

Bátyi Szilvia

Pannon Egyetem HTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

NATO-országok katonai képzési rendszereinek áttekintése: a katonai képzés hiányosságai és megoldási javaslatok

A tanulmány célja azoknak az alapelveknek és pedagógiai problémaköröknek a bemutatása, amelyek az egyes NATO-országok katonai képzési rendszereiben felbukkannak, és nem országspecifikusak, amiből következik, hogy más kontextusokban is relevánsak. A katonai képzés történetének rövid áttekintése után a tanulmány egy Hollandiában és egy Norvégiában végzett kutatás alapján mutatja be, hogyan valósul vagy valósulhat meg a katonai képzés két alapvető fontosságú alappilléreinek beépítése a képzésbe: a jellemformálás és a gyakorlatorientáltság. A bemutatott két vizsgálatból kiderül, hogy a jellemformálás leginkább látenszen és homályosan jelenik meg a vizsgált képzésben, aminek komoly következményei vannak a terepre kikerülő tisztek esetében (Jansen, 2019); a gyakorlatorientáltság pedig pozitív hatásokkal lehet a hallgatók teljesítményére és motivációjára, amit a problémaalapú tanítás bevezetése mutatott a norvég példán.

A katonai képzés történetiségének rövid áttekintése

A modern fegyverek megjelenése előtt a katonai képzés és oktatás főként az olyan egyszerű készségek tanítására koncentrált, amelyek a fegyverhasználathoz szükségesek. Ez általában a gyakorlásban és fizikai tréningben ki is merült. Az affektív célokat tekintve a szorgalom fenntartása és a csapatok harcra való motiválása volt a legfontosabb. Az elérni kívánt katonai célok egyértelműek voltak, amihez nem tartották fontosnak vagy relevánsnak az olyan aspektusokat, mint a katona egyéni fejlődése, igényei, a háború okozta trauma, illetve a háború erkölcsi kérdései (Vagts, 1959).

A modern fegyverek és nagyszabású háborúk megjelenésével egy időben számos országban bevezették a kötelező katonai szolgálatot. A kiképzések nagyobb hangsúlyt kaptak, aminek fő célja a fegyverhasználat elsajátítása mellett az volt, hogy a katonák képesek legyenek összehangolni a tevékenységeiket egy nagyobb egységben belül. Hangsúlyosabbá váltak az affektív célok és az egyéni fejlődés, hogy a katonák ellenállóbbak legyenek a stresszel és traumával szemben, hogy bizonyos fokig képesek legyenek önállóan cselekedni, illetve reagálni a különböző helyzetekre a folyamatosan változó harcmezőn. A II. világháború után nem volt kérdéses, hogy szükség van katonai alakulatokra,

így több országban a katonai képzés a gyakorlott katonák tapasztalataira épített, akik kevés vagy semmilyen didaktikai képzést nem kaptak (Van Ree, 2002). A gyakorlati tapasztalat azonban idővel elhomályosult, és a képzés egyre elméletibbé vált, a besorozott katonák pedig egyre kritikusabbá váltak a képzéssel és a képzőkkel szemben. A rendszernek tehát változásra volt szüksége, ami be is következett az 1960-as években, amikor bevezették a *rendszersemleletű képzést* (*system approach to training*), amelyet a legtöbb NATO-tagország jelenleg is alkalmaz a képzésében. A képzés alfolyamatokból áll, amelyek egymás után, ismétlődően következnek:

- Képzési szükségletek kialakítása (a küldetés/rendszer/feladat elemzésével).
- Kompetenciák kialakítása és a képzési célok leírása (tudás, készségek, attitűdök).
- A képzés tervezése.
- Tananyagfejlesztés (tanulási tevékenységek kiválasztása, képzési segédanyagok; tananyag és tesztek készítése).
- A képzés szervezése (órarend összeállítása és biztosítása, a tanfolyamok lebonyolításának paraméterei; a képzéshez szükséges létesítmények átgondolása, pl., gyakorlópályák, járművek stb.).
- Képzések lebonyolítása (oktatás lebonyolítása).
- Értékelés (tekintettel a képzési eredményekre és a tényleges teljesítményre a gyakorlati helyzetekben).
- Visszajelzések értékelése és az elégtelen elemek javítása.

Az 1965 és 1985 közötti oktatásra általában jellemző volt a tudományos kutatás és az elméletek fejlesztése, ami a közoktatás mellett a katonai oktatásban is megjelent. Ami azonban a közoktatásban működött, az nem mindig működött a katonai képzésben, egyrészt a túlzott elméletiség miatt, másrészt pedig kevés rugalmasságot adott a képzésben az aprólékosan összeállított program.

Az 1990-es években több országban eltörölték a kötelező sorkatonai szolgálatot, a hadsereg létszámát csökkentették, ami a képzés megváltozására is hatással volt. A szerződéses katonák motiváltabbak, az attitűdjük a képzéshez pozitívabb, és nagyobb az igényük a gyakorlatorientált tréningre. Az új kihívásokra és igényekre válaszolva több országban a képzésfejlesztés is megtörtént. Ezek a képzések szorosan igazodnak a katonai gyakorlat valóságához (pl. valódi esetekkel, szimulációs játékokkal), a felépítésük moduláris (lehetővé teszi a tanulók felmentését az általuk már elsajátított elemek alól, és általánosságban megkönnyíti a képzést kezelni), erősen igazodnak a kadét elvárásaihoz és tulajdonságaihoz (differenciálás/individualizálás), alkalmazzák az önálló tanulást, fokozottan figyelnek a személyes fejlődésre, a mentorálásra és visszajelzésekre, nagyobb

A kötelező sorkatonaság eltörlése egy újabb kihívást is jelentett (és jelent): a toborzást. Különösen a jóléti államokban a gazdasági fellendülést követően komoly problémát jelentett a fiatalok katonai képzésbe való bevonása. Erre a kihívásra válaszul több országban bevezették a katonai képzést a fiatalabb korosztály számára. Hollandiában például kezdetben katonai orientációs kurzusok formájában, majd ez egyre inkább egybefonódott a szakképzés programjával, ami végül egy olyan oktatási programot eredményezett, ami az ide járó diákokat két év alatt felkészíti a munkavállalásra a katonaságnál, a rendőrségnél, a tűzoltóságnál vagy a biztonsági szektorban.

hangsúlyt fektetnek a magatartási kódexben szereplő normákra és értékekre, ezeket beépítik a képzési és oktatási tevékenységekbe, nagyobb mozgásteret adnak a képzőknek, így személyre szabottabbá tudják tenni a képzést.

A kötelező sorkatonaság eltörlése egy újabb kihívást is jelentett (és jelent): a toborzást. Különösen a jóléti államokban a gazdasági fellendülést követően komoly problémát jelentett a fiatalok katonai képzésbe való bevonása. Erre a kihívásra válaszul több országban bevezették a katonai képzést a fiatalabb korosztály számára. Hollandiában például kezdetben katonai orientációs kurzusok formájában, majd ez egyre inkább egybefonódott a szakképzés programjával, ami végül egy olyan oktatási programot eredményezett, ami az ide járó diákokat két év alatt felkészíti a munkavállalásra a katonaságnál, a rendőrségnél, a tűzoltóságnál vagy a biztonsági szektorban. A fő cél, hogy egyre több jelöltet toborozzanak az ilyen iskolákból, mert az ilyen képzésből érkező újoncok erősen motiváltak, hozzászoktak a katonai kultúrához, megvan a szükséges fizikai erőnlétük, és elsajátították az alapvető katonai ismereteket. Jellemzően, akik ilyen iskolákból kerülnek be a katonai képzésbe, nem morzsolódnak le. Pedagógiai szempontból ez a fajta képzés különösen érdekes, mert a fiatal korosztályt célozza meg, akik életüknek olyan szakaszában vannak, amikor könnyen formálhatók, így a tudás és a készségek átadása mellett nagyon fontos a személyes fejlődés, a normák és az értékek kialakítása (Van Ree, 2002).

Amint az ebből a rövid áttekintésből is kiderült, a katonai képzéssel kapcsolatos elvárások az elmúlt 20-30 évben nagyban átalakultak, és több NATO-ország próbál ezekre reagálni különböző módokon. Bármilyen változás bevezetéséhez azonban az első lépés a jelenlegi helyzet felmérése és a problémák beazonosítása, amihez kutatásra van szükség, azonban az általánosságban kijelenthető, hogy ez a terület alulkutatott. A fentebb leírtakból kiderül, hogy a jelenlegi katonai képzésnek nagy hangsúlyt kell fektetnie a katona jellemfejlődésére és a gyakorlatorientáltságra, ami segíthet többek között a lemorzsolódás csökkentésében, mert figyelembe veszi az egyéni igényeket is. A tanulmány következő része ezeket az elemeket tárgyalja két NATO-tagország kontextusában: Hollandiában és Norvégiában.

Jellemnevelés, a katonai képzés alappillére: Hollandia

Azokat a szélsőséges helyzeteket, amelyekben gyakran elvárják a katonák működését, és amelyben a tiszteknek vezetniük és vezényelniük kell, a „bizonytalanság, az időkényszer és a lehetséges katasztrofális következmények, mint például az ölés vagy halál” (Arnold, Loughlin és Walsh, 2016. 2.) jellemzik. E komplexitások kezelése érdekében gyakran hangoztatják, hogy a katonai vezetőknek *szociális, erkölcsi és kognitív kompetenciákkal* kell rendelkezniük. A tisztjelölteknek a hivatásos katonai létre való felkészítése érdekében a nyugati katonai akadémiák többségén a tisztjelölt-programok három összetevőből állnak (Beard, 2014; Caforio, 2000, 2006; Dalenberg, 2017; Franke, 2000; Kennedy és Neilson, 2002; Olsthoorn, 2013).

1. A *katonai kiképzés* leginkább az (alap)katonai készségek elsajátítását és a szükségesnek ítélt gyakorlatok elvégzését jelenti minden katona számára. Ez magában foglalja a fegyverkezelést, a menetelést és a katonai törvényeket, de a látszólag hétköznapibb készségeket is, mint például a csomagok összepakolása és az ágy megvetése.
2. Az *akadémiai képzés* országonként eltérő, az akkreditált mesterfokozattól az alapvető tudományos készségek és képesítések oktatásáig (Jansen, Braender és Moelker, 2019).
3. A *jellemformálás* – meglehetősen szerteágazóbb mind módszereiben, mind céljaiban az egyes országokban.

A jellemnevelés vagy a kadét „formálása” nem egyszerű folyamat – sem a leendő tisztek, sem a tanításukkal megbízott akadémiák számára. Még maguk a katonai akadémiák munkatársai is elismerik néha, hogy „nincs világosan megfogalmazott „tanulási modell” vagy elmélet a jellem fejlesztésére” (Ruggero, 2001: 3). A legtöbb katonai akadémia szerint a karakterformálás egy állandó folyamat, amely a katonatiszt karrierje során „megtörténik”. Vannak azonban implicit és explicit szabályok, amelyek felhasználhatók az egység, a csapatszellem és a hozzáállás tanítására.

A holland katonai oktatási szervezetekben gyakoriak az incidensek, amiért néhányan a jellemnevelést hibáztatják, és figyelmeztetnek a „hibás” viselkedés kockázatára, ami annak a következménye, hogy a tanulók integrálják a „rossz” viselkedést” (Governance és Integrity, 2014; Richardson, 2008; Rapport..., 2006). Több tanulmány megjegyzi, hogy feszültség észlelhető a jellemnevelés céljai és gyakorlata között (Beard, 2014; Biesta, 2015; Kristjánsson, 2013). Míg a gondosan kidolgozott retorika a katonai jellemnevelés szükségességéről (és annak eredményeiről) beszél, a belső katonai jelentések és az akadémiai szakirodalom ugyanakkor azt mutatják, hogy ezek a törekvések nem feltétlenül valósulnak meg (Blauw, 2010; Olsthoorn, 2013; Richardson, 2008; Rapport..., 2006). A konfliktusok kihívásainak adaptív kezelésére a tiszteknek nemcsak katonai és intellektuális készségeket kell fejleszteniük, hanem *erkölcsi kompetenciáikat* is (Beard, 2014; Caforio, 2000, 2006; Deakin, 2008; Doty és Sowden, 2009; Kennedy és Neilson, 2002; Micewski és Annen, 2005; Moelker, 2000; Olsthoorn, 2013; Richardson és munkatársai, 2004). Amellett, hogy „harcos”, egy *modern katonának* képesnek kell lennie – az adott feladattól függően – alkalmazkodóan váltani több szerep között: „A modern katona már nem egyszerűen harcos: egyszerre békefenntartó, diplomata, vezető, testvér és barát” (Beard, 2014. 274.). Arra kell törekedni, hogy „egy **jellem-alapú képzési programot** építsünk, amelynek célja olyan erények fejlesztése, amelyek segítik a katonákat a sokrétű szerepek betöltésében” (Beard, 2014. 274.). Mindezt a hivatalos retorika is alátámasztja:

„Ez a katonai valóság. Valóság életről és halálról. Ebben a valóságban nem arról van szó, hogy a dolgokat jól tegyük, hanem arról, hogy a helyes dolgokat tegyük. Hölgyeim és uraim, ehhez vezetésre van szükség. A vezetés azt jelenti, hogy inspirálnod, ösztönöznöd kell, és a figyelmed középpontjába kell helyezned az embereket. Még akkor is, ha nagyon magad alatt vagy. A katonai vezető vezet, és mernie kell átvenni a vezetést. Tudnod kell, mi lehetséges, és hajlandónak kell lenned kockázatot vállalni. Nem könnyű ezt megtenni. Jellem kell hozzá. Jellem és fejlődés. **Fizikai fejlődés:** szélsőséges körülmények között funkcionálni. **Akadémiai fejlődés,** hogy összetett helyzetekben is vezető szerepet tudjunk vállalni. De mindenképp **személyes fejlődést** igényel; hogy ne add fel, ha a dolgok nehezzé válnak. A határok feszegetésére, és az összetett, gyakran etikai dilemmák kezelésére. Ez a fejlődés a Holland Királyi Katonai Akadémián zajlik. Középhajósok és kadétek, ne becsüljétek alá ezt a fejlődést. Ez a siker kulcsa.” (Middendorp, 2016).

Mindezen ellentmondások és homályosságok egy komplex kutatást hívtak életre (Jansen, 2019), amelynek a főbb kérdései: Hogyan folyik a jellemnevelés a Holland Királyi Katonai Akadémián? Elég-e ez terepre? A kutatás többlépcsős volt, és különböző módszereket használt a kérdések megválaszolására. Az első lépés egy felfedező kutatás volt, amely során rövid interjúk és fókuszcsoportos megbeszélések készültek az akadémia különböző szereplőivel annak érdekében, hogy a kulcsfontosságú elemeket beazonosítsa, illetve a fókuszot leszűkítse a kutatás. A következő fázisban a hivatalos dokumentumok és a hivatalos diskurzus került górcső alá, ami feltárta, mit tart fontosnak az intézmény a képzés során. Ezt egy többhónapos megfigyelés követte, amikor bizonyos időszakonként személyes és fókuszcsoportos interjúkra került sor, hogy a kutatás a katonai oktatást a kadétek

tapasztalata és az intézet között zajló dinamikus folyamatként mutassa be. Végül a kutató terepen (Afganisztánban) is megfigyelte, mennyire hasznosíthatók a tanultak. A vizsgálat célcsoportja a gyalogság volt.

A dokumentum és a hivatalos diskurzus elemzésének eredményeiből kiderült, hogy az intézmény fő célja „A jövő katonai vezetőinek képzése” (Middendorp, 2016). A Holland Királyi Katonai Akadémia által képviselt pedagógiai modell a katonai kiképzést, a tudományos oktatást és a jellemnevelést ötvözi. A katonai kiképzést vezető katonai oktatók végzik, míg a tudományos képzés a katonai karon belül zajlik, katonai és nem katonai oktatókból álló személyzet oktatja (The Netherlands Defense Academy, 2016). A jellemnevelést a tágabb holland katonaság, az NLDA és a legtöbb kadét a katonai oktatás alapvető – ha nem a leglényegesebb – elemeként értelmezi, viszont inkább hagyományon, mint módszeren alapszik. A hadtest – a jellemnevelő rendszer kulcsa – számos tevékenységet szervez, amelyek célja a készségek és a „tishti attitűd” fejlesztése (Dalenberg, 2017; Groen és Klinkert, 2003).

A kadéttal végzett kutatás interjúkon és fókuszcsoportos beszélgetéseken alapul. A lejegyzett szövegek kódolása után két témakör rajzolódott ki, ami a kadéttal katonai oktatással kapcsolatos tapasztalatait jellemzik: a *fejlődés* és a *tagság*. A tapasztalatokra hatással volt az is, hogy ki milyen képzésben vesz részt, mivel van egy rövid ciklusú (18 hónap) és egy hosszú ciklusú (4 év) képzés. A *fejlődésnek* három vetületét említették, ami a fizikai, az intellektuális és a jellemfejlődés. Azt többen is hangsúlyozták, hogy a gyalogság fizikailag sokkal edzettebb, mint a többi kadét, de megjegyezték, hogy többre is képesek lennének (1. példa).

1. példa: „Mi, a gyalogság, sokkal gyorsabbak, proaktívabbak és erősebbel vagyunk, mint mások. Ez rendben is van így, ők adminisztratív munkákat végeznek majd. Csak az a baj, hogy sajnos nem kapunk elég kihívást.” (*“We, the infantry, are faster, more proactive and stronger than the others. That’s ok, they will do administrative jobs. It is just a pity that we are not being challenged enough”*) (4 éves képzésben résztvevő).

A tudásanyag feldolgozása, az intellektuális fejlődés a hosszú ciklusú hallgatóknak jellemzően kihívást jelentett, míg a rövid ciklusú kadéttal elégedetlenek voltak ezzel a szegmessel (2. példa).

2. példa: „Azt vártam, hogy többet tanulok majd és egy tiszt számára megfelelő vitákban veszek részt, de tévedtem, mert csak különböző doktrínákat kellett bema-golni.” (*“I expected to learn more, to have debates appropriate for an officer, but I was wrong, you just have to memorise certain doctrines”*) (18 hónapos képzésben résztvevő).

A legnagyobb különbség a jellemfejlődéssel kapcsolatos tapasztalatokban mutatkozott meg: míg a hosszú ciklusú hallgatók számára érzékelhető volt a változás (3. példa), addig a rövid ciklusúak csak túl akartak lenni a képzésen, hogy végre dolgozhassanak (4. példa).

3. példa: „Azt gondolom az akadémia segíthet abban, hogy jobb ember legyek.” (*“I think the NLDA can help me to become a better version of myself”*) (4 éves képzésben résztvevő)

4. példa: „Csak be akarom fejezni a 18 hónapot, és elkezdeni a valódi munkát.” (*“I just want to finish these eighteen months, and then get on with the real work”*) (18 hónapos képzésben résztvevő).

A válaszadók egyetértettek abban, hogy a kadéttá váláshoz el kell hagyni a civil életet, és ez egyfajta tagságot biztosít nekik, ami külső és belső jegyekben is megmutatkozik. Az újoncok csak idővel kapják meg az egyenruhát, ami egy nagyon fontos lépés a taggá válásban, mert így nem tűnnek ki többé a civil ruhájukkal. A ruházat mellett a külső megjelenés is megkülönbözteti őket, mert a gyalogság fizikailag a legfittebb csoport. Emellett nagyon hamar elsajátítanak egy sajátos nyelvezetet is, és ez a zsargon ugyancsak erősíti a tagságot. A tagság kialakulása tehát többkomponensű:

„Úgy gondolom, az első hónap az átváltozásról szól civilből katonába. És ezt nem egy dolog teszi, hanem sok mindennek a kombinációja: a szobaelenőrzés, bivakolás, kommandóképzés stb.” (*“I think the first month is about transitioning from civilian to military. There is not one single aspect that does this. It is merely the combination of everything: room inspection, bivouac, commando training, etc.”*)

Jansen (2019) kutatásának megfigyeléseiből kiderül, hogy a kadétek nagy része frusztráltak érezte magát, mert a várakozásoktól eltérően nem érezték a fejlődést és hiányolták a kihívásokat. Általában az órarendjük tele volt, tehát mindig voltak valahol, de az órákon sokszor fizikailag és intellektuálisan is unatkoztak, amit nem az intézmény hibájának tudtak be, hanem a nem megfelelő menedzsmentnek. Az intézményről és a képzésről általánosan pozitívan vélekedtek, melynek a fő motivátora az „összetartozás érzése”, a fentebb is említett tagság. Ebből következően a csapatmunkát is fontosnak tartják. Az újoncok kezdettől fogva megtanulják, hogy a csapat fontosabb, mint az egyén. Az újoncok nemcsak szakmát/hivatást tanulnak, hanem új barátokra, kollégákra is szert tesznek, és arra töreksenek, hogy mindenben támogassák egymást. Ez a tagság sok katona számára a legerősebb motiváció a munkájához (Grossman, 2009; McPherson, 1997), és a kadétek számára az idő múlásával egyre erősebbé vált.

Az intézmény sajátos kultúrája azt diktálja, hogy mindenki kövesse a szabályokat, de azt is elvárja a kadétoktól, hogy megtanulják, hogyan és mikor kell azokat felforgatni. Ilyen tekintetben ez egy paradox tanulási környezetnek számít, amelyben az ott tanulóktól elvárt, hogy kontrollált és nyugodt viselkedést tanúsítsanak, miközben bizonyos helyzetekben a durvább, kevésbé fegyelmezett viselkedés és időnként még az engedetlenség is értékes. Ezt a mechanizmust „másodlagos alkalmazkodásnak” nevezzük, amikor jogosulatlan eszközöket alkalmaznak a célok eléréséhez, megkerülve a szervezet szabályait

Jansen (2019) kutatásának megfigyeléseiből kiderül, hogy a kadétek nagy része frusztráltak érezte magát, mert a várakozásoktól eltérően nem érezték a fejlődést és hiányolták a kihívásokat. Általában az órarendjük tele volt, tehát mindig voltak valahol, de az órákon sokszor fizikailag és intellektuálisan is unatkoztak, amit nem az intézmény hibájának tudtak be, hanem a nem megfelelő menedzsmentnek. Az intézményről és a képzésről általánosan pozitívan vélekedtek, melynek a fő motivátora az „összetartozás érzése”, a fentebb is említett tagság. Ebből következően a csapatmunkát is fontosnak tartják. Az újoncok kezdettől fogva megtanulják, hogy a csapat fontosabb, mint az egyén.

(Goffman, 1961). Ennek a viselkedésnek kiváló példája az egyik kadét története, aki elmondta, hogy egy őrnagy hogyan várja el tőlük a viselkedést:

„Azt mondta, berúghatjuk az összes ajtót, és részegen mehetünk haza addig, amíg nem veszik észre. Sőt, még azzal is dicsekedett, amit kadét korában csináltak, és lenézett minket, hogy csicskák vagyunk, amiért betartjuk a szervezet szabályait.”

A kutatás eredményei alapján összességében elmondható, hogy az Akadémia hivatalos dokumentációjában és kommunikációjában is kiemeli az egyéni fejlődést és a jellemformálást, azonban a képzés során egy nem tudatosan beépített folyamatként jelenik meg. Az itt tanuló tisztiek a képzés során azt érzik, hogy sem fizikailag, sem pedig szellemileg nem kapnak elég kihívást, de magát az intézményt nem okolják emiatt. Ezt Jansen (2019) úgy nevezi, hogy „tökéletes tökéletlenség”, ahol az intézményhez és a csapathoz tartozás fontossága, azaz a tagság, felülírja ezeket a gyengeségeket. A jellemformáláshoz elengedhetetlen az egyéni fejlődés, és a képzés buzdítja is a katonákat, hogy legyenek egyéniségek, a proaktív viselkedés elvárt, de a gyakorlatban nem támogatott. Az intézményi retorikának nem felel meg a gyakorlati megvalósulás, a jellemnevelés nem irányított, amelynek nem szándékolt következményei lehetnek például a terepen, ahol döntéseket kell hozni, irányítani kell stb. (Jansen, 2019). A kutatás ez utóbbira is megpróbált választ adni egy esettanulmánnyal, ami egy Afganisztánba vezényelt szakaszt vizsgált. A vizsgálatból kiderült, hogy a csapat nem fogadta el a szakaszparancsnokot, akit emiatt még a küldetés alatt le is cseréltek. A parancsnok a szakasz tagjai szerint nem volt megfelelő vezető (nem volt fontos számára a csapat biztonsága, szociálisan sem közeledett hozzájuk, csak a saját karrierje érdekelt stb.). Ez többek között annak tudható be, hogy a képzés során nem sikerült elég hangsúlyt fektetni a vezetői készségekre.

Problémaalapú tanítás a katonai képzésben: Norvégia

A katonai képzés hiányosságai egyre szembetűnőbbek más NATO-országokban is, és a változás egyre sürgetőbb. Az amerikai tengerészgyalogság parancsnoka, David H. Berger (2019) tábornok is felhívja erre a figyelmet:

„Az elmúlt évek során azt vettem észre, hogy egyre nagyobb a disszonancia aközött, amit a képzés és az oktatás terén csinálunk, és aközött, amit a változó környezet alapján tennünk kellene. Konkrétan, sok iskolánk és képzési helyszínünk az iparosodás korából származó »előadás, tények memorizálása, tények parancsa visszamondása« oktatási modellen alapul. [...] Ebben az információs korszakban olyan megközelítésre van szükségünk, amely az **aktív, hallgató központú** tanulásra összpontosít, **problémafelvető** módszertant alkalmaz, ahol hallgatóinknak olyan problémákkal kell szembenéznük, amelyeket **csoporként** kezelnek, ezáltal **cselekvés útján tanulnak**, és egymástól is. Képesé kell tennünk őket arra, hogy **kritikusan gondolkodjanak**, felismerjék, ha változásra van szükség, és kialakítanunk bennük a cselekvésre való hajlamot [...]”

A különböző tanulási technológiák nem mindig alapulnak pedagógiai elveken (Scoppio és Covell, 2016), és mind a nem nyugati, mind pedig a NATO-országok katonai képzéseinek fontos célkitűzése a megfelelő pedagógia kialakítása és alkalmazása (Duraid és Annen, 2019; Walker, 2006). A norvég katonai képzésben elkezdődött egy olyan folyamat, amelyben különböző tanulási filozófiákat/elveket fejlesztenek ki (Isaksen, 2019; Sookermany, 2017; Torgersen és Herner, 2015), melyek közül az egyik a problémaalapú tanítás (PAT).

A PAT azért is alkalmas pedagógia lehet a katonai képzésben, mert:

- összhangban van a katonai oktatás Goode (2019) által javasolt alapelveivel és magának a katonai hivatásnak a kollektív jellegével (Caforio, 2006);
- a jobb problémamegoldó készségek elsajátításának eszközeként szolgál, miközben megalapozza az új információk megszerzését az önirányított tanulás során (Bishop és Verleger, 2013; Car és mtsai, 2019).

Ennek ellenére kevés empirikus kutatás áll a rendelkezésünkre a PAT alkalmazhatóságával kapcsolatban.

Mivel mind a hadműveletek tervezését, mind végrehajtását a bizonytalanság jellemzi, a katonahallgatóknak fel kell készülniük a kiszámíthatatlanra (Torgesen és Herner, 2015; Sookermany, 2017). A (jelenlegi) fegyveres erők vezetési filozófiája a *küldetésvezetés* elvén alapul, amely szerint minden küldetést és feladatot a parancsnoki szándék fényében kell szemlélni (Behn-Shalom és Shamir, 2011; Norwegian Defense University College, 2019). Ahhoz, hogy a küldetésvezetés eredményes legyen, annak alapelveit fel kell ismerni, elsajátítani és fejleszteni mind az oktatás, mind a műveletek végrehajtása során. Ezen hadműveletek tervezését és lebonyolítását egyaránt megalapozó pedagógia lényegében azt jelenti, hogy a tanulókat a helyzet és a parancsnok szándéka alapján *kritikus és konstruktív gondolkodásra* tanítsuk.

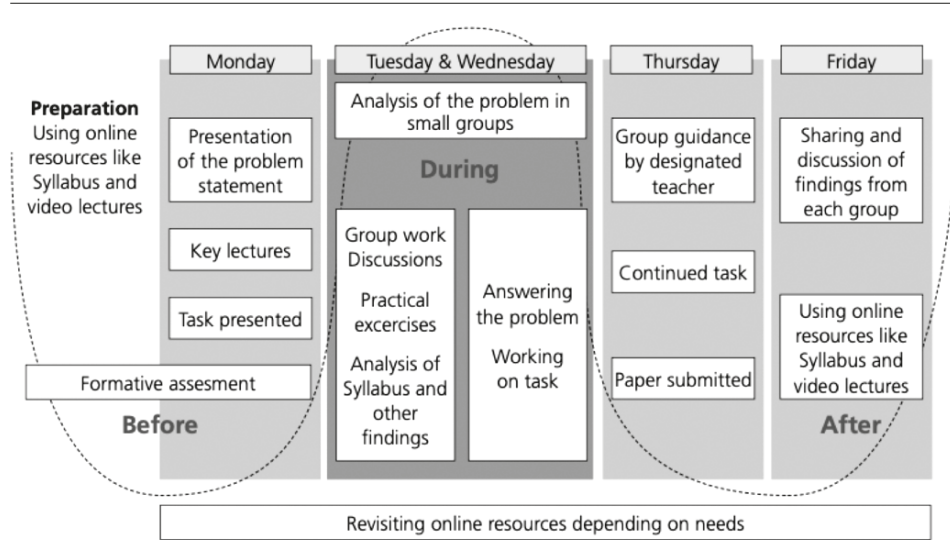
Ha a hagyományos és a PAT-ot szembeállítjuk, akkor azt látjuk, hogy míg a hagyományos oktatás: „nagy létszámú csoportok, oktató-vezérelt, a tananyag előadásokra épül” (Barrow, 2002), addig a PAT „olyan oktatási (és tantervi) tanulóközpontú megközelítés, amely képessé teszi a tanulókat az elmélet és a gyakorlat integrálására, továbbá tudást és készségeket alkalmazva életképes megoldás kidolgozására egy meghatározott problémára” (Savery, 2006).

A PAT elvei és jellemzői: a módszert hallgatóközpontúnak kell tekinteni, és a tanulás kis csoportokban történik; a tanár szerepe az, hogy megkönnyítse a tanulási tevékenységeket, nem pedig egyszerűen csak információt ad át; a megközelítés serkenti a tanulást azáltal, hogy kötelezi a tanulókat az önszerveződésre; elősegíti a jobb problémamegoldó készségek elsajátítását, és megalapozza az új információk megszerzését az önirányított tanulás révén (Car és mtsai, 2019; Bishop és Verleger, 2013).

Barrows (1996) öt várható pozitív eredményt emelt ki a tanulók számára:

- Rugalmas tudás fejlesztése.
- A hatékony problémamegoldó képesség fejlesztése.
- Önirányító tanulási készségek.
- Együttműködési készségek.
- A tanulási folyamat belső motivációjának ösztönzése.

Johansen és munkatársai (2021) egy olyan pilot kutatásról számolnak be a tanulmányukban, amelynek keretében a Norwegian Defence University College katonai vezetés (*military leadership*) kurzuson bevezették a PAT módszerein alapuló oktatást, illetve a tükrözött osztálytermet. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a tananyag egy részét a hallgatók otthon dolgozzák fel, az órán pedig ehhez kapcsolódnak a gyakorlatok. Az 1. ábra mutatja a kurzuson alkalmazott módszer folyamatábráját.



1. ábra. A PAT folyamatábrája

Az öt hetes pilot kurzus folyamán a hallgatókat 6 csoportra osztották, és mindegyik csoport hetenként egy problémán dolgozott. Minden hétfőn előadásokat hallgattak, amelyek összegezték az előző héten feldolgozott problémát, és bemutatták a következőt. Kedden és szerdán a hallgatók az oktató jelenléte nélkül dolgoztak a heti problémán. Csütörtökön visszajelzést és javaslatokat kaptak, mielőtt beküldik az írásos beadandót, és szeminárium keretében megvitatták az olvasott szakirodalmat. Pénteken pedig a következő hétre készültek, elolvasták a sillabuszt, és megnézték a videós előadást a megoldandó problémáról.

A kurzus hatékonyságának méréséhez a kutatók megfigyeléseket végeztek, kérdőíveket, interjúkat készítettek, és a kurzus eredményeit összehasonlították más kurzusokkal. Az 1. számú táblázatban látható, hogy a kurzuson belül a hallgatók is úgy érezték, hogy aktív, a tanulókra fókuszáló kurzuson vettek részt.

1. táblázat. Hallgatók véleménye a kurzusról

	nagyon magas	magas	közepes	alacsony	nagyon alacsony
Milyen mértékben tapasztalja, hogy a kurzus felépítése elősegítette a hallgatók aktív tanulási tevékenységeit (pl. csoportmunka, reflexió és szemináriumok)?	22%	58%	10%	6%	4%
Mennyire találja a pedagógiát összhangban lévőnek a kurzus tanulási céljaival?	20%	55%	13%	7%	5%
Milyen mértékben vett részt aktívan a tanulási környezetben a kurzus során?	15%	71%	8%	3%	3%

A kötelező tananyag mennyiségét is csökkentették, ami azt eredményezte, hogy a hallgatók önállóan kerestek szakirodalmat a könyvtárban a probléma megoldásához. A csoportmunka az előző három évhez képest a kurzuson 50%-kal növekedett, amit a hallgatók többsége pozitívként emelt ki. Voltak olyanok is, akik megjegyezték, hogy a csoporton belül a domináns hallgatók átvették az irányítást, strukturálták a feladatokat, és kizárták a kevésbé tehetségeseket. A belső motiváció is nagyon fontos egy kurzus sikerességének méréséhez, és a kutatásból kiderült, hogy a diákok többségének a kurzus előtt semleges vagy pozitív volt a motivációja, a kurzus után pedig a résztvevők 2/3-ának pozitív vagy nagyon pozitív. Végül a kurzusra kapott érdemjegyeket összehasonlították más kurzusokon kapott jegyekkel, és kiderült, hogy a katonai vezetés kurzuson a többség jobban teljesített.

Összefoglalás

A katonai képzés az elmúlt száz évben nagyban átalakult, részben annak is köszönhetően, hogy a 20. század végére és a 21. század elejére a kihívások változtak. Kezdetben elégségesnek bizonyult a fegyverhasználat elsajátítása és a fizikai erőnlét, majd a modern fegyverek és háborúk megjelenésével egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a kiképzések és a katonák egyéni fejlődése. Utóbbi különösen fontos, mivel a katonai képzés olyan helyzetekre készíti fel az egyéneket, ahol súlyos döntéseket kell hozniuk, traumával, stresszel, komplex problémákkal kell megküzdeniük, így a jellem fejlődése elengedhetetlen. A 1990-es években a kötelező sorkatonaság eltörlésével az országoknak toborozniuk kellett a katonákat, ami több országban ahhoz vezetett, hogy a katonai képzést már a középfokú oktatásban is elérhetővé tették. Hollandiában például jellemzően azok, akik innét kerülnek be az akadémiára, kevésbé morzsolódnak le, illetve a képzésük is egyszerűbb, mert már ismerik a katonai kultúrát, megfelelő a fizikai erőnlétük, és alapvető katonai ismereteik vannak. Egy többlépcsős, komplex kutatásból (Jansen, 2019) az is kiderül, hogy a Holland Királyi Katonai Akadémia számára nagy fontossággal bír a fizikai és intellektuális fejlődés mellett a jellemfejlődés. A jellemformálás azonban a képzésben nem jelenik meg tudatosan beépített folyamatként, a kadéto (gyalogság) elmondása szerint ez csak úgy megtörténik, amelynek egyik módja az ún. másodlagos adaptáció, amikor a katonáktól azt várják el, hogy szabálykövetők legyenek, de ismerjék fel azokat a helyzeteket is, amikor felrúghatják ezeket a szabályokat. Az egyéni fejlődés a jellemformálásnak fontos alapköve, viszont az akadémián inkább a csapat a fontos, aminek következményei vannak a terepen (pl. nem megfelelő vezetői készségek), és ami kudarchoz vezethet.

A katonai képzéseknek hallgatóközpontúnak és gyakorlatorientáltnak kell lenniük, hogy megfelelően felkészítsék a katonákat a különböző helyzetekre. Erre tettek kísérletet a Norwegian Defence University College egyik kurzusán (Johansen és mtsai, 2021), ahol pilot jelleggel bevezették a problémaalapú tanulást. Az öthetes kurzus során a hallgatókat csoportokra osztották, a tükrözött osztályterem pedagógiáját használták, a tananyag egy részét a hallgatók önállóan kereshették és dolgozhatták fel, minden héten gyakorlati problémát oldottak meg. A pilot kutatás sikerességét jelzi, hogy a hallgatók visszajelzése nagyon pozitív volt, a kurzus végére sokkal motiváltabbak lettek, jobb jegyeket kaptak, és többségük szeretett csapatban dolgozni.

Összességében elmondható, hogy a katonai képzések hiányosságait egyre több kontextusban felismerik, elszórtan megoldási javaslatok is születnek, azonban a jó gyakorlatok nem terjednek el rendszerszinten, a katonák a képzést túl elméletinek találják.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Arnold, K. A., Loughlin, C. & Walsh, M. M. (2016). Transformational leadership in an extreme context: Examining gender, individual consideration and self-sacrifice. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(6), 774–788. DOI: [10.1108/loj-10-2014-0202](https://doi.org/10.1108/loj-10-2014-0202)
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68(3), 3–12. DOI: [10.1002/tl.37219966804](https://doi.org/10.1002/tl.37219966804)
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119–122. DOI: [10.1080/01587910220124026](https://doi.org/10.1080/01587910220124026)
- Beard, M. (2014). Virtuous soldiers: A role for the liberal arts? *Journal of Military Ethics*, 13(3), 274–294. DOI: [10.1080/15027570.2014.977546](https://doi.org/10.1080/15027570.2014.977546)
- Ben-Shalom, U. & Shamir, E. (2011). Mission command between theory and practice: The case of the IDF. *Defence and Security Analysis*, 27(2), 101–115. DOI: [10.1080/14751798.2011.578715](https://doi.org/10.1080/14751798.2011.578715)
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1–18. DOI: [10.18260/1-2--22585](https://doi.org/10.18260/1-2--22585)
- Blauw, C. (2010). *Rapportage omgangsvormen: Een onderzoek naar omgangsvormen binnen 6 opleidingsinstituten van Defensie*. Blauw Research.
- Caforio, G. (2000). *The European officer: A comparative view on selection and education*. Pisa: Edizioni ETS.
- Caforio, G. (2006). Military officer education. In Caforio, G. (szerk.), *Handbook of the sociology of the military*. Springer. 255–278. DOI: [10.1007/0-387-34576-0_15](https://doi.org/10.1007/0-387-34576-0_15)
- Car, L. T., Kyaw, B. M., Dunleavy, G., Smart, N. A., Semwal, M., Rotgans, J. I., Low-Beer, N. & Campbell, J. (2019). Digital problem-based learning in health professions: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 21(2), e12945. DOI: [10.2196/12945](https://doi.org/10.2196/12945)
- Dalenberg, S. (2017). Officer, practise what you preach! Research on effects and interventions in military officer socialization at the Royal Military Academy. *Doctoral dissertation*. Radboud University, Breda, the Netherlands.
- Deakin, S. (2008). Education in an ethos at the Royal Military Academy Sandhurst. In Robinson, P., De Lee, N. & Carrick, D. (szerk.), *Ethics education in the military*. Ashgate Publishing. 15–29.
- Doty, J. & Sowden, W. (2009). *Competency vs. character? It must be both*. Army Combined Arms Center Fort Leavenworth, K. S., Defense Technical Information Center. <http://handle.dtic.mil/100.2/ADA532524>.
- Duraid, J. & Annen, H. (2019). *Professional military education: A cross-cultural survey*. Peter Lang. DOI: [10.3726/b15676](https://doi.org/10.3726/b15676)
- Franke, V. C. (2000). Duty, honor, country: The social identity of West Point cadets. *Armed Forces & Society*, 26(2), 175–202. DOI: [10.1177/0095327x0002600202](https://doi.org/10.1177/0095327x0002600202)
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books.
- Goode, C. (2019). Best practice principles for professional military education: A literature review. *Journal of Defence Resource Management*, 10(2), 5–20.
- Governance & Integrity. (2014). *Integriteit bij de opleiding en vorming van adelborsten en cadetten aan de Nederlandse Defensie Academie: Duiding van risico's, perspectief op verbetering*. Centrale Organisatie Integriteit Defensie.
- Groen, P. M. H. & Klinkert, W. (2003). *Studeren in uniform: 175 jaar Koninklijke Militaire Academie 1828–2003*. Sdu Uitgevers.
- Grossman, D. (2009). *On killing: The psychological cost of learning to kill in war and society*. Little, Brown and Co.
- Jansen, M. M. (2019). Educating for military realities. *PhD dissertation*. Netherlands Defense Academy.
- Jansen, M. M., Braender, M. & Moelker, R. (2019). What sets the officer apart? In Klinkert, W., Bollen, M., Jansen, M. M., De Jong, H., Kramer, E. & Vos, L.

- (szerk.), *The Netherlands Annual Review of Military Studies 2019*. Manuscript accepted for publication.
- Johansen, R., Sookermany, A. M. & Isaksen, G. (2021). Twisting the Pedagogy in Military Education – Experiences Drawn from a Problem-based Teaching Approach at the Norwegian Defence University College. In Roelsgaard Obling, A. & Tillberg, L. V. (szerk.), *Transformations of the Military Profession and Professionalism in Scandinavia*. Scandinavian Military Studies. DOI: [10.31374/book2-k](https://doi.org/10.31374/book2-k)
- Kennedy, G. & Neilson, K. (2002). *Military education: Past, present, and future*. Greenwood Publishing Group.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education—plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269–287. DOI: [10.1080/00071005.2013.778386](https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386)
- McPherson, J. M. (1997). *For cause and comrades: Why men fought in the Civil War*. Oxford University Press.
- Micewski, E. R. & Annen, H. (2005). *Military ethics in professional military education—revisited*. Peter Lang.
- Middendorp, T. A. (2016). *Speech: Opening academisch jaar*. NLDA.
- Moelker, R. (2000). Hiding behind the pillars: Reflections on the education of officers at the Royal Netherlands Military Academy. In Caforio, G. (szerk.), *The European officer: A comparative view on selection and education*. Edizioni ETS. 123–139.
- Norwegian Defence University College (2019b). *Forsvarets fellesoperative doktrine 2019*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2631948>
- Olsthoorn, P. (2013). Virtue ethics in the military. In Van Hooft, S. & Saunders, N. (szerk.), *The handbook of virtue ethics*. Routledge. 365–374.
- Richardson, R., Verweij, D. & Winslow, D. (2004). Moral fitness for peace operations. *Journal of political and military sociology*, 32(1), 99–113.
- Richardson, R. (2008). *Take it or leave it! Een kwalitatief onderzoek naar sociaal-emotionele redenen van uitval van leerlingen uit de initiële opleidingen*. Faculteit Militaire Wetenschappen van de NLDA.
- Ruggero, E. (2001). Duty first: West Point and the making of American leaders. *Army*, 51(4), 59–60.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9–20. DOI: [10.7771/1541-5015.1002](https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002)
- Scoppio, G. & Covell, L. (2016). Mapping trends in pedagogical approaches and learning technologies: Perspectives from the Canadian, international, and military education contexts. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 127–147. DOI: [10.47678/cjhe.v46i2.186043](https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.186043)
- Sookermany, A. M. (2017). Military education reconsidered – A postmodern update. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 310–330. DOI: [10.1111/1467-9752.12224](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12224)
- Rapport Commissie Integriteitszorg Defensie*. (2006) Commissie Staal, Ministerie van Defensie.
- Torgersen, G. E., & Herner, S. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? In G. E. Torgersen (Ed.), *Pedagogikk for det uforutsette* Oslo: Cappelen Damm Academic. 15–28
- Vagts, A. (1959). *A history of militarism*. New York: Free Press.
- Van Ree, A. J. (2002). Towards a Military Pedagogy. In H. Florian (Ed.), *Military Pedagogy—An International Survey*. Frankfurt: Peter Lang. 29–46
- Walker, R. W. (2006). The professional development framework. In B. Horn & R. W. Walker (Eds.), *The military leadership handbook*. Canada, Toronto: Dundurn Press. 436–450

Absztrakt

A tanulmány célja azoknak az alapelveknek és pedagógiai problémaköröknek a bemutatása, amelyek az egyes NATO-országok katonai képzési rendszereiben felbukkannak, és nem országspecifikusak, amiből következik, hogy más kontextusokban is relevánsak. A katonai képzés történetének rövid áttekintése után a tanulmány egy Hollandiában és egy Norvégiában végzett kutatás alapján mutatja be, hogyan valósul vagy valósulhat meg a katonai képzés két alapvető fontosságú alappilléreinek beépítése a képzésbe: a jellemformálás és a gyakorlatorientáltság. Mindkét jellemző kiemelten szerepel a NATO-országok katonai képzésének retorikájában, mivel a 21. századi kihívásokhoz szükség van az adekvát szociális, erkölcsi és kognitív kompetenciákra, a helyzetek és problémák gyors felismerésére és kezelésére. A bemutatott két vizsgálatból kiderül, hogy a jellemformálás leginkább látens és homályosan jelenik meg a vizsgált képzésben, aminek komoly következményei vannak a terepre kikerülő tisztek esetében (Jansen, 2019); a gyakorlatorientáltság pedig pozitív hatásokkal lehet a hallgatók teljesítményére és motivációjára, amit a problémaalapú tanítás bevezetése mutatott a norvég példán.

Kulcsszavak: katonai képzés, jellemformálás, gyakorlatorientáltság, problémaalapú tanítás, másodlagos adaptáció