanie na przekaz wiedzy, a do przywództwa oprócz wiedzy potrzebne są rozległe kompetencje praktyczne, m.in. społeczne, których nie sposób rozwinąć nawet na najlepszych wykładach. W związku z tym wyjątkowe miejsce w procesie edukacji przywódców zajmuje metoda zadaniowa, która bardziej niż inne sposoby oddziaływania pedagogicznego pozwala wpływać na osobowość i kształtować niezbędne umiejętności. Dlatego warto jej poświęcić najwięcej uwagi.

Metoda zadaniowa w rozwijaniu kompetencji przywódczych

Warunkiem skutecznego posługiwania się wszystkimi wcześniej wymienionymi metodami edukacji przywódczej jest dobra znajomość kandydatów na liderów. Rola dowódców i przełożonych podchorążych nie kończy się na dogłębnym poznaniu oraz ocenie swoich podopiecznych. Nie jest to czynność sama dla siebie. Postawienie poprawnej diagnozy jest krokiem bardzo ważnym w procesie kształtowania umiejętności przywódczych, ale niezbędne są dalsze działania. Powinny one pomóc wychowankom w dokonaniu zmian, które obie strony uznają za konieczne i pożądane.

Kompetentnego przywódcy nie da się ukształtować tylko za pomocą słów, metodą pouczania i perswazji, choć gruntowne wyjaśnienie samej idei przywództwa oraz jego różnorodnych aspektów i uwarunkowań jest niezbędne i od tego należy rozpoczynać. To zadanie w głównej mierze spoczywa na wykładowcach, którzy prowadzą zajęcia w ramach przedmiotu „przywództwo” (lub o podobnej nazwie).

Natomiast w sferze działalności dowódców i zwierzchników podchorążych największy pożytek, jak się wydaje, może przynieść metoda zadaniowa. Polega ona na tym, że przełożeni tworzą realne sytuacje będące dla wychowanków wyzwaniem i wymagające podjęcia odpowiednich działań. Realizacja owych działań ma z kolei doprowadzić do pożądanych zmian w ich osobowości.

Metoda zadaniowa opiera się na założeniu, że człowiek zmienia się pod wpływem własnej aktywności. Znaczenie aktywności podmiotu jest widoczne co najmniej w trzech dziedzinach: wiedzy, umiejętności oraz postaw. Dowódca podchorążych (ale nie tylko, również każdy nauczyciel prowadzący z nimi zajęcia) powinien zatem zastanowić się, jakie sytuacje należy tworzyć, aby jego podopieczni mogli pogłębiać wiedzę o przywództwie, doskonalić umiejętności przywódcze oraz zmieniać swoje postawy we właściwym kierunku. Warto w związku z tym wziąć pod uwagę niektóre ustalenia teoretyczne, zwłaszcza z zakresu pedagogiki i psychologii, odnoszące się do wykorzystywania metody zadaniowej.

Liczne badania dowodzą, że zakres i obiektywność wiedzy o danym przedmiocie zwiększa się wraz ze wzrostem liczby układów odniesienia, w których

ten przedmiot jest doświadczany. Zdaniem niektórych teoretyków, wiedza płynie z działania na przedmiotach, a nie z samego postrzegania przedmiotów. Gruntowne poznanie następuje wtedy, gdy podmiot doświadcza przedmiotu z możliwie wielu perspektyw. Tym, co pozwala zmieniać perspektywy, jest działanie i właśnie działanie związane z przekształcaniem przedmiotu, a nie sam ogląd, jest jednym z najważniejszych źródeł trwałej i wartościowej wiedzy¹⁶.

Jak z tego wynika, dowódcy oraz nauczyciele i wychowawcy przyszłych oficerów powinni dążyć do tego, aby ich podopieczni doświadczali przywództwa z możliwie różnych perspektyw. Nie wolno poprzestawać na przekazie gotowej wiedzy podczas zajęć dydaktycznych. Jest wielce korzystne, jeśli podchorążowie mają sposobność na co dzień obserwować wielorakie sposoby i style przewodzenia w swoim otoczeniu, a nade wszystko, jeśli sami mają okazję, przynajmniej od czasu do czasu, osobiście spróbować sztuki przewodzenia. Dlatego szeroko praktykowane jest wyznaczanie ich na stanowiska przywódcze w różnego rodzaju zespołach, kiedy tylko pojawiają się takie możliwości. Dobrą ku temu okazję dają zwłaszcza zajęcia z musztry, podczas których podchorążowie mogą występować w roli dowódców drużyn, albo też specjalnie organizowane obozy, kiedy każdy z nich może stanąć na czele mniejszego lub większego zespołu (grupy zadaniowej) mającego wykonać pewne zadanie – np. przetransportowanie rannego przez jakąś przeszkodę, zorganizowanie obrony i ochrony obozowiska, przygotowanie przeprawy przez rzekę za pomocą środków podręcznych itp. W tego typu sytuacjach wychowankowie „na własnej skórze” doświadczają „smaku” przywództwa.

Na powyższym przykładzie widzimy też, jak metoda zadaniowa może być stosowana w ramach przedstawionej wcześniej metody symulacji. Pozwala on lepiej uświadomić, że wszystkie sposoby edukacji przywódczej są ze sobą powiązane, w procesie kształcenia wzajemnie się przeplatają i uzupełniają.

Współcześni teoretycy dostrzegają związek działania z wiedzą i przekonaniami jednostki. Oczywiście, nie wszystkie rodzaje działania w jednakowym stopniu prowadzą do wzbogacenia wiedzy czy zmiany przekonań (np. działania stereotypowe są mniej wartościowe w porównaniu z nowatorskimi). Ważny jest też ich kontekst społeczny, rodzaj motywacji i osiągnane wyniki.

Nie budzi też wątpliwości związek pomiędzy kształtowaniem umiejętności a własnymi działaniami podmiotu. Wszystkie złożone umiejętności, a do takich zapewne zaliczają się umiejętności przywódcze, wymagają ćwiczenia. Nawet najdoskonalszy instruktor nie zdoła nauczyć jakiegokolwiek osoby strzelać z karabinu albo jeździć samochodem tylko za pomocą wykładu lub pokazu. To samo można powiedzieć o umiejętnościach społecznych niezbędnych do skutecznego przywództwa. Bardzo zróżnicowane i długotrwałe działania wydają się nieodzowne dla ich rozwinięcia i ugruntowania.

W opracowaniach z dziedziny pedagogiki i psychologii eksponuje się także związek działania z kształtowaniem się postaw, a zwłaszcza systemów

¹⁶ Por. J. Piaget, *The role of action in the development of thinking*, [w:] Overton W. F., Gallagher J. M. (red.), *Knowledge and development*, Plenum Press, New York 1977, t. 1, s. 31.

wartości i przekonań. Główne twierdzenie teorii – pisze K. Konarzewski – można obecnie ująć, jak następuje: *Spostrzeżenie niezgodności między bieżącą informacją a ugruntowanym przekonaniem jednostki wywołuje awersyjną reakcję emocjonalną zwaną dysonansem poznawczym, która motywuje jednostkę do przywrócenia zgodności. Teoretycznie można przywrócić zgodność w dwojaki sposób: przez reinterpretację bieżącej informacji (np. zmianę jej znaczenia lub obniżenie ważności), albo przez zmianę przekonania¹⁷. Jeżeli chodzi o kształtowanie postaw, to najważniejsze są sytuacje, w których wychowankowie preferują rozwiązania drugiego rodzaju. Rzecz w tym, aby skłonić jednostkę do jakiegoś werbalnego lub motorycznego działania, które jest niezgodne czy też nie daje się uzasadnić z punktu widzenia jej dotychczasowych przekonań, a więc dochodzi do dysonansu, którego redukcja wymaga zmiany tych przekonań. W tym przypadku potrzebne jest duże doświadczenie pedagogiczne, ponieważ nie każde działanie będące dla zewnętrznego obserwatora niezgodnym z przekonaniem podmiotu wywołuje dysonans poznawczy, a ponadto nie zawsze tego rodzaju dysonans musi prowadzić do zmiany przekonań.*

Dobry dowódca i przełożony powinien zatem w pierwszej kolejności starać się ustalić, jakie przekonania (szerzej: postawy) wychowanków dotyczące przywództwa są niewłaściwe, a następnie starać się skłonić poszczególne osoby do podjęcia takich działań, które spowodują ich zmianę. Trafny dobór zadań służących powyższemu celowi może sprawiać spore trudności nawet najbardziej dojrzałym nauczycielom i wychowawcom. Wymaga bowiem od nich z jednej strony doskonałej znajomości swoich podopiecznych, zwłaszcza uznawanych przez nich wartości i przekonań, a z drugiej strony wyraźnego uświadomienia kluczowych kompetencji skutecznego przywódcy wojskowego oraz możliwości ich nabycia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Jeżeli, przykładowo, któryś z kandydatów na oficera jest przekonany, że podwładni słuchają i wykonują polecenia tylko takiego przełożonego, którego się boją, co – niewątpliwie – jest przeświadczeniem z gruntu fałszywym, to być może warto wyznaczyć go na lidera zespołu złożonego z osób, które nie odczuwają przed nim lęku, gdzie zastraszaniem nic nie wskóra i dlatego dążąc do wykonania zadania, będzie zmuszony odwołać się do innych sposobów motywowania członków zespołu, a przez to docenić wartość nowych instrumentów wywierania wpływu. Oczywiście powyższa sytuacja zadaniowa może, ale nie musi przyczynić się do zmiany błędnych zapatrywań. Kandydaci na przywódców przekonani o decydującym znaczeniu strachu przed przełożonym dla skuteczności działania mogą – zwłaszcza ci mniej ambitni – unikać roli liderów w zespołach, w których tym środkiem nie można się posłużyć. Zatem jest to metoda wychowania przywódców bardzo delikatna, o której łatwiej snuć rozważania teoretyczne niż bezbłędnie posługiwać się w praktyce.

¹⁷ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1987, s. 181.

Wysoki stopień trudności, jaki trzeba pokonać przy stosowaniu metody zadaniowej, nie powinien jednak odstraszać dowódców i nauczycieli od jej użycia, gdyż jej wartość pedagogiczna, w porównaniu z innymi sposobami oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, budzi uznanie. Jej główne zalety wynikają z uruchamiania, za pomocą umiejętnie stawianych zadań, własnych działań wychowanków. Zadaniem można nazwać dostrzeganą rozbieżność między faktycznym stanem otoczenia a jego stanem pożądanym albo – jak to kiedyś ujął T. Tomaszewski – zadanie *polega na powiązaniu celu z potrzebą*¹⁸. Wypływa z tego wniosek, że stawiając zadania, trzeba starać się ukazać powiązanie zakładanego celu z pewnymi potrzebami wychowanków lub uznawanymi przez nich wartościami. Czasami, jeśli wychowawca podejrzewa, że wskazywany cel może być dla wychowanka źródłem ambiwalentnych uczuć, zachodzi potrzeba wsparcia go zewnętrznymi naciskami w postaci nagród lub kar. Tak czy owak, należy starać się, aby jednostka uznawała i akceptowała wartość celu.

Jak z powyższych ustaleń wynika, dowódca lub nauczyciel podsuwa aspirującym do przywództwa wychowankom zadania po to, aby ich przeobrazić. Ze względu na funkcje wychowawcze, zadania można podzielić na trzy rodzaje: a) zadania stawiane z myślą o zmianie wiedzy; b) zadania mające na celu rozwinięcie jakichś umiejętności; c) zadania, które mają doprowadzić do zmiany postaw.

Trzeba zaznaczyć, że metoda zadaniowa, jak do tej pory, nie jest zbyt popularnym sposobem oddziaływań wychowawczych ani w polskich, ani w zagranicznych uczelniach wojskowych. Wymaga ona bowiem od wychowawców rozległych kompetencji, pomysłowości i czasu. Nie jest łatwa w zastosowaniu, a wyniki też nigdy nie są pewne. Ale okazuje się niezbędną, gdyż żaden podchorąży nie stanie się przywódcą tylko pod wpływem czytania nawet najmądrzejszych podręczników lub słuchania najciekawszych wykładów. Dlatego na zakończenie warto zwrócić uwagę na kilka spraw, których przemyślenie może pomóc w lepszym wykorzystaniu proponowanej metody.

Po pierwsze, trzeba zagwarantować każdemu wychowankowi możliwie najszerszy zakres swobody wyboru. Nie ulega wątpliwości, że najlepiej spełniają założone funkcje wychowawcze zadania dobrowolnie podejmowane przez wychowanka. Ponieważ nie zawsze jest on skłonny do ich realizacji, więc rodzi się pokusa zastosowania środków przymusu zewnętrznego podczas przydzielania zadań, co w warunkach wojska nie stanowi większego problemu. Chodzi zwłaszcza o nagrody i kary. A im są one większe, tym mocniej wychowanek odczuwa brak swobody wyboru. Im zaś silniejsze jest to odczucie, tym większa powstaje niechęć do samego zadania, a w takiej sytuacji osiągnięcie zamierzonych zmian wychowawczych staje pod znakiem zapytania. Jeśli mają nastąpić pożądane zmiany wychowawcze, to podchorąży nie może działać wyłącznie pod przymusem zewnętrznym. Powinien dobrze zdawać sobie sprawę z tego, jakie korzyści wyniesie z realizacji danego zadania, jakie kompetencje przywódcze ulegną poprawie.

¹⁸ T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, PZWS, Warszawa 1970, s. 110.

Czynnik swobody wyboru ma szczególne znaczenie dla skuteczności zadań trzeciego rodzaju (zmiana postaw). Pod przymusem trudno zmodyfikować czyjeś postawy lub przekonania, a obserwowane rezultaty okazują się często pozorne. Zatem przymusu należy się wystrzegać. Ale co począć, kiedy nie wszystkie zadania przydatne w rozwijaniu kompetencji przywódczych są dla wychowanków atrakcyjne, kiedy nie mają ochoty ich podejmować? Tak doszliśmy do drugiej ważnej kwestii. Otóż, skoro przymus nie jest wskazany, to wszelkimi sposobami trzeba starać się zwiększyć motywację wychowanka do podjęcia i wykonania proponowanego zadania. Warto więc zastanowić się, od czego zależy siła motywacji. Teoretycy zwracają uwagę przede wszystkim na dwa czynniki¹⁹ – użyteczność celu oraz subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia go przez jednostkę.

Użyteczność celu wskazuje, w jakim stopniu może on zaspokoić jakąś potrzebę lub motyw jednostki – im lepiej zaspokaja, tym większa użyteczność. Z przedstawionych zależności wynika, że jednostka nie jest skłonna do podjęcia zadania, jeżeli: a) nie rozumie lub nie uświadamia w pełni celu, do którego to zadanie ma doprowadzić; b) nie jest tym celem zainteresowana, np. uważa go za zbyt błahy; c) nie wierzy w możliwość zrealizowania celu.

Powyższe wnioski mają istotne znaczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w tym również w rozwijaniu kompetencji przywódczych. Każdy dowódca lub nauczyciel zainteresowany podjęciem przez wychowanka jakiegoś zadania winien zadbać, aby ten pojął dokładnie jego cel i zdał sprawę z jego przydatności. Postawiony cel musi mieć jakiś związek z osobistymi motywami wychowanka. To z kolei wymaga dobrej znajomości podchorążych przez dowódców i nauczycieli, o czym była mowa wcześniej. Musimy wiedzieć, co jest potrzebne i atrakcyjne dla naszych podopiecznych. W przeciwnym razie proponowane zadania będą przyjmowane przez wychowanków z obojętnością lub nawet niechęcią, a w rezultacie ich wartość wychowawcza okaże się niewielka, a czasami nawet odwrotna od zakładanej. Dowódca lub nauczyciel zajmujący się edukacją przywódczą musi zatem umieć przekonująco uzasadnić, dlaczego podchorążowie powinni występować w roli liderów, i to przy różnych okazjach i w różnych okolicznościach. W szczególności potrzebna jest umiejętność dotarcia do tych słuchaczy, którzy są z natury nieśmiali, niepewni czy zestresowani, nie wierzą we własne siły lub mają niską samoocenę.

Wiąże się z tym kolejne zalecenie, aby stawiane wychowankom zadania nie były w ich odczuciu zbyt trudne albo wręcz niemożliwe do wykonania. W takim przypadku mogą zniechęcić się nawet najbardziej ambitni. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że cel łatwy do osiągnięcia jest ceniony niżej niż cel trudny. Dowódca powinien więc umieć dostosować stopień trudności celu, jaki przyświeca danemu zadaniu, do osobowości każdego podwładnego, co z pewnością nie jest sprawą prostą. Wymaga, po pierwsze, dużego doświadczenia pedagogicznego, a po drugie – co podkreślamy po raz kolejny – doskonałej znajomości wychowanków.

¹⁹ Ich szersze omówienie można znaleźć m.in. w pracy J. W. Atkinson, *An introduction to motivation*, NJ: Van Nostrand, Princeton 1964.

Mimo zarysowanych trudności, umiejętne organizowanie sytuacji zadaniowych wydaje się najbardziej obiecującym rodzajem oddziaływań wychowawczych, przydatnym w kształtowaniu wszelkich umiejętności przywódczych (w tym społecznych) zarówno w uczelni, jak i podczas praktyk w jednostkach wojskowych. Ta metoda, choć nie nazwana po imieniu, jest już częściowo stosowana i dobrze sprawdza się w niektórych formach szkolenia praktycznego prowadzonego w przywoływanych wcześniej uczelniach wojskowych. Jej szczególna atrakcyjność polega na tym, że pozwala wprowadzać pożądane zmiany wychowawcze jak gdyby bez udziału wychowawców. Jak wspomniano na wstępie, przywódcą nikt nikogo nie może po prostu mianować, uczynić jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Każdy staje się nim sam, w wyniku własnej, ciężkiej pracy, m.in. wykonując zadania związane z występowaniem w roli lidera w wielorakich, zróżnicowanych sytuacjach.

Podsumowanie

Studia nad literaturą przedmiotu i obserwacja procesu kształcenia w wybranych uczelniach wskazują, że nie ma uniwersalnych sposobów przygotowania przywódców wojskowych, w tym rozwijania ich kompetencji społecznych. Przydatne są różne, tradycyjne i nowatorskie rozwiązania. Zawsze jednak edukacja przywódcza powinna rozpoczynać się od rozpoznania potrzeb w tej dziedzinie. W ślad za tym następuje planowanie takich działań i doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych, które przyczyniają się do skutecznego wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności przydatnych dzisiejszym liderom.

Warto stale przekonywać kandydatów na liderów, że przywództwo jest ważne zarówno dla całych organizacji, jak i poszczególnych jednostek. Co więcej, w przypadku organizacji podlegających gwałtownym zmianom, a do takich należą współczesne siły zbrojne, zapotrzebowanie na przywództwo jest większe niż kiedykolwiek, poczynając od pojedynczego żołnierza odpowiedzialnego za swoją własną karierę, aż po najwyższego zwierzchnika, odpowiadającego za wielu podwładnych. Nikt nie chce być ofiarą zmian. Edukacja przywódcza to proces, w ramach którego ludzie uczą się, jak zapanować nad zmianami.