



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

Mjr mgr Janusz TOMIŁO

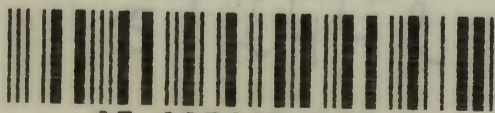
**PRZEMIANY W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM
WOJSKA POLSKIEGO
w latach 1989 – 1992**

Rozprawa doktorska

2

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/2442



05-002442-002-0

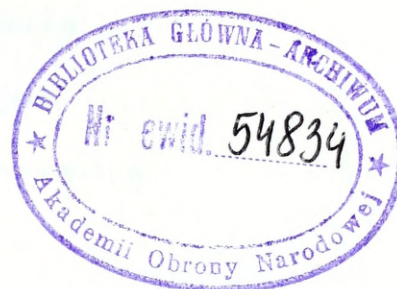


WARSZAWA

1994

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH



Mjr mgr Janusz TOMIŁO

PRZEMIANY W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA POLSKIEGO W LATACH 1989 - 1992



Praca doktorska
wykonana pod kierunkiem naukowym
dra hab. prof. AON Zygmunta MARKOCKIEGO

WARSZAWA 1994

SPIS TREŚCI

WSTĘP		4	
ROZDZIAŁ	1	System wychowania	8
	1.1	Pojęcie systemu wychowania - trudności interpretacyjne	13
	1.2	Typologia systemów wychowania	20
	1.3	Cechy systemu wychowania	26
	1.4	Elementy systemu wychowania	32
	1.4.1	Cele wychowania	34
	1.4.2	Treści wychowania	44
	1.4.3	Zasady i metody wychowania	46
	1.4.4	Warunki	63
Przypisy			65
ROZDZIAŁ	2	System wychowania wojskowego	70
	2.1	System wychowawczy wojska - próba definicji	75
	2.2	Specyficzne właściwości systemu wychowawczego wojska. Typologia systemów wychowawczych wojska	78
	2.3.	Elementy systemu wychowawczego wojska	85
	2.3.1	Cele wychowania wojskowego	86
	2.3.2	Treści wychowania wojskowego	89
	2.3.3	Zasady wychowania wojskowego	90
	2.3.4	Metody i formy wychowania wojskowego	94
Przypisy			103

ROZDZIAŁ	3	Metodologiczne podstawy pracy	106
	3.1	Uzasadnienie wyboru tematu	107
	3.2	Cele pracy, przedmiot badań, problemy badawcze	112
	3.3	Metody badań	114
	3.3.1	Techniki badawcze	120
Przypisy			121
ROZDZIAŁ	4.	Transformacja systemu wychowawczego Wojska Polskiego	122
	4.1	Charakterystyka systemu wychowawczego LWP	124
	4.1.1	Cele wychowania w armii socjalistycznej	126
	4.1.2	Treści wychowania w LWP	131
	4.1.3	Zasady, metody i formy wychowania w LWP	139
	4.2	System wychowawczy LWP na tle przemian społecznych w latach 1980 - 1989	142
	4.3.	Przemiany w systemie wychowawczym wojska w latach 1989 - 1992	153
	4.3.1	Demokratyzacja i humanizacja życia wojskowego	157
	4.3.2	Odpolitycznienie i odpartyjnienie wojska	161
	4.3.3	Przemiany w treściach wychowania	163
	4.3.4	Powołanie Ordynariatu Polowego WP	169

4.3.5	Nowa doktryna wychowawcza	174
4.3.6	Zmiany strukturalno-organizacyjne w systemie wychowawczym WP	178
Przypisy		184
ROZDZIAŁ	5 Przewidywane kierunki dalszych przemian w systemie wychowawczym wojska	190
5.1	Społeczna recepcja przemian w systemie wychowawczym wojska	193
5.2	Kierunki przemian w systemie wychowawczym wojska	197
5.3	Próba modelowego ujęcia systemu wychowawczego Wojska Polskiego	203
Przypisy		207
ZAKOŃCZENIE		209
BIBLIOGRAFIA		212

WSTĘP

W powodzi haseł, postulatów i programów politycznych, nasza najbliższa nam rzeczywistość, otoczenie, jakby uległo oddaleniu. Koncentrujemy uwagę na problemach globalnych, lecz - co zrozumiałe - implikujących nasze małe, codzienne kłopoty, nie zwracając uwagi na to, że oto obok nas, w naszym najbliższym otoczeniu dzieje się coś zaprawdę ciekawego.

Przez całe lata funkcjonowaliśmy, żyliśmy, tworząc prawie nigdy przez nas nieświadomiony system - społeczny i wychowawczy. Nieświadomienie istnienia owego systemu nie pozwalało, lub przynajmniej utrudniało nam dostrzeżenie jakichkolwiek zmian w nim zachodzących. Coś, co się działo przez wielu postrzegane było jako pojedyncze zjawiska, symptomy, objawy czegoś, co z pozoru nie wywiera wpływu na nasze życie, na nas jako osoby ludzkie. Tymczasem owe zjawiska łączyły się w logiczne ciągi, ciągi nakładały się tworząc system.

Owe komplikacje w funkcjonującym systemie wychowawczym wśród kadry i żołnierzy, wychowawców i wychowanków, stały się w pewnym sensie przyczyną, dla której zainteresowałem się systemem wychowawczym wojska. Kiedy sięgnąłem do literatury, utwierdziłem się w przekonaniu, że warto było. Oto bowiem okazało się, że to nie tylko w środowisku dowódców i podwładnych lecz także w środowisku pedagogów wojskowych system wychowawczy traktowany był jako najmniej znaczący

element wiedzy pedagogicznej. Świadczy o tym bardzo skromna liczba publikacji na ten temat, fragmentaryczność wiedzy i odsyłacze do literatury tzw. cywilnej. Mimo bogactwa literatury poświęconej wychowaniu, system wychowawczy jako czynnik porządkujący wszelkie procesy wychowawcze, traktowany był w niej marginalnie.

Pragnąc wypełnić tę lukę, a także ukazać zakres przemian zachodzących w systemie wychowawczym wojska, podjąłem prace nad usystematyzowaniem wiedzy o nim, określeniem wpływu przemian społecznych na wymiar i zakres dokonujących się w nim zmian oraz tendencji dalszej jego ewolucji.

Temu celowi podporządkowana została struktura pracy, która składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów i zakończenia.

Rozdział pierwszy poświęciłem prezentacji wybranych koncepcji i fragmentów wiedzy o systemie wychowawczym. Staram się w nim, ukazując różne stanowiska, przybliżyć sposób rozumienia pojęcia "system wychowawczy", typologię systemów, ich morfologię oraz zasadnicze, najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu, elementy.

Przegląd wiedzy i dokonań pedagogów w zakresie konstruowania i badania systemów wychowawczych, stanowi podstawę teoretyczną dla rozdziału drugiego. Rozdział ten jest przeglądem prac i wiedzy pedagogów wojskowych o systemie wychowawczym oraz próbą adaptacji wiedzy "cywilnej" do systemu wychowawczego wojska. Staram się przy tym ukazać specyficzne właściwości systemu wychowawczego wojska, wynikające z właściwości środowiska, w którym on funkcjonuje.

Prezentacja wiedzy o systemie wychowawczym stanowi zatem podstawę do ukazania elementów metodyki wychowania, głównie w odniesieniu do zasad, metod i form wychowania.

W rozdziale trzecim przedstawiam motywy wyboru tematu niniejszej pracy oraz jej podstawy metodologiczne. Zwracam w nim głównie uwagę na problem wykorzystania metod badań systemowych w pedagogice.

Rozdział czwarty jest prezentacją przemian w systemie wychowawczym Wojska Polskiego. Wychodząc od analizy i charakterystyki systemu wychowawczego LWP oraz jego wizerunku na tle przemian społecznych w latach 1980 - 1989, staram się ustanowić punkty odniesienia, służące ukazaniu przemian jakie w systemie zaszły. Przemiany te ukazuję prezentując wybrane zjawiska i sytuacje, moim zdaniem, wskazujące na podstawowe założenia dokonującej się reformy w systemie wychowania żołnierzy.

W rozdziale piątym prezentuję społeczną recepcję tych przemian w systemie wychowawczym wojska, prognozę dalszych w nim zmian, a także podejmuję próbę modelowego ujęcia współczesnego systemu wychowawczego wojska.

Taka konstrukcja pracy podyktowana jest logiką oraz koniecznością przestrzegania procedur badawczych. Treść oraz wyniki pracy mogą stać się, moim zdaniem, przyczynkiem do badania i opisania najnowszych dziejów wychowania wojskowego.

Zdaję sobie sprawę z ważności a także obszerności problemu, jaki podjąłem. W niniejszej pracy nie jestem w stanie

do końca wyjaśnić jego złożoności, starałem się natomiast pokazać trendy i kierunki zmian w wychowaniu wojskowym. Mam nadzieję, że mi się to udało, a efekty mojej pracy będą przydatne w dalszym doskonaleniu systemu wychowawczego wojska.

Prezentując wszystkim zainteresowanym tę pracę, pragnę jednocześnie wyrazić podziękowanie za twórczą inspirację i pomoc Panu prof.dr.hab. Zygmuntowi MARKOCKIEMU, Przyjacielom z seminarium doktorskiego za pomoc w rozwiewaniu wątpliwości i poszukiwaniu najbardziej przydatnej literatury, Najbliższym za cierpliwość i wyrozumiałość tak potrzebną do napisania tej dysertacji.

ROZDZIAŁ 1

SYSTEM WYCHOWANIA

Podczas dociekań teoretycznych, a także praktycznych, dość często spotkać się można ze stwierdzeniem, że w zasadzie w Polsce, a już w wojsku w szczególności, nie istnieje żaden system wychowania." Są pedagogowie, którzy wręcz dowodzą, że tam gdzie rozpoczyna się system, kończy się wychowanie"¹⁾. Po doświadczeniach epoki realnego socjalizmu, kiedy to starano się do każdej dziedziny życia społecznego dopasować i zbudować teorię, zapanował bowiem żywioł, całkowita dowolność w organizowaniu życia społecznego.

Pozory mogą jednak mylić. Fakt, że system oświaty i wychowania znalazł się w kryzysie wywołanym nie tyle trudnościami finansowymi, ile związanymi z transformacją systemu społecznego, koniecznością dopasowania się do nowej rzeczywistości ustrojowej, wcale nie przesądza o atrofii systemu wychowawczego. Przemiany dokonujące się w kraju zmieniają wprawdzie ogólny obraz systemu, nie powodują natomiast jego zaniku. Wszak system wychowania, w najogólniejszym rozumieniu, to "szeroko pojęty układ życia społecznego, politycznego, ekonomicznego, kształtujący mentalność i doświadczenie młodego dorastającego pokolenia"²⁾. Zatem to, że zmienił się ustrój, monopartyjność zastąpiono wielopartyjnością, gospodarkę socjalistyczną - rynkową, wpłynęło na warunki, w jakich funkcjonuje system wychowania, nie doprowadziło natomiast do jego wyeliminowania z całokształtu życia społeczne-

go.

Przedstawione powyżej spojrzenie na system wychowania jest oczywiście dużym uproszczeniem i nadmiernym uogólnieniem. Oznacza bowiem, że w społeczeństwie dokonuje się proces samowychowania. Tymczasem społeczeństwo także wychowuje. "W świetle teorii środowiska wychowującego termin *wychowanie* rozumiany jako funkcja życia społecznego, nabiera coraz poważniejszego znaczenia i wykracza poza tradycyjnie przyjęty w pedagogice system stosunków międzyludzkich; wychowawca - wychowywany i konkretnych procesów pedagogicznych. Zgodnie z tą koncepcją rezultaty wychowania są następstwem nie tylko ukierunkowanego na cel założonego oddziaływania planowego, lecz także spontanicznego, rzeczywistego wpływu środowiska na konkretną jednostkę. Dlatego różnorodne formy działalności ludzkiej, treść i typy tej działalności warunkują i indukują proces wychowania"³⁾.

Czy zatem ma sens mówienie o systemie wychowawczym, skoro wychowanie ma charakter dychotomiczny: jest działaniem planowym oraz spontanicznym? Jakie warunki muszą być spełnione, aby powstał system wychowawczy?

Według S. Kawuli niezbędnymi i wystarczającymi dla stworzenia systemu pedagogicznego, a system wychowania takim jest, warunkami są:

"- system pedagogiczny powstaje tylko tam i wtedy, gdzie i kiedy zaistnieje istotna społeczna potrzeba wychowania, wykształcenia czy przygotowania do zawodu lub pełnienia jakiejś roli określonej kategorii ludzi;

- system pedagogiczny powstaje tylko wtedy, kiedy w społeczeństwie zgromadzą się określone informacje, które mogą zostać przedmiotem przyswojenia i opanowania przez ludzi;

- system pedagogiczny może uformować się tylko wtedy, kiedy można znaleźć sposoby osiągnięcia celów, tzn. znane są środki, formy i metody oddziaływania pedagogicznego albo środki komunikacji pedagogicznej dla danej populacji uczących się - nauczanych, pozwalające (sposoby) realizować cele stawiane uprzednio systemowi pedagogicznemu. To znaczy odpowiedni system pedagogiczny może powstać jako taki dla względnie określonej grupy ludzi, którym potrzebne jest konkretne przygotowanie, wykształcenie i wychowanie;

- system pedagogiczny może powstać tylko pod tym warunkiem, jeżeli istnieje kadra pedagogów zdolna do realizacji celu systemu, posiadająca określone informacje, władająca określonymi środkami komunikacji, posiadająca wiedzę psychologiczną o obiekcie oddziaływania pedagogicznego⁴⁾.

Wykluczenie jednego z tych warunków może prowadzić do naruszenia systemu. Wydaje się, że w Polsce owe warunki zostały spełnione, można zatem mówić o istnieniu systemu wychowawczego.

Z metodologicznego punktu widzenia na system wychowania można spojrzeć w trojaki sposób:

- wychodząc od niezbędności reinterpretacji kierunków lub koncepcji pedagogicznych z punktu widzenia przejawiania w nich charakterystycznych cech systemowości, co może posłużyć jako początek badań w dziedzinie tworzenia systemów wycho-

wawczych [np. koncepcje systemów wychowania takich twórców jak Dewey, Herbart, Korczak i in.];

- próbując odpowiedzieć na pytania o to, co sobą przedstawia system wychowania, jego różnorodne elementy i sfery działania z punktu widzenia ogólnej teorii systemów, adaptacji podstawowych pojęć OTS w zastosowaniu do analizy procesów wychowawczych [H. Muszyński, A. Lewin, M. Łobocki];

- podjęcie empirycznego poznania procesów i systemowo ujętej organizacji konkretnych działań wychowawczych [S. Kawula]⁵⁾.

Dla celów niniejszej pracy przydatna wydaje się być ta druga orientacja metodologiczna, czyli podjęcie próby opisanie systemu wychowawczego, jego różnorodnych elementów i zmian w nich zachodzących. Na tej podstawie można przystąpić do konstruowania koncepcji czy też modelu postulowanego systemu wychowania. Powodzenie tej pracy zależy od uwzględnienia założenia, iż skuteczność wychowania zależy w dużej mierze od prawidłowej struktury i warunków życia ludzi, od dobrze i wszechstronnie przemyślanej koordynacji różnych czynników i rozmaitych instytucji, od zabezpieczenia warunków, dzięki którym mogłaby dokonywać się integracja całego procesu kształtowania ludzi we właściwym kierunku⁶⁾. Dlatego należy przystosować system wychowania [postulowany] do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa i objąć jego organizacją proces kształtowania się ludzi we wszystkich fazach ich rozwoju, od poczęcia po wiek poprodukcyjny.

"W konstruowaniu koncepcji postulowanego systemu wychowania podstawową czynnością jest przyjęcie ogólnych celów

wychowania. Wyprowadza się je z analizy rzeczywistości społecznej, z antropologii filozoficznej, z projekcji rozwoju świata i ważnej jego części. W społeczeństwie demokratycznym cele są ukierunkowane na ogólnoludzkie wartości, a jednocześnie formułowane w taki sposób, aby wychowawcy mogli przekładać je na codzienną praktykę. Przy ustalaniu celów i zadań realizowanych w systemie wychowania należy uwzględnić wymagania współczesnej cywilizacji i kultury oraz perspektywy zarówno rozwoju cywilizacji jak i zagrożeń, jakie stwarza dla życia i zdrowia ludzi"7).

POJĘCIE SYSTEMU WYCHOWANIA – TRUDNOŚCI INTERPRETACYJNE

Tradycyjne koncepcje teorii wychowania ograniczają się do analizy procesu wychowawczego, traktując go albo globalnie jako całościowy przebieg przemian dokonywanych w osobowości jednostki, albo partykularnie, tj. jako pewien wyodrębniony ciąg interakcji z wychowankiem. "To drugie ujęcie, bliższe praktyce, prowadziło do nadawania organizacji wychowania struktury liniowej, a więc takiej, przy której poszczególne cele [lub związki celów] wychowania są realizowane przez oddzielne, niezależne od siebie i następujące zasadniczo w pewnej kolejności po sobie procesy wychowania"⁸⁾.

Tymczasem ten prosty schemat może ulec pewnemu skomplikowaniu bądź wskutek tego, że wychowawca równolegle realizuje kilka odrębnych celów, bądź też wskutek tego, że obok niego występują w interakcjach z wychowankiem także inni wychowawcy, którzy realizują równolegle stawiane przez siebie odrębne cele wychowania, które kończą się w różnym czasie, ustępując od tego momentu miejsca procesom następnym. Każdy z nich stanowi przy tym odrębną całość, niezależną względem innych. Z tych też względów na proces wychowania należy patrzeć holistycznie, tzn. ujmować go w sposób całościowy.

"Zastosowanie podejścia holistycznego do organizacji wychowania oznacza uwzględnienie - wraz z wszystkimi konsekwencjami - tego, że wszelkie oddziaływania wychowawcze odnoszą się do całości tak wysoce złożonej w swej strukturze i funkcjach, jak osobowość ludzka. Ona to bowiem stanowi ów układ, do którego na pierwszym miejscu należy odnieść dyrektywę holizmu. I jej to złożoność musi być czynnikiem wyznaczającym złożoność organizacji wychowania"⁹⁾.

Organizacja wychowania musi być na tyle złożona i bogata, aby integralnie kształtować w wychowanku nie pojedyncze dyspozycje osobowościowe, lecz całe ich funkcjonalne struktury. Konieczne jest wyzwalanie nie oderwanych form aktywności, lecz zintegrowanych działań społecznych wychowanka, wprowadzanie go nie tylko w pojedyncze ciągi sytuacji wychowawczych, lecz w stanowiące pewne całości zespoły warunków życia, obejmujące całe układy zintegrowanych ze sobą różnorodnych sytuacji.

W wyniku integracji w jedną całość szeregu różnych procesów wychowania, powstaje system wychowania, będący strukturą nadrzędną, integrującą sytuacje wychowawcze płaszczyznowo, a więc w wymiarze wyznaczonym przez dwa kierunki, tj. procesy i sytuacje wychowawcze.

"Tym, co decyduje o łączeniu z sobą różnych sytuacji wychowawczych, a co za tym idzie, różnych procesów wychowania, jest struktura ról społecznych, w obrębie których ma się zawierać wyzwolona aktywność wychowanków. Tak więc zintegrowane z sobą działania wychowawcze muszą prowadzić do

organizowania takich ciągów sytuacji, w których wychowankowie mogliby przejawiać nie zachowania jednorodne, lecz pełnienie ujętych całościowo ról społecznych, a następnie do stymulowania ich w kierunku wyboru zachowań objętych wymaganiami i wzorami pełnienia tych ról w sposób społecznie akceptowany. Z kolei pełnienie określonych ról ma doprowadzić do osiągnięcia bardziej złożonych etapowych celów wychowania, jakimi są określone systemy postaw. Dodajmy, że taka integracja działań wychowawczych objęta mianem systemu wychowawczego zwykle nie ogranicza się wyłącznie do roli społecznej oraz jednego odpowiadającego jej systemu postaw, lecz obejmuje szerszej ujętą życiową aktywność wychowanków, a co za tym idzie, bogatsze systemy postaw¹⁰⁾.

Podstawą integracji różnych procesów wychowania staje się fakt, że określona sytuacja wychowawcza może służyć realizacji wielu różnorodnych celów operacyjnych. "Dokonywa się ona przez uwzględnianie w sytuacjach składowych jednego procesu także celów operacyjnych drugiego procesu i vice versa"¹¹⁾.

Realizacja tak założonych zadań wychowawczych wymaga form instytucjonalnych, które stanowią organizacyjną podstawę systemów wychowawczych. Dzieje się tak dlatego, że realizacja tego rodzaju procesów wychowania opiera się na udziale w nim większej liczby osób, których działania muszą podlegać koordynacji, a także dlatego, że formy instytucjonalne pozwalają ściśle ustalić, jaki zasięg powinno mieć wychowawcze oddziaływanie tych osób i umożliwia pewne rozgraniczenie

między zakresami ich działań. Zatem pojęcie systemu wychowania odnosi się do całokształtu zintegrowanych działań wychowawczych jakiejś instytucji, lub zespołu instytucji.

"O systemie możemy mówić wtedy, kiedy spełnione są następujące warunki: po pierwsze, instytucja [lub zespół instytucji] złożona jest z szeregu elementów wykonawczych wyłonionych ze względu na obowiązujące jej zadania, zdolnych do podjęcia określonych działań; po wtóre, elementy te funkcjonują w sposób wzajemnie zintegrowany wypełniając poszczególne zróżnicowane zadania niezbędne do uruchomienia całokształtu założonych procesów wychowawczych; po trzecie wreszcie, ogół tych wykonywanych zadań podporządkowany jest realizacji wspólnych celów wychowawczych"¹²⁾.

Na podstawie tego, co wyżej powiedziałem, sformułować można definicję systemu wychowawczego. Według H. Muszyńskiego brzmi ona następująco: "Przez system wychowawczy danej instytucji [lub zespołu instytucji] rozumiemy całokształt sprzężonych z sobą wzajemnie w jej obrębie i zintegrowanych działań elementów wykonawczych, które realizują różnorodne, ale zarazem spójne względem siebie zadania wychowawcze podporządkowane wspólnym celom wychowania: wystarczające, ale zarazem konieczne do ich realizacji"¹³⁾.

Koncepcję systemu wychowania wywodzi H. Muszyński z rozważań nad procesami wychowania, co starałem się pokrótce przedstawić.

Inną w założeniach koncepcją systemowego ujęcia wychowania jest koncepcja A. Lewina. U jej podstaw tkwi założenie,

że system wychowania "... to swoista całościowo ujęta organizacja życia, działalności i obcowania ze sobą różnych generacji ludzi [dorastających i dorosłych], mająca na celu zaszczerpienie i utrwalenie określonych wartości ideowych, moralnych, społecznych, utylitarnych"¹⁴⁾. Dodaje przy tym, że "... system wychowania powstaje, rozwija się, funkcjonuje nie tylko pod wpływem zewnętrznych, obiektywnych uwarunkowań i ukierunkowań, lecz także - w znacznej, a może decydującej mierze - pod wpływem dążeń ludzi objętych działaniem systemu i tworzących ten system"¹⁵⁾.

To stanowisko wobec systemu wychowawczego jest wynikiem wieloletnich prac nad tworzeniem systemu wychowawczego. W swojej wcześniejszej pracy A. Lewin pisał: "gdy mówimy o systemie wychowawczym, mamy zazwyczaj na myśli cały zespół środków oddziaływania wychowawczego, ściśle ze sobą powiązanych, stanowiących przemyślaną organiczną całość - służących realizacji określonych celów wychowawczych w danych warunkach"¹⁶⁾.

Według I. Jundziłt system wychowania nie jest autonomiczny, "stanowi element szerszego systemu społecznego", a także "... realizuje cele w określonym układzie życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturowego, odzwierciedlając interesy i dążenia do ukształtowania młodego pokolenia według przyjętych w społeczeństwie wzorów"¹⁷⁾. Przyjęła jednocześnie takie rozumienie systemu wychowawczego, które nadaje mu "... najszerszy zakres obejmujący system oświatowy, a w nim dydaktyczny i opiekuńczy oraz wszelkie

instytucje i procesy wywierające niezamierzone wpływy wychowawcze na ludzi"18).

Zdzisław Kosyrz pisząc o systemie wychowawczym stwierdza, że "... najczęściej pojęcie systemu odnosi się do ogółu zintegrowanego zbioru sprzężonych ze sobą elementów o określonej strukturze i organizacji. System taki stanowi celowo przemyślaną, a zarazem złożoną i dynamiczną całość przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, na które składają się pewne zespoły elementów strukturalnie i funkcjonalnie między sobą powiązanych"19).

Przedstawiony powyżej, pobieżny skądinąd, przegląd stanowisk i definicji systemu wychowawczego, wbrew chęciom autorów, nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie czym jest system wychowawczy. W zależności od własnych preferencji teoretycznych i badawczych, autorzy starają się wskazać na te elementy, które stanowią o jego istocie. Zgodność, między poszczególnymi definicjami, występuje jedynie w odniesieniu do przekonania, że sens zastosowania terminu system [gr. *systema* - zestawienie, połączenie] zawiera się w tym, iż chodzi o zaznaczenie całościowego, uporządkowanego, skoordynowanego układu elementów, zbioru przedmiotów, zasad, twierdzeń, reguł. Istotą pojęcia system jest to, że jest on "... całością złożoną z części i rozpatrywaną ze względu na zachodzące między nimi relacje wyrażające jakieś uporządkowanie"20), oraz w odniesieniu do systemu działania "... uporządkowany ogół układów tegoż działania, pomiędzy którymi występują różnego rodzaju stosunki wzajemnej zależności"21).

Z różnorodności ujmowania systemu wychowawczego, zróżnicowania zakresów nadawanych pojęciu systemu wychowania, wyłaniają się różnie określone elementy - podsystemy w odniesieniu do pewnej całości wychowawczej. Dowodzi to, że musimy dostrzegać zróżnicowanie poziomów dokonywania się działalności wychowawczej i przebiegu procesów wychowawczych.

TYPOLOGIA SYSTEMÓW WYCHOWANIA

Przedstawione wcześniej koncepcje systemu wychowawczego stanowią podstawę do sporządzenia klasyfikacji systemów wychowania, lub jak chcą niektórzy autorzy²²⁾, podjęcia próby hierarchicznego ujęcia systemu wychowania.

H. Muszyński dokonuje dwóch klasyfikacji systemów wychowania. Klasyfikacja pierwsza opiera się na kryterium rodzaju integracji oddziaływań wychowawczych i obejmuje:

1. Właściwe systemy wychowania - systemy wychowania danej instytucji "... w których integracja dotyczy procesów wychowawczych, którymi są objęci ci sami wychowankowie"²³⁾;
2. Systemy wyższego rzędu - systemy dotyczące szeregu instytucji, nawet ogółu placówek oświatowo-wychowawczych kraju [ogólnospołeczne systemy wychowania], w których wyróżniamy "integrację działań wychowawczych wielu osób, ale nie odniesioną do określonych zidentyfikowanych wychowanków"²⁴⁾;

Klasyfikacja druga została dokonana "... ze względu na zasięg, jaki przybiera ich organizacja, a więc jakie placówki lub komórki społeczne objęte są wspólnym podziałem zadań"²⁵⁾. Są to:

1. Ogólnospołeczne systemy wychowania "... obejmujące wiele stowarzyszeń i instytucji oświatowo-wychowawczych w społeczeństwie"²⁶⁾.

2. Środowiskowe [lokalne] systemy wychowawcze, "... których elementami są stowarzyszenia i instytucje oświatowo-wychowawcze zlokalizowane na jednym wspólnym terenie, jak wieś, miasteczko, rejon szkolny, itp"²⁷).
3. Podstawowe systemy wychowania - odnoszące się "... do funkcjonowania wychowawczego jakiejś instytucji lub stowarzyszenia społecznego, jak np. przedszkola, szkoły czy organizacji młodzieżowej"²⁸).

Z kolei A.Lewin, zwracając uwagę na wielopoziomowość kształtowania i rozwoju systemu wychowania, wyróżnił cztery

- powstające wszakże w sposób dwojaki - systemy²⁹):
- powstające naturalnie - społeczeństwo wychowujące
 - wychowanie środowiskowe
- tworzone intencjonalnie - makrosystem oświatowy
 - mikrosystem oświatowy.

Z punktu widzenia zakresów pojęciowych hierarchia systemów wychowawczych wygląda inaczej. Poszczególne podsystemy zajmują uporządkowane miejsca względem ogólnie rozumianego systemu wychowania. W ten sposób powstaje następujący układ:

1. Społeczeństwo wychowujące - "... szeroko pojęty układ życia społecznego, politycznego, ekonomicznego, kulturalnego, kształtujący sferę intelektualną, emocjonalną oraz doświadczenie młodego, dorastającego pokolenia"³⁰).
2. Makrosystem oświatowy - "... obejmujący swoim zasięgiem wszystkie rodzaje instytucji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych, regulujący wzajemne zależności między nimi, określający warunki, kierunki działania i podstawowe

formy funkcjonowania tych placówek³¹⁾.

3. Wychowanie środowiskowe zakładające, że "system ten kształtuje się w skali każdego środowiska", "lokalny lub środowiskowy system wychowujący"³²⁾.
4. Mikrosystem wychowania - system kształtujący się " ... w określonej konkretnej placówce oświatowo-wychowawczej [szkole, zakładzie wychowawczym, domu dziecka, internacie, na koloniach letnich, w organizacjach młodzieżowych itd.]"³³⁾.

I. Jundziłł swoją próbę klasyfikowania systemu wychowawczego wywodzi z nurtu myślenia systemowego, związanego z wychowaniem środowiskowym. Według niej systemy wychowania tworzą trójstopniową hierarchię:

1. Makrosystem wychowania [ogólnokrajowy system wychowania] - "... mieści w sobie jako podsystem, system oświatowy, który z kolei zawiera cztery układy: szkolny, pozaszkolny, rodzinny, kształcenia poszkolnego"³⁴⁾.
2. Środowiskowy [lokalny] system wychowania - "... spójny układ elementów obejmujących instytucje wychowania bezpośredniego i pośredniego, treści, formy oraz metody działalności ukierunkowanej na realizację celów wychowania w konkretnym środowisku, tworzącym wyodrębnioną terytorialną całość"³⁵⁾.
3. Mikrosystemy wychowawcze poszczególnych instytucji - "... system wychowawczy szkoły, można określić jako całości kształt sprzężonych ze sobą elementów obejmujących cele, treści wychowania, sposoby i formy ich realizacji, a także

nauczycieli, uczniów, pracowników administracji i obsługi"36).

Propozycja hierarchizacji systemu wychowawczego S.Kawuli bierze za podstawę "... zakres oddziaływań wychowawczych w stosunku do jednostek lub grup, stanowiących tzw. układy wychowujące, ale nie mających zawsze charakteru systemów wychowawczych"37).

Wyodrębnia on następujące odmiany układów:

1. Makroukład wychowawczy [społeczeństwo wychowujące] - całkowity, globalny układ oświatowo-wychowawczy społeczeństwa;
2. Mezoukład wychowawczy [środowiskowy układ wychowawczy] - całokształt bezpośrednich wpływów wychowawczych pochodzących od grup, instytucji i urzędzeń;
3. Mikroukład wychowawczy - układ charakterystyczny dla określonej instytucji wychowawczej, np. szkoły, domu dziecka, rodziny;
4. Indywidualny układ wychowawczy - "... obejmujący przemiany zachodzące w osobowości każdej jednostki, które są wynikiem wpływu poprzednio wymienionych układów wychowawczych oraz własnej aktywności jednostki"38).

Zdaniem I.Jundziły³⁹⁾ można wyróżnić trzy ujęcia systemu wychowania:

- a) postulowany [zamierzony] system wychowania;
- b) system wychowania rzeczywiście funkcjonujący;
- c) system w okresie transformacji od dotąd istniejącego do powstającego według postulatów. System postulowany ma istot-

ne znaczenie wówczas, jeśli wejdzie lub wchodzi w skład rzeczywiście funkcjonującej w kraju struktury systemu wychowawczego.

Zupełnie inną typologię systemu wychowawczego proponuje Stanisław Nałaskowski⁴⁰⁾. Bierze on za podstawę idee wychowania i w oparciu o nie konstruuje trzy modele systemu:

1. System dogmatyczny, w którym wychowanek akceptowany jest warunkowo, o ile w swoich zachowaniach spełnia wymagania i oczekiwania systemu. Od wychowanka wymaga się jednak, aby akceptował poczynania systemu i wychowawcę bezwarunkowo, niezmiennie i sztywno. System ten jest zamknięty przed wszelką nowością, niepodatny na modernizowanie i reformowanie.
2. System liberalistyczny. Akceptuje on wychowanka warunkowo, w zależności od jego indywidualności. Wychowanek nie akceptuje żadnego ustalonego z góry systemu i jest niezależny od autorytetów, w tym od autorytetu wychowawcy. W systemie liberalistycznym nie stosuje się kar, nie ma barier ograniczających aktywność i swobodę jednostki.
3. System dynamiczny, w którym wychowanek akceptowany jest bezwarunkowo, czuje się w nim niezagrożony i bezpieczny. Jest szanowany nie za coś, lecz dlatego, że jest człowiekiem. System ten jest zmienny, otwarty na nowości.

Typologia S. Nałaskowskiego wyraża trzy sposoby rozumienia i traktowania procesu wychowania i nauczania.

Przedstawione powyżej koncepcje hierarchizacji czy też klasyfikowania systemów wychowawczych są tylko przykładowy-

mi, nie wyczerpującymi problematyki. Wydają się być jednak wystarczającymi dla celów niniejszej pracy, tym bardziej, że jak to wykażę w dalszej jej części, koncepcje pedagogów wojskowych są zbieżne z przedstawionymi.

CECHY SYSTEMU WYCHOWANIA

Jakikolwiek opis i analiza systemu wychowawczego wydaje się być niemożliwa bez wyodrębnienia jego cech ogólnych, charakterystycznych dla większości systemów społecznych. A.Lewin wyróżnia następujące cechy systemu wychowawczego⁴¹⁾: Funkcjonalność systemu rozumiana dwojako: po pierwsze, każdy system powołany jest do spełnienia określonych funkcji, po drugie zaś - poszczególne elementy spełniają określone funkcje wobec całości, a cały system jest funkcjonalny wobec poszczególnych elementów i podsystemów.

Polistrukturalność systemu rozumiana jako istnienie w systemie kilku różnych nakładających się i przenikających wzajemnie struktur.

Elastyczność systemu i jego struktury polegająca na tym, że elementy systemu stale zmieniają się i rozwijają, przystosowując się do zmiennych zadań, potrzeb i warunków.

Zdolność systemu do czynnego współdziałania ze środowiskiem [otoczeniem], liczenia się z jego wpływami i dokonywania w nim zmian.

Zdolność systemu do uwzględniania poprzedniego doświadczenia czyli do uczenia się; dzięki temu system społeczny może drogą samokontroli, samoadaptacji i samoregulacji optymalizować swoją działalność.

Brak możliwości dokładnego przewidywania zachowania się systemu; jego funkcjonowania nie można ujmować w kategoriach ściśle probabilistycznych ani tym bardziej deterministycz-

nych.

Szczególną uwagę A.Lewin zwraca na trzy właściwości systemu wychowania: otwartość systemu, dynamizm i samoregulację⁴²).

System otwarty to taki system, "... który jest zdolny wchłaniać i przyswajać to wszystko, co wydaje się użyteczne z punktu widzenia jego istnienia i rozwoju, i w którym ludzie działają elastycznie, tzn. umieją zmieniać, korygować ustalone plany, gdy tylko pojawią się nowe, nieprzewidziane uprzednio okoliczności"⁴³).

Jako przykładowe sposoby działań, charakteryzujących system otwarty, można tu podać:

- dokładniejszą analizę różnych zagadnień, które utrudniają stworzenie bardziej jednolitego, ale nie zuniformizowanego systemu oddziaływań wychowawczych;
- większą podatność [ale pojętą selektywnie] na to co się dzieje w bliższym i dalszym środowisku i co powinno znaleźć odbicie w systemie wychowania, np. wprowadzanie do systemu nowych elementów pod wpływem dokonujących się zmian we współczesnym życiu;
- wykorzystywanie środków masowego przekazu w systemie pracy wychowawczej.⁴⁴)

Dynamizm. "W dotychczasowej analizie różnych systemów wychowania dominował raczej statyczny punkt widzenia. Opisu-
jąc i analizując system, starano się głównie odpowiedzieć na pytanie: jaki ten system jest. W istocie zaś rzeczy każdy system wychowania znajduje się w nieustannym ruchu, ulega

nieustannym przemianom"⁴⁵). Świadczą o tym m.in. ciągłe zmiany treści, form i metod pracy wychowawczej. Analizując dany system, trzeba wyjaśnić, jakie elementy tego systemu wprawdzie istnieją, ale są właściwie elementami przeszłościowymi, przestarzałymi i powinny ulec wymianie; jakie elementy odgrywają aktualnie największą rolę, ale mogą mieć charakter raczej przejściowy, a niekiedy nawet koniunkturalny; jakie zaś elementy - być może w danej chwili jeszcze mało zauważalne - mają charakter rozwojowy, perspektywiczny.

Dynamiczne ujmowanie systemu wychowania wynika z ogólnej teorii systemów [OTS], w której podkreśla się, że w każdym systemie, szczególnie zaś w systemach o charakterze społecznym, można wyodrębnić i rozpatrywać trzy jak gdyby współistniejące stany: przeszłość, która istnieje na zasadzie tradycji, niekiedy bardzo długiej czy jakiegoś dłuższego procesu dziejowego; teraźniejszość, która obejmuje elementy odgrywające szczególną rolę w danym okresie; przyszłość, która odsłania się poprzez elementy znajdujące się in statu nascendi.

Samorganizacja. Jest to właściwość, która umożliwia systemowi "doskonalenie własnej struktury w celu osiągnięcia większej stabilności lub adaptacyjności"⁴⁶).

Według A. Lewina system wychowania należałoby zaliczyć do "klasy systemów samoorganizujących się, tzn. takich, których rozwój i funkcjonowanie odbywa się nie tylko pod wpływem czynników i ustaleń z zewnątrz pochodzących [mam na myśli ustrój społeczny, ekonomikę, rozwój oświaty, kultury], lecz

również - i to w nie mniejszym stopniu - pod wpływem działania potencjałów tkwiących wewnątrz systemu [potrzeby, dążenia, aspiracje nauczycieli, rodziców, uczniów]. Działanie tych wewnętrznych potencjałów odgrywa nader istotną rolę w procesie powstawania, rozwoju i funkcjonowania systemu wychowawczego. (...) Właściwość, którą nazywamy samoorganizacją, wpływa na to, że kształt, forma, kierunki rozwoju, efektywność systemu zależą przede wszystkim od działania sił tkwiących w samym systemie, to znaczy od ludzi, od ich umiejętności twórczego działania i przetwarzania mnogości wpływów i oddziaływań zewnętrznych oraz wewnętrznych.

Tak pojętej samoorganizacji mogą i powinny sprzyjać m. in.:

- duży zakres swobody, gdy chodzi o dobór pracowników i organizację wewnętrznej działalności placówki oświatowo-wychowawczej [na przykład decentralizacja tej działalności i delegacja uprawnień kierowniczych];
- realne uprawnienia i możliwości samodzielnego przetwarzania różnorodnych informacji i oddziaływań zewnętrznych oraz wewnętrznych;
- samokontrola i samoocena, polegająca m. in. na szybkim ujawnianiu braków w rozwoju i funkcjonowaniu systemu;
- samoadaptacja i samoregulacja, znajdująca swój wyraz w korygowaniu i ulepszaniu własnej działalności oraz w przewyżnianiu różnego rodzaju trudności⁴⁷⁾.

Widzenie systemu wychowawczego przez pryzmat tych jego najogólniejszych właściwości pozwala zrozumieć, że nie można

funkcjonowania i powstawania systemu zadekretować urzędowym zapisem administracji oświatowo-wychowawczej. Jednakże owa administracja posiada jedną specyficzną właściwość, którą Krzysztof Kruszewski określa bezwładnością⁴⁸). Wydaje się, że owa bezwładność w znaczący sposób wpływa także na funkcjonowanie systemu wychowawczego, jest wręcz jego cechą, ściśle związaną z otwartością, dynamizmem i samoorganizacją. To właśnie podatność na wpływ czynników zewnętrznych, a także skłonność do procesualnego przechodzenia od przeszłości do przyszłości, stwarzają warunki dla bezwładności, będącej immanentną cechą systemów biurokratycznych. Wyjaśnić to można oportunistycznym ludźmi budującymi i rozwijającymi system wychowawczy: każda nowinka, próba modyfikacji któregośkolwiek z elementów systemu zawsze może się spotkać z niechęcią przynajmniej części ludzi odpowiedzialnych za funkcjonowanie systemu, którzy będą opóźniali jej wdrożenie. Dużo czasu minie nim zostanie owo nowum zrealizowane. I nie wynika to tylko z niechęci, bardziej z nawyków i przyzwyczajeń. W systemie centralnego kierownictwa oświatą i wychowaniem są sprzyjające warunki do kształtowania się bezwładności.

Bezwładność systemu wychowania bierze się także z oczekiwań i przekonań, iż ci "na górze" lepiej wiedzą, jak system powinien funkcjonować, z przyzwyczajenia do opierania się w pracy wychowawczej na dyrektywach i instrukcjach przygotowywanych przez administrację, wyczekiwania na nie, a także obawy, że własne działania mogą zostać przyjęte nieprzychylnie przez przełożonych.

Zdaniem H. Muszyńskiego⁴⁹⁾ bezwładność oraz dysfunkcjonalność systemu oświatowego nie dotyczą w równym stopniu wszystkich jego funkcji, w największym stopniu funkcji wychowawczej. Toteż wszelkie próby sformalizowania systemu, poddania go nakazowo-rozdzielczemu modelowi zarządzania, uderzają z reguły dotkliwie w te właśnie funkcje, prowadząc do ich sformalizowania, spłylenia oraz ograniczenia, w konsekwencji - zwyrodnienia i unicestwienia.

Nie mniej istotnymi cechami systemu wychowania jest jego ukierunkowanie na cele wychowania oraz złożoność. "Makrosystem wychowania cechuje ogromna złożoność. Wynika to stąd, iż intencjonalna działalność wychowawcza kształtująca osobowość ludzką według przyjętego ideału wychowawczego dokonuje się nie tylko w szkole, ale także w rodzinie, w organizacjach młodzieżowych i społeczno-politycznych, w zakładach pracy, przez środki masowego przekazu, instytucje upowszechniania kultury, instytucje prowadzące kształcenie pozaszkolne i poszkolne, teatry, kina, muzea, wystawy, wreszcie sport i turystykę, a także instytucje wymiaru sprawiedliwości, które regulują życie obywateli"⁵⁰⁾.

Uwzględnienie tych wszystkich właściwości systemu wychowawczego pozwala na pełniejsze ogarnięcie złożoności tego zjawiska pedagogicznego.

ELEMENTY SYSTEMU WYCHOWANIA

O złożoności systemu wychowania świadczy także i to, że składa się on z wielu niejednorodnych elementów lub zespołów elementów strukturalnie i funkcjonalnie między sobą powiązanych. Według Z. Kosyrza⁵¹⁾ do elementów tych można zaliczyć:

1. cele wychowawcze;
2. wychowawców i wychowanków;
3. treści wychowania;
4. zasady i metody wychowawcze;
5. warunki, w których dokonują się procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Z podobnych elementów buduje system wychowawczy I. Jundziłt⁵²⁾, a mianowicie:

1. celów;
2. treści wychowania;
3. sposobów i form ich realizacji;
4. nauczycieli, uczniów i rodziców;
5. zależności zachodzących między tymi elementami.

A. Lewin⁵³⁾ wyodrębnia cztery rodzaje elementów systemów wychowawczych. Są to:

1. treści poczynań dydaktyczno-wychowawczych;
2. formy organizacyjne;
3. czynności i techniki wychowawcze;
4. atrybuty zewnętrzne systemu.

Z porównania tych trzech sposobów widzenia elementów, z jakich budowany jest system wychowawczy, wynika, że A.Lewin traktuje je w sposób globalny, tzn. posługując się terminem treści, ma na myśli wiele cząstek treściowych, składających się na całość treści poczynań dydaktyczno-wychowawczych. Szczegółowa analiza tych elementów pozwala zwrócić uwagę na ich zawartość i charakter.

W przeciwieństwie do Z.Kosyrza i I.Jundziłł, A.Lewin uważa iż nauczycieli, uczniów i rodziców nie należy traktować jako elementów systemu wychowania, lecz "jako siły tworzące system. (...) Ludzie tworzą system, rozwijają go, ale sami nie stanowią systemu wychowania"⁵⁴).

Uwzględniając owo zastrzeżenie A.Lewina, można przyjąć - zestawiając ze sobą przedstawione powyżej koncepcje elementów systemu - iż składa się on z:

1. celów;
2. treści;
3. zasad i metod wychowania;
4. warunków.

Zakładając, że zmiany w systemie wychowania dokonują się w sposób pośredni, to znacząco są implikowane zmianami wprowadzanymi w poszczególnych jego elementach, istotnym staje się określenie ich charakteru i zawartości.

CELE WYCHOWANIA

"W każdym wychowaniu realizowane są jawne oraz ukryte, faktyczne i deklarowane, bezpośrednio i pośrednio realizowane przez dobór treści kształcenia, charakter i organizację danego systemu oświatowo-wychowawczego cele kształcenia i wychowania oraz ideały wychowawcze"⁵⁵⁾.

Czym jest zatem ów cel wychowania? Zdaniem Bogdana Suchodolskiego⁵⁶⁾ to co nazywamy celem wychowania występuje w dwojakiej postaci: zwerbalizowanej i nie sformułowanych werbalnie założeń realizowanych w codziennej rzeczywistości wychowawczej. Realizacja celów wychowania przebiega w toku codziennego życia w określony sposób i wydaje się być zrozumiałe, że trzeba wychowywać "właśnie tak". To określenie obejmuje atmosferę domową, niekiedy także i rodzinne wzory przedstawiane jako godne szacunku. Procesy wychowania organizowane przez instytucje wymagają zazwyczaj deklaracji dotyczącej celów, jakie pragnie ona osiągnąć. Administracja szkolna precyzuje cele wyznaczające działalność nauczycieli; podobnie postępują inne instytucje zajmujące się wychowaniem.

Czym przeto są i jakie znaczenie mają cele wychowania w działalności wychowawczej, co dzięki nim osiągamy? Zdaniem H. Muszyńskiego cele wychowania to "stany rzeczy, których osiągnięcie przez zabiegi wychowawcze jest postulowane"⁵⁷⁾. Stany te odnoszą się zawsze do osobowości człowieka.

K. Sośnicki przypisuje celom wychowania dokonanie zamierzonych modyfikacji dotyczących rozwijania pewnych cech, korygowania innych, tłumienia lub zapobiegania pojawianiu się cech niepożądanych w obrębie osobowości jednostki⁵⁸). Termin ten służy również określaniu, jaki ma być wychowanek, tzn. jakim pragniemy go uczynić oraz jakimi kierować się będziemy jego właściwościami przy wywieraniu wpływu lub też analizowaniu kierunku tegoż wpływu⁵⁹).

Zauważyć można, że K. Sośnicki przypisuje dużą rolę dynamice celów wychowania, bowiem pobudzają i ukierunkowują one rozwój osobowości, co sprowadza w konsekwencji jednostkę do samowychowania. Takie ujęcie uzasadnia wyróżnienie dwóch odmian wychowania; pierwsza to cele, które można osiągnąć poprzez stosowanie odpowiednich sposobów w swojej pełnej, skończonej postaci, druga zaś to cele, które uzyskujemy jedynie jako zapoczątkowanie i ukierunkowanie długotrwałego czasami procesu, który powoli zbliża nas do jego osiągnięcia⁶⁰).

Mówiąc tedy o celach wychowania mamy na uwadze określone stany rzeczy, których osiągnięcie uważamy za pożądane. Ustalić należy do jakiego rodzaju zjawisk owe stany rzeczy się odnoszą, określić i uzasadnić je. Zdania określające cele wychowania potraktować można jako sądy wartościujące i zastosować do nich reguły wnioskowania z zakresu logiki norm. Zdanie normatywne to opis jakiegoś stanu rzeczy poprzedzony funktorem normotwórczym. Każda norma składa się z dwóch członów: postulującego [wyraża powinność oraz zawiera

element wartościowania] i postulowanego [opis dowolnego stanu rzeczy, jak zjawisko, proces, lub czynność będąca przedmiotem postulowania]. Wartością jest zatem każdy stan rzeczy będący przedmiotem postulowania danej normy. Okazuje się więc, że każdy sąd formułujący cele wychowania ma charakter sądu normatywnego typu "powinno być tak, że P, przy czym P jest tutaj opisem stanu rzeczy lub jakiejś działalności wychowawczej"⁶¹).

Wyróżniamy dwa rodzaje sądów normatywnych. Według funkcjona postulowania, który może się odnosić do jakiegoś stanu rzeczy lub czynności mówimy o standardach oraz o regułach. Odnosząc do pojęcia do celów wychowania stany rzeczy wyrażone w kategoriach zjawisk osobowościowych i społeczno-kulturowych, powstające w wyniku działalności wychowawczej nazywamy standardami wychowawczymi. Każdemu standardowi wychowania można przyporządkować takie działanie, które jest koniecznym warunkiem jego wystąpienia lub sprzyja mu. Sądy normatywne, które takie działania wychowawcze zalecają, ze względu na założone standardy wychowawcze nazywają się dyrektywami wychowawczymi. Standardy i dyrektywy wychowawcze określamy jako normy pedagogiczne⁶²).

Dyrektywy wychowawcze mają charakter wartości instrumentalnych. Dochodzenie do nich polega na sprawdzaniu, czy działania postulowane przez nie służą realizacji stanów rzeczy postulowanych przez jakieś standardy. Sprawdzenie to opiera się na badaniach empirycznych, które polegają na ustalaniu efektywności określonych środków dla założonych ce-

łów. Są one zatem sądami prakseologicznymi zalecającymi określone działania ze względu na założone cele⁶³⁾.

Obok pojęcia celów wychowania można spotkać w literaturze także pojęcie ideału wychowania. Według H. Muszyńskiego ideał wychowania jest to "pełen zestaw harmonijnie zintegrowanych ze sobą celów, dający w sumie opis dojrzałej osobowości człowieka"⁶⁴⁾. Ideał służy do wyprowadzania celów wychowania.

I. Trębicki traktuje ideał za praktycznie nieosiągalną doskonałość w czystej postaci⁶⁵⁾. Natomiast F. Araszkiewicz uważa, że ideał wychowania nie jest abstrakcyjną konstrukcją myślową, lecz konkretnym systemem wartości, którego desygnaty są realnością i podlegają empirycznej weryfikacji.

W literaturze dotyczącej celów wychowania możemy spotkać się z pojęciami pokrewnymi w stosunku do ideału wychowania, takimi jak: wzór osobowy, bohater, idol, negatywny wzór postępowania. Najczęściej spotykane z nich jest pojęcie wzoru osobowego rozumiane jako konkretyzacja ideału wychowania, ergo - opis konkretnego człowieka, jego osobowości oraz postępowania i dokonań.

Jakie funkcje spełniają cele wychowania? Zdaniem H. Muszyńskiego⁶⁶⁾ funkcją ich jest m.in. możliwość zaplanowania działań, wyłaniania zadań składowych. Pozwalają one na koordynację zadań i środków objętych działaniem oraz dokonywanie odpowiednich ich korekt. Obecność celów wychowania, stanowiąc punkt odniesienia uzyskiwanych efektów, zapewnia optymalne funkcjonowanie systemu wychowania. Spełnia-

ją one funkcję regulacyjną gwarantującą nierozbudowywanie nadmierne środków, organizującą: struktury szkolne, programy, metody, środki nauczania, kształcenie nauczycieli, planowanie i badania naukowe. Cele nadają ludzki sens przekazywanej wiedzy i jednocześnie stają się motywacją dla tego, kto wkracza w jej świat. Dużą rolę pełnią we współdziałaniu innych dyscyplin naukowych z pedagogiką. W swojej istocie są również prospektywne, co oznacza przenoszenie się w przyszłość po to, aby zbudować swoje marzenia po czym wrócić do chwili obecnej w celu jej organizacji. W tym znaczeniu cele mogą przenosić nas w dzień jutrzejszy, dokonują inspiracji dnia dzisiejszego oraz pobudzają do myślenia tych co budują. Cele zapewniają trwanie wartości: traktowane jako ponadczasowe dotyczą przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w tym samym stopniu, są zawsze i wszędzie obecne⁶⁷⁾.

Spróbujmy teraz dokonać klasyfikacji celów wychowania.

H. Muszyński⁶⁸⁾ wyróżnia cele: [zob. schemat nr 1]

- właściwe;
- kontrybutywne;
- instrumentalne,

traktując cele wychowania jako wartości.

Schemat nr 1 STRUKTURA CELÓW WYCHOWANIA [H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, 1971, s. 139]

CELE NACZELNE
[IDEAŁ WYCHOWANIA]

UZASADNIANIE WEDŁUG REGUŁ
WNIOSKOWANIA

CELE WŁAŚCIWE

WERYFIKACJA EMPIRYCZNA

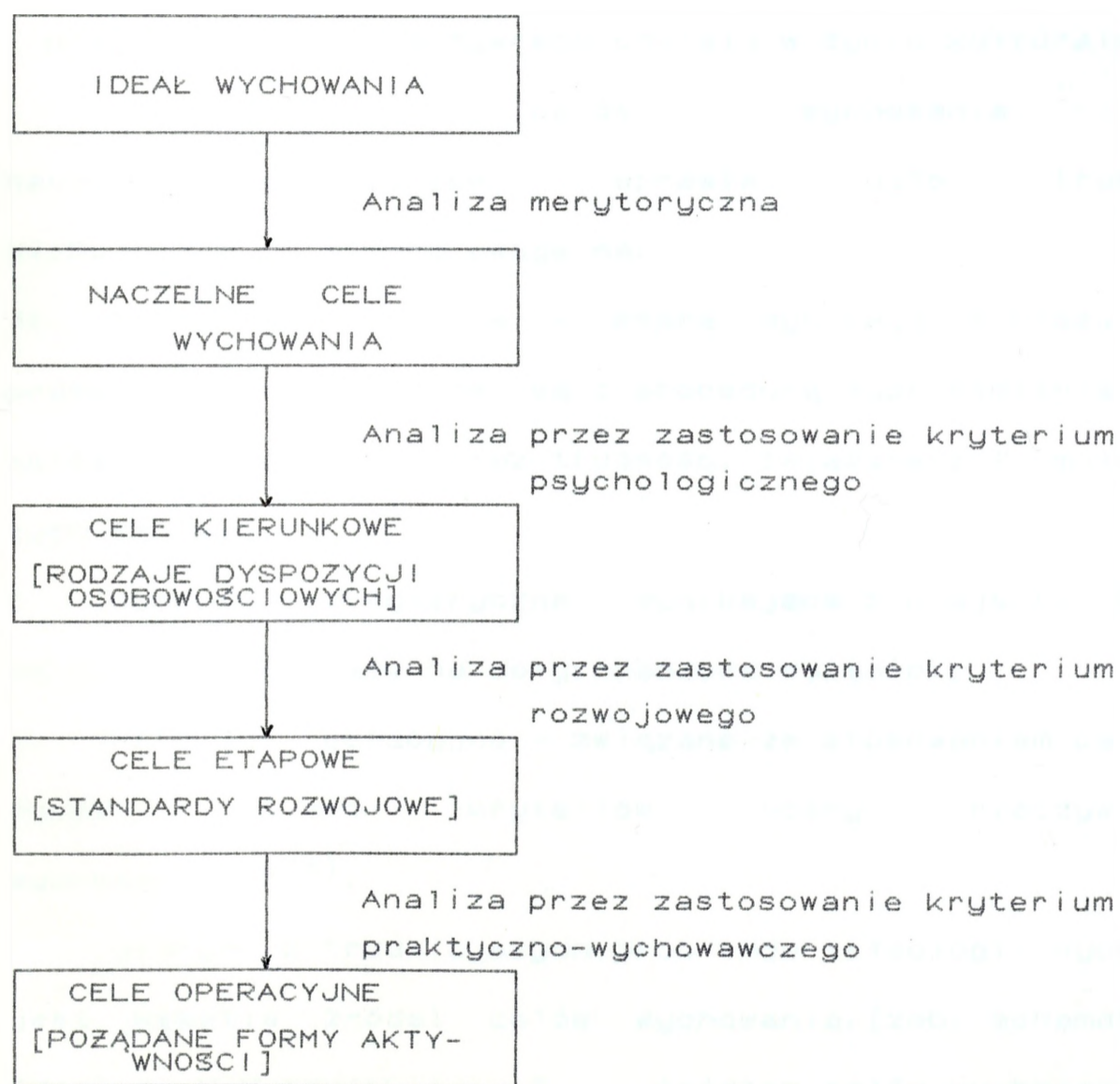
CELE INSTRUMENTALNE
ORAZ KONTRYBUTYWNE

Podstawą innej tegoż autora klasyfikacji jest podejście, w którym w obrębie systemu celów mogą występować całe ich łańcuchy wyprowadzane w sposób empiryczny z celów o coraz wyższym zasięgu zastosowań. Są wśród nich: [zob. schemat nr 2]

- naczelne cele wychowania, a więc ideał wychowawczy; ogólna charakterystyka osobowości dojrzałej jednostki jako wyniku społecznego procesu wychowania [humanizm, patriotyzm itp.];
- globalne cele wychowania; oddzielne zmienne osobowościowe podporządkowane zakresowo celom naczelnym [dyspozycje osobowościowe oraz cechy, np. wiedza, umiejętności, poglądy, przekonania, postawy];
- szczegółowe cele wychowania; poddawane pomiarowi i stanowiące przedmiot bezpośredniego wskaźnikowania zmienne cząstkowe w stosunku do globalnych [określone są w katego-

riach wąskich dyspozycji z jednoczesnym zaznaczeniem ich stopnia lub zakresu]⁶⁹⁾.

Schemat nr 2 KRYTERIA KLASYFIKACJI CELÓW WYCHOWANIA
[H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, 1974, s. 32]



Cele wychowania można także usystematyzować według kryterium zależności:

- zakresowej [bardzo szczegółowe zawierają się logicznie w innych, bardzo ogólnych];

- funkcjonalnej [realizacja jednego lub kilku z nich jest czynnikiem sprzyjającym realizacji innych];
- przyczynowej [realizacja jednych jest warunkiem logicznym lub niezbędnym do realizacji innych]⁷⁰⁾.

B. Suchodolski wyróżnia trzy główne cele wychowania:

- przygotowanie do zaangażowanego uczestnictwa społecznego;
- przygotowanie do twórczego wykonywania pracy zawodowej;
- przygotowanie do aktywnego udziału w życiu kulturalnym⁷¹⁾.

Precyzowanie celów wychowania przez nauczycieli-wychowawców sprawia dużo trudności.

Wł. Dejnarcowicz zwraca uwagę na:

1. Trudności formalne - które wynikają z poszukiwania przesłanek i związane są z procedurą wyprowadzania z nich celów wychowawczych oraz trudności związane z formułowaniem tych celów;
2. Trudności merytoryczne - wynikające z niejednorodności i zmienności poglądów na dotychczasowe wartości;
3. Trudności operacyjne - związane ze stosowaniem celów wychowania jako kryteriów oceny rzeczywistości wychowawczej⁷²⁾.

Jednym z trudniejszych problemów teleologii wychowania jest kwestia źródeł celów wychowania. [zob. schemat nr 3] Zdaniem H. Muszyńskiego "... źródłem celów wychowania jest ideologia społeczna wpływająca z najbardziej postępowych dążeń społeczeństwa"⁷³⁾.

Według B. Suchodolskiego źródłem celów wychowania może być koncepcja człowieka i humanistyczny charakter cywilizacji.

Autor wyróżnia trzy koncepcje człowieka: metafizyczną [człowieka określa ze stanowiska wartości absolutnych, ponadludzkich]; empiryczną [w której, aby odpowiedzieć na pytanie o istotę ludzką, należy poznać jakim człowiek rzeczywiście jest]; materialistyczną [człowiek jest istotą aktywną, stwarzającą swą własną rzeczywistość oraz samego siebie]⁷⁴⁾.

Opierając się na innym kryterium, w którym koncepcje człowieka zakładają istnienie tworzących je właściwości osobowości, form działania oraz przyporządkowanych im subiektywnych przeżyć psychicznych, uwzględniając jednocześnie związek z kształtującymi je warunkami społeczno-historycznymi B. Suchodołski wyróżnia:

- * homo laborans - który w krajach wysokoprzemysłowych przekształca się w homo faber, którego naczelną wartością jest sprawne działanie [ze względu na niszczące procesy industrializacji pojawiła się koncepcja postulująca humanizację techniki a tym samym nowa koncepcja człowieka homo eutyfronicus];
- * homo ludens - którego naczelną wartością jest udział w różnych rozrywkach, zabawach;
- * homo aestheticus - człowiek, który szuka pozytywnych doznań w przeżyciach estetycznych;
- * homo oeconomicus - jego naczelną wartością jest pragnienie posiadania wielu różnych dóbr materialnych;
- * homo creator - istotną właściwością jest tu występowanie u jednostki procesów twórczego myślenia i wyobraźni, która 43

stymuluje działalność naukową, artystyczną, innowacyjną i inne formy aktywności;

* homo cogitans - człowiek posiadający zdolność myślenia twórczego⁷⁵⁾.

Schemat nr 3. KONCEPCJE STANOWIENIA CELÓW WYCHOWANIA

K. Sośnicki, Istota i cele wychowania, 1964, s. 166	H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, 1971, s. 113-122	H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, 1976, s. 157-161
<p>1. Naturalistyczne</p> <p>a) grupa wyprowadzająca cele wychowania z ogólnoludzkiej natury człowieka</p> <p>b) grupa wyprowadzająca cele wychowania z indywidualnych właściwości człowieka</p> <p>c) grupa wyprowadzająca cele wychowania z "lasu" charakteryzującego bieg życia człowieka</p> <p>2. Socjologiczne</p> <p>a) wyprowadzająca cele wychowania z empirycznego obecnego stanu życia społeczeństwa</p>	<p>1. Naturalistyczne</p> <p>2. Socjologiczne</p> <p>a) funkcjonalistyczna</p> <p>b) futurologistyczna</p> <p>3. Aksjomatyczne</p> <p>a) fideistyczna</p> <p>b) kulturalistyczna</p>	<p>1. Naturalistyczne</p> <p>2. Socjologiczne</p> <p>3. Kulturalistyczne</p> <p>4. Futurologistyczne</p>

b) wyprowadzająca cele wychowania z ideologicznego obrazu życia, który powstaje i rozwija się.		
--	--	--

1.4.2

TREŚCI WYCHOWANIA

Podstawowe elementy treściowe systemu wychowania zawarte są głównie w programach i podręcznikach różnych przedmiotów nauczania. Owe programy i podręczniki, nawet najlepsze, nie wyczerpują, bo nie mogą wyczerpać, w pełni treści dostarczanych przez system. Stanowią one swoisty szkielet obudowany treściami wnoszonymi przez uczniów i nauczycieli a będących wynikiem rozwoju oświaty.

"Treściowym elementem systemu wychowania są również programy innych zajęć, nie mających charakteru lekcyjnego, a

odbywających się w szkole. Są one często układane razem z uczniami. Do tego należy dodać jeszcze treść najrozmaitszych imprez, obchodów, uroczystości szkolnych. Jako istotny element można również potraktować treść regulaminów czy kodeksów szkolnych, określających uprawnienia i obowiązki uczniów. Treść systemu wychowania zawarta jest także w nieistytucjonalnych, luźnych, a nawet przygodnych kontaktach między nauczycielami i uczniami.

Charakteryzując treści typowe dla danego systemu wychowania, należałoby brać pod uwagę m.in. następujące kryteria:

- a) kierunkowość [jakim celom służą];
- b) zakres treści [ich różnorodność, skala problematyki];
- c) naukowe uzasadnienie podawanych informacji;
- d) wychowawcze aspekty treści [rozwój intelektu, budzenie uczuć i zainteresowań, kształcenie charakteru]⁷⁶).

1.4.3.

ZASADY I METODY WYCHOWANIA

Kształtując osobowość młodych ludzi w okresie prehistorycznym i wczesnohistorycznym ówcześni wychowawcy-nauczyciele nie rozróżniali dwóch odrębnych działań, nauczania i wychowania. Z chwilą kiedy zaczęto organizować szkoły, w których w coraz szerszym zakresie przekazywano wiedzę o otaczającym świecie, o ludziach i przyrodzie, dał znać o sobie fakt, iż przy okazji mówiono także o tym, jakim człowiek powinien być, co mu wolno a czego nie wolno, czyniąc to treścią wychowania.

O ile w odniesieniu do nauczania, z biegiem czasu, sformułowano w końcu pewne reguły i nadano im status zasad, o tyle wychowanie traktowano jako szczególny sposób postępowania, bardziej spontaniczny i intuicyjny, nie poddający się regułom, przynajmniej takim jak nauczanie. Ale nawet zasady nauczania dla wielu pedagogów nie stanowiły jakiegoś kanonu, skoro dowodzili, że "nie ma zasad nauczania, które by odnosiły się do każdego systemu bez wyjątku, natomiast w różnych systemach mogą być przyjęte zasady wprost przeciwne sobie."⁷⁷⁾

Zdaniem W. Szewczuka pogląd taki jest nie do przyjęcia, bowiem "stawanie się osobowością, zdobywanie wiedzy o świecie i o sobie, opanowywanie sposobów działania opiera się na uczeniu się. Ponieważ ono podlega określonym prawom, zarówno nauczanie jak i wychowanie musi się liczyć z tymi prawami. Skuteczność obu zależy od zakresu ich zgodności z tymi pra-

wami. Nie ma zatem podstaw do utrzymywania nadal dualizmu zasad nauczania z jednej i enigmatycznych norm czy reguł wychowania z drugiej. Jeżeli potraktować wychowanie jako szeroko rozumiane kształtowanie osobowości, wówczas zarówno zdobywanie wiedzy, jak i opanowywanie sposobów postępowania podlega tym samym prawom. Można zatem i należy mówić o ogólnych zasadach wychowania."78)

Zgoła odmiennego zdania jest grupa pedagogów, dla których tylko proces nauczania opierać się może na określonych zasadach. Należą do nich między innymi: M.Krawczyk, K.Sośnicki, J.Bogusz, W. Okoń. Wydaje się jednak, iż warunki i potrzeby współczesnej cywilizacji przemawiają za łączeniem zasad nauczania i wychowania. Przyjrzyjmy się zatem zasadom zaproponowanym przez W.Szewczuka.79)

1. Zasada motywacji. Mówi ona, że kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie oraz sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsza, głębsza i silniejsza jest aktywizująca go motywacja.

"Życie człowieka przejawia się w różnorodnej aktywności skierowanej na zaspokajanie potrzeb, na regulację stosunków ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Potrzeby człowieka odzwierciedlają się w jego świadomości w postaci celów działania. Uświadomioną, zwerbalizowaną potrzebę określamy mianem motywu działania."80)

Nie ma takiej dziedziny życia ludzkiego, w której nie byłoby ogromnych możliwości rozwijania właściwej motywacji

do modelowego wzbogacania doświadczenia jednostki, jej osobowości. Jeżeli rzeczywistość odbiega od modelu, to głównie dlatego, że wychowanek nie jest wcale lub w małym stopniu motywowany do podejmowania objętych programem zadań.

2. Zasada aktywności mówi, że kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im większa jest jego własna aktywność w tym opanowywaniu, im różnorodniejsze są jej formy, w im większym stopniu treść tej aktywności wiąże się każdorazowo z zasadniczym celem działania.

Aktywność człowieka rozwija się łatwiej i tym bardziej jest skuteczna, im większy jest stopień jego samodzielności. Nie stanowi ona w żadnym razie jakiejś pierwotnej dyspozycji, a charakteryzuje stopniowo ukształtowany przebieg wykonywania zadań. Cechą osobowości staje się w toku rozwoju wówczas, jeśli występuje w coraz większym stopniu w działaniu jednostki, szczególnie w trudniejszym, bardziej złożonym. Decydującą rolę odgrywa tutaj dojrzewanie, uświadamianie sobie struktury własnego działania i własnego planowanego udziału w kierowni nim.

3. Zasada praktyczności. Według tej zasady kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im w większym zakresie realizowane jest w toku jego samodzielnego dochodzenie, poprzez działanie, do poznania, a w oparciu o poznanie do skutecznego działania weryfikującego to poznanie.

Działalność praktyczna stwarza warunki aktywnego poznania właściwości przedmiotów czy przedmiotu działania, pozwala na głębsze wniknięcie w istotne jego zależności, co staje się gwarancją skutecznego oddziaływania na materiał. Do tego dochodzi bardzo istotny element, mianowicie dopiero w kontekście przejścia od poznania do praktyki staje się zrozumiała sensowność działania ludzkiego.

Zasada praktyczności ukazuje nie tylko związek poznania z praktyką, nie tylko wyjaśnia znaczenie życiowe poznania, ale prowadzi do przekształcania rzeczywistości, poczynając od samego wychowania w szkole i poza nią, a na praktyce produkcyjnej kończąc.

4. Zasada bezpośredniości. Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o rzeczywistości i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsze i głębsze jest ugruntowanie ich w bezpośrednim poznawczym i emocjonalnym kontakcie wychowanka z rzeczywistością zarówno przyrodniczą, jak i społeczną.

Zasada ta w dydaktyce stosowana jest jako zasada pogłębienia: chodzi w niej o szeroki i bezpośredni kontakt wychowanka ze światem rzeczy i zjawisk, o jego bezpośrednie uczestnictwo w procesach poznawania i przekształcania rzeczywistości społeczno-przyrodniczej.

5. Zasada receptywności. Pojęcie recepcji obejmuje całokształt zmian psychicznych, w tym głównie poznawczo-emocjonalnych, jakie zachodzą w człowieku, gdy aktywnie ustosunkowuje się do wytworów ludzkich, z nastawie-

niem na ich przyjęcie, poznanie, opanowanie.

Jeśli spojrzeć na stosunek odbiorcy do opanowywanego materiału w aspekcie recepcji, to jego możliwości będą różne, zakres ich będzie rozmaity w zależności od jego indywidualnego przygotowania, od zasobów doświadczenia w dziedzinie, do której dany materiał należy. Receptywność materiału przez wychowanka zależna jest od dwóch czynności: od jego przystępności i pojemności. Na każdym szczeblu kształcenia treści działalności wychowawczej powinny być tak dobrane i tak realizowane, aby wychowanek mógł je w możliwie najszerszym zakresie recypować z pełnym lub bliskim pełnego zrozumieniem. Stąd bierze się zasada receptywności, która mówi: Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie i sposobów działania staje się tym skuteczniejsze, im większa jest receptywność treści działalności wychowawczej, im one są przystępniejsze poznawczo i uczuciowo, im bardziej optymalne pojemnościowo.

6. Zasada systemowości. Całe nasze poznawanie świata otaczającego, jak też działanie w tym świecie, opiera się na tworzeniu i rozbudowie różnorodnych systemów. Przez system należy tutaj rozumieć uporządkowany na jakiejś zasadzie zbiór składników, powiązanych wewnątrznie tak, że każdy z nich spełnia w tym zbiorze określoną funkcję.

Podstawą systemotwórczych procesów jest głównie uprzednie doświadczenie, przy czym należy podkreślić, że im wyższy szczebel rozwoju umysłowego, tym większą rolę w zapamiętywaniu, a szczególnie w jego najwyższej postaci, uczeniu się,

odgrywa myślenie. Ze wzrostem roli myślenia wzrasta systemowy charakter całej aktywności, przy czym systemy powstają tutaj również na podstawie doświadczeń osobniczych, ale jako efekty aktywnie organizowanych czynności. Do najważniejszych z nich należą:

- wyodrębnianie istotnych [obiektywnie lub subiektywnie] składników treściowych materiału i tworzenie z nich dominant orientacyjnych;
- utrzymywanie składników w świadomości umożliwiające ich przegląd [dla tworzenia systemów ma to istotne znaczenie];
- wiązanie wyodrębnionych składników w grupy treściowe na podstawie ich obiektywnych zależności, podobieństwa treściowego.

Obok aspektu treściowego, zasada systemowości ma jeszcze aspekt czasowy, którym jest systematyczność. Systematyczność to rozkład określonych działań w czasie. W procesie wychowania chodzi zarówno o czasowe rozmieszczenie oddziaływań pedagogicznych, jak i czynności samych wychowanków.

Systematyczność prowadzi w procesie wchowania do powstawania nawyków, do utrwalania się sposobów postępowania, działania, do ustalania się postaw, do stabilizacji struktury osobowości na każdym etapie jej rozwoju.

Z tego co powiedziano powyżej można sformułować definicję zasady systemowości. Brzmi ona:

Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie, sobie samym i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im bardziej systemowy charak

ter i w aspekcie treściowym, i w aspekcie powstawania - ma zarówno wiedza, jak postępowanie wychowanka, im bardziej ustalona jest ich funkcja w złożonej strukturze jego osobowości.

7. Zasada trwałości. Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie, sobie samym i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im w szerszym zakresie w działalność wychowawczą i w samo uczenie się wychowanka włączone są specyficzne czynności myślowo-pamięciowe regulujące czas, kolejność i sposób wiązania tego, co nowe, z poprzednim doświadczeniem jednostki.

Podstawą realizacji zasady trwałości wydają się być swoiste prawa psychologiczne: pierwsze to, mówiące o tym, że uczeń łatwiej uczy się i znacznie lepiej pamięta wiadomości związane z jego ukierunkowaną zainteresowaniami działalnością i po drugie - trwałość pamiętania wzrasta z wielokrotnością działania bodźca na jednostkę. Niebagatelną rolę odgrywa także sprawa jakości sposobów powtarzania. Można wyróżnić pięć takich sposobów:

- powtarzanie orientacyjne;
- powtarzanie gruntujące;
- powtarzanie uzupełniające;
- powtarzanie porządkujące;
- powtarzanie utrwalające.

8. Zasada zespołowości. Człowiek jest istotą społeczną, która rodzi się w środowisku ludzkim, w nim się rozwija i dzięki temu staje się właśnie człowiekiem. O ile odizolowanie

człowieka od działania bodźców zewnętrznych czyli tzw. deprawacja sensoryczna, dezorganizuje jego osobowość, znosi prawidłowe funkcjonowanie psychiki, to wyłączenie go ze środowiska społecznego spowodowałoby, gdyby to było możliwe, nie mniej głębokie zmiany. Świat społeczny jest dla jego normalnego funkcjonowania jako osobowości równie potrzebny, jak powietrze do normalnego funkcjonowania organizmu.

Wszystkie dane, jakimi dysponuje psychologia społeczna, wskazują na to, że cały rozwój psychiczny i cała działalność wychowawcza przebiegają tym prawidłowiej i tym lepiej owocują, w im większym stopniu grupa społeczna, w której uczestniczy wychowanek, jest bardziej zwarta, bardziej nastawiona na działanie w zespole. Zespół bowiem umożliwia dyskusowanie zagadnień w płaszczyźnie podobnych jednostkowych doświadczeń, umożliwia wzajemną, a gdy jest to konieczne, jednokierunkową pomoc. Stwarza także warunki do współzawodniczenia, które jest pozytywnym znamieniem człowieka już od wczesnej młodości. Funkcjonowanie i istnienie zespołu obwarowane jest wszakże pewnymi warunkami. Należą do nich: wzajemna akceptacja, zaufanie, szacunek wychowawcy do wychowanków i vice versa, sprawiedliwość i wzajemne zrozumienie.

Zasada zespołowości brzmi przeto następująco:

Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie. sobie samym i sposobów postępowania staje się tym skuteczniejsze, im w większym stopniu wychowankowi i wychowawcy tworzą harmonijny zespół powiązany wzajemnym zaufaniem i zrozumieniem, że wszyscy w tym zespole

współdziałają zgodnie w realizacji planu wychowania przy różnej proporcji, ale obustronnej odpowiedzialności za tę realizację.

9. Zasada indywidualizacji. Kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego wiedzy o świecie o sobie samym oraz sposobów działania w tym świecie staje się tym skuteczniejsze, im w większym stopniu dostosowane jest do indywidualnych możliwości wychowawców, im w większym stopniu tak w kształtowaniu, jak i przekształcaniu uwzględniane są jednostkowe struktury ich osobowości.

Zróżnicowanie indywidualne jest ogromne, zwłaszcza u ludzi dorosłych. Równocześnie, przy całej indywidualnej odmienności ludzie są jednak do siebie podobni, na tyle podobni, że w stosunku nawet do bardzo licznych zbiorowości możemy stosować podobne najogólniejsze metody postępowania, licząc na skuteczność naszych oddziaływań.

Właściwa indywidualizacja to praca z pojedynczym wychowankiem. Rozpoczyna się ona w momencie stwierdzenia jakiegoś odbiegania od normy, od średniej populacyjnej. To odbieganie dotyczy zarówno słabych postępów w nauce, sprawiania tzw. kłopotów wychowawczych jak i wykazywania przez ucznia szczególnych zdolności. Każde zaobserwowane przez wychowawcę odbieganie od normy, w obu kierunkach, powinno zostać prze-myślane, praca zaś oparta na stosownych do sytuacji metodach.

Metoda [gr. *methodos*] najczęściej nazywany jest "świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla

osiągnięcia określonego celu: zespół celowych czynności i środków. "81)

W pedagogice znaleźć można wiele definicji pojęcia metoda. H. Muszyński uważa, że jest to "każdy wyodrębniony sposób postępowania wychowawcy polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka, związany zawsze z dokonywaniem zmian w obrębie układu nagród i kar w danej sytuacji wychowawczej. "82) Według T. Kotarbińskiego "Wszelki sposób systematycznie stosowany jest metodą, jeżeli użyty został świadomie. "83)

W. Magoń przyjmuje, że "metoda wychowania jest świadomym i systematycznie stosowanym sposobem oddziaływania, opartym na zasadach wychowania, składającym się z zespołu odpowiednio dobranych środków, dzięki którym są realizowane cele wychowania. "84)

Zdaniem H. Muszyńskiego 85) wszelkie wychowanie polega na zewnętrznym i wewnętrznym aktywizowaniu wychowanka, a następnie na utrwalaniu wywołanych w ten sposób procesów psychicznych, przeto należy przyjąć, że metody, za pomocą których można to osiągnąć, mają uniwersalny charakter. Dobór metody zależy więc nie tyle od celu wychowania, ile od sytuacji, w której zachodzi wychowawcze oddziaływanie.

Użycie danej metody wychowania polega zawsze na tym, aby wywołać u wychowanka pewien stan napięcia lub zagrożenia, który określamy mianem "stresu psychologicznego"86) Dokonuje się to przez wprowadzenie do sytuacji, w których się on znajduje, pewnych czynników [zwanym stresorami], które zak-

łócają proces samoregulacji i zmuszają jednostkę do nowej koordynacji, pod groźbą, że jeżeli nie nastąpi, dążenia nie zostaną zrealizowane. Sytuacje takie bywają określane jako trudne.

Sytuacje trudne należy uznać za nieodzowne w procesie wychowania, bowiem wszelki rozwój osobowościowy dokonuje się w ten sposób, iż jednostka nie może nadal osiągać swych celów za pomocą dotychczasowego repertuaru zachowań, bądź dlatego, że cele się zmieniły, że zachowania przestały być skuteczne dla ich osiągnięcia. Posługiwanie się metodami wychowania polega na celowym nadawaniu sytuacjom, w których znajduje się wychowanek, właściwości sytuacji "trudnej" po to, aby skłonić wychowanka do rozwiązania jej przez nową, o wyższym poziomie, formę aktywności. Modyfikację aktywności osiąga się poprzez wprowadzanie nowych wymagań, stosowanie bodźców, stawianie przeszkód, ergo - przez manipulacje zewnętrzne, jak i przez manipulacje o charakterze wewnętrznym - wywołanie nowych aspiracji i dążeń.

Procedura stosowania każdej metody wychowania mogłaby opierać się na następującym założeniu⁸⁷⁾:

1. Wychowanek w wyniku określonego działania w danych sytuacjach zaspokaja własne motywy, a więc uzyskuje odpowiadający mu układ nagród i kar.
2. Wychowawca zakłóca ten układ wprowadzając więcej kar lub zmniejszając sumę nagród i w ten sposób wywołuje w wychowanku stan napięcia lub stresu.
3. Wychowawca przedstawia wychowankowi określone wymagania,

sugerując aktywność [wewnętrzną lub zewnętrzną], jaką powinien on podjąć dla przywrócenia korzystnej dlań sytuacji.

4. Wychowawca manipuluje różnymi elementami sytuacji tak, aby w wypadku, gdy wychowanek podejmie pożądaną wychowawczo działalność, następowało przekształcenie układu nagród i kar w układ bardziej korzystny, natomiast w wypadku przeciwnym tak - aby sytuacja stresowa była podtrzymywana lub też ulegała nasileniu.

Ten schemat działania tzn. stosowania metod wychowawczych charakterystyczny jest dla wychowania kształtującego, polegającego na wyposażaniu wychowanka w dyspozycje pożądane społecznie. Pewną odmianą tego wychowania jest wychowanie profilaktyczne, polegające na kształtowaniu w wychowanku takich dyspozycji, które uniemożliwiają kształtowanie się innych dyspozycji - niepożądanych.

W wychowaniu kształtującym możemy posługiwać się wyłącznie nagrodą, kary mogą się okazać zupełnie niepotrzebne. W wychowaniu korektywnym kara staje się nieodzowną metodą; wychowanek musi bowiem doświadczyć nieefektywności dotychczasowych zachowań w odniesieniu do swych motywów lub oczekiwań. Nie oznacza to wszakże, że w tym przypadku należy posługiwać się tylko karą. O powodzeniu procesu wychowania decyduje umiejętność optymalizacji stosowanych metod wychowawczych, adekwatnych do sytuacji wychowawczej.

Kształt sytuacji wychowawczej określa wychowawca, on też decyduje o układzie nagród i kar. Może on to osiągnąć

przez oddziaływanie osobiste i bezpośrednie na wychowanka, jak również pośrednie, przez odpowiednie manipulowanie pozostałymi elementami sytuacji wychowawczej. H. Muszyński⁸⁸⁾ wydziela cztery zasadnicze grupy metod oddziaływania wychowawczego:

- grupę metod wpływu osobistego wychowawcy;
- metody wpływu sytuacyjnego;
- metody wpływu społecznego;
- metody kierownia samowychowaniem.

W grupie metod wpływu osobistego wyróżnia następujące metody wychowawcze:

1. Wysuwanie sugestii. Polega ono na sygnalizowaniu wychowankowi stanowiska wychowawcy i sugerowaniu mu, czego się od niego oczekuje. Wysuwanie sugestii może mieć charakter zachęcania, przestrzegania lub oceniania, zawsze jednak wiąże się z ujawnieniem osobistego stanowiska wychowawcy.

2. Perswazja polega na podsuwaniu wychowankom określonych rozwiązań przez posłużenie się odpowiednio dobranym zespołem argumentów. Może tu chodzić o rozwiązania prowadzące do przyjęcia określonych przekonań, lub też podjęcia określonych decyzji dotyczących działania. W metodzie perswazji sprawą podstawowej wagi jest rozchwianie dotychczasowego stereotypu przekonaniowego wychowanka lub wywołania swoistego stanu "pozytywnej dezintegracji" w dziedzinie jakichś przekonań. Dopiero wtedy bowiem staje się on podatny na przyjęcie podsuwanego mu rozwiązania.

3. Działanie przykładem osobistym. Polega ono na takim od-

działaniu wychowawcy, które skłania wychowanka do określonego postępowania według przyjętych wzorów. Metoda osobistego przykładu powinna być tak stosowana, aby dostarczała wychowankowi wzorów zachowania przydatnych dorealizacji jego motywów, a nie motywów wychowawcy. Konieczne jest, aby wychowawca był przez wychowanka postrzegany jako ktoś, kto rozumie i podziela jego pewne motywy.

4. Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty. Metoda ta polega na oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka poprzez wyrażanie swego aprobującego lub dezaprobującego stosunku do jego zachowań. Aprobata lub dezaprobata powinny być wyrażane głównie bezpośrednio po przejawianiu przez wychowanka danego zachowania.

Do metod wpływu sytuacyjnego należą:

1. Nagradzanie wychowawcze polegające na zaspokajaniu określonych motywacji wychowanka w następstwie przejawiania przez niego pożądaných wychowawczo i konstruktywnych form aktywności.
2. Karanie wychowawcze polega na zwalczaniu zachowań destruktwnych, obniżaniu prawdopodobieństwa występowania ich w przyszłości, a tym samym tłumieniu niepożądanych wychowawczo dyspozycji psychicznych wychowanka. Może ono spełniać funkcje orientacyjne: pozwala wychowankowi ustalić; co dobre, a co złe, oraz jakie wymagania stawia wychowawca.
3. Instruowanie polega na ukazywaniu wychowankowi niedostarczanych przez niego aspektów sytuacji, na zwróceniu uwagi na następstwa poszczególnych zachowań, na określaniu, w jaki

sposób powinien się zachować dążąc do zaspokojenia swych motywów, oraz na dostarczaniu mu niezbędnych do tego wzorów postępowania i wskazówek dotyczących ich realizacji.

4. Organizowanie doświadczeń wychowanka. Metoda ta zakłada, że ingerencja wychowawcy w sytuacje, w których wychowanek przejawia określoną aktywność, może polegać na takim manipulowaniu poszczególnymi ich elementami, aby działania konstruktywne wychowanka przyniosły mu w konsekwencji następstwa pozytywne z punktu widzenia jego motywów, działania zaś destrukttywne narażały go na następstwa sprzeczne z posiadanymi motywami.

5. Wywoływanie antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych. Metoda ta, podobnie jak instruowanie, nie polega na zamienianiu samych sytuacji wychowanka, lecz na modyfikacji sposobu ich widzenia, a mianowicie na ukazywaniu mu ich w świetle spodziewanych rezultatów własnej jego działalności. Wywoływanie antycypacji następstw różnych zachowań polega zawsze na przedstawianiu wychowankowi takich konsekwencji jego ewentualnych czynów, które już mają dla niego wartość nagrody lub kary.

6. Przydzielenie funkcji i ról społecznych. Metodą wdrażania wychowanków do pożądaney aktywności, a jednocześnie przyswajania im odpowiednich przekonań, jest przydzielanie takich funkcji lub ról społecznych, których pełnienie obejmuje tę aktywność, lub też głoszenie tych przekonań.

7. Ćwiczenie - polega na celowym powtarzaniu przez wychowanka określonych czynności w ustalonym z góry porządku.

Metody wpływu społecznego to:

1. Modyfikacja celów zespołu.
2. Kształtowanie norm postępowania obowiązujących w zespole.
3. Przekształcanie struktury wewnętrznej zespołu.
4. Nadwanie właściwego kierunku działania kontroli społecznej w zespole.

Do metod kierowania samowychowaniem H.Muszyński zalicza:

1. Metody przybliżania wychowankowi celów i ideałów pracy nad sobą. Zaliczają się do nich wszystkie metody wpływu osobistego oraz społecznego.
2. Metody stymulowania wychowanka do realizacji określonego programu pracy nad sobą. Znajdują tutaj zastosowanie zarówno metody wpływu osobistego, jak też społecznego - przez stwarzanie odpowiedniego klimatu w otoczeniu wychowanka.
3. Metody przyswajania wychowankowi określonych technik pracy nad sobą w zakresie poznawania samego siebie, ustalania celów pracy nad sobą oraz uprawiania aktywności samowychowawczej.

Metody kierownia samowychowaniem są pewnym połączeniem metod wpływu interpersonalnego z metodami swoistymi dla pracy nad sobą, a więc metodami wpływu intrapersonalnego.

Wymienione metody wychowania, według niektórych autorów [M.Krawczyk, W.Magoń, W.Szczerba, K.Konarzewski] można podzielić na:

- metody oddziaływania bezpośredniego [m.in. karanie, nagradzanie, perswazja, instruowanie itp.];

- metody oddziaływania pośredniego [m.in. metoda przykładu, wpływu społecznego].

Zdaniem M.Łobockiego⁸⁹⁾ na ogół lepsze rezultaty wychowawcze uzyskuje się w wyniku zastosowania metod oddziaływań pośrednich niż oddziaływań bezpośrednich. Istota ich polega na czynnym uczestnictwie samych wychowanków w inspirowanym przez wychowawców procesie wychowania. Za godne polecenia autor uważa metody:

1. Metodę zadaniową polegającą na postawieniu wychowanków wobec wymagań uzasadnionych z punktu widzenia sytuacji i warunków, w jakich aktualnie się znajdują. Nierzadko jest ona równoznaczna ze świadomym i celowym stwarzaniem określonych sytuacji czy okoliczności, które wywołują konieczność wykonania konkretnych zadań.

2. Metodę dawania dobrego przykładu polegającą na przejmowaniu przez wychowanków zachowań i postaw swych wychowawców, którzy są dla nich wzorem godnym naśladowania.

1.4.4

WARUNKI

To, co W.Magoń⁹⁰⁾ nazywa warunkami wychowania, według A.Lewina⁹¹⁾ stanowi atrybuty zewnętrzne systemu.

W.Magoń uważa, że warunkami tymi [w odniesieniu do systemu wychowania wojskowego] jest:

- poziom wychowawców i wychowanków;
- rodzaj jednostki [jej przeznaczenie];
- położenie terytorialne;
- baza materialna;
- tradycje;
- czas oddziaływania wychowawczego itp.

W odniesieniu do ogólnego systemu wychowania można przyjąć, że owe warunki to:

- poziom wychowawców i wychowanków;
- rodzaj środowiska wychowawczego [szkoła podstawowa, średnia, organizacja młodzieżowa itp.];
- położenie terytorialne [miasto, osada, wieś, ośrodek przemysłowy];
- baza materialna;
- tradycje wychowawcze [patron, wzory do naśladowania].

Zdaniem A.Lewina atrybuty zewnętrzne odgrywają istotną rolę w każdym systemie, nawet wówczas, kiedy mamy do czynienia z ludźmi dorosłymi [wojsko, policja, straż ogniowa, służba kolejowa].

Do atrybutów zewnętrznych zalicza:

- strój oraz odznaki;
- urządzenie szkoły;
- patrona szkoły.

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

16. ...

17. ...

18. ...

19. ...

20. ...

21. ...

22. ...

23. ...

24. ...

25. ...

26. ...

27. ...

28. ...

29. ...

30. ...

31. ...

32. ...

33. ...

34. ...

35. ...

36. ...

37. ...

38. ...

39. ...

40. ...

41. ...

42. ...

43. ...

44. ...

45. ...

46. ...

47. ...

48. ...

49. ...

50. ...

51. ...

52. ...

53. ...

54. ...

55. ...

56. ...

57. ...

58. ...

59. ...

60. ...

61. ...

62. ...

63. ...

64. ...

65. ...

66. ...

67. ...

68. ...

69. ...

70. ...

71. ...

72. ...

73. ...

74. ...

75. ...

76. ...

77. ...

78. ...

79. ...

80. ...

81. ...

82. ...

83. ...

84. ...

85. ...

86. ...

87. ...

88. ...

89. ...

90. ...

91. ...

92. ...

93. ...

94. ...

95. ...

96. ...

97. ...

98. ...

99. ...

100. ...

PRZYPISY

1. A.Lewin, System wychowawczy a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983, s.43.
2. A.Lewin, O systemie wychowania, Warszawa 1972, s.9.
3. K.Duraj-Nowakowa, Teoria systemów a pedagogika, Kraków 1992, s.264-265.
4. S.Kawula, Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1, s.29-42.
5. por.K.Duraj-Nowakowa, Teoria systemów a pedagogika, op.cit., s.263.
6. J.Rodziewicz, Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych, Warszawa 1983, s.58.
7. I.Jundziłł, System wychowawczy, [w] Encyklopedia pedagogiki, Warszawa 1993, s.754.
8. H.Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1978, s.348.
9. tamże, s.349.
10. tamże, s.352.
11. tamże, s.353.
12. tamże, s.355.
13. tamże, s.356.
14. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s.44.
15. tamże, s.44.
16. A.Lewin, [red] Próba tworzenia systemu wychowawczego, Warszawa 1966, s.16.
17. I.Jundziłł, Środowiskowy system wychowania w mieście, Warszawa 1983, s,13.

18. tamże, s.13.
19. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie wojskowe, Warszawa 1981, s.9.
20. J.Zieleniewski, Organizacja i zarządzanie, Warszawa 1975, s.274.
21. J.L.Frańkiewicz, Systemy sprawnego działania, Wrocław 1980, s.9.
22. zob. A.W.Janke, System wychowania - wprowadzenie w problematykę, [w] Wychowanie w kontekście teoretycznym, Bydgoszcz 1993, s.129.
23. H.Muszyński, Zarys teorii wychowania, op.cit., s.354.
24. tamże, s.354.
25. tamże, s.360.
26. tamże, s.360.
27. tamże, s.360.
28. tamże s.360.
29. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s.46.
30. tamże, s.47.
31. tamże, s.48.
32. tamże, s.48.
33. tamże, s.48.
34. I.Jundziłł, Środowiskowy system ..., op.cit., s.21.
35. tamże, s.21.
36. tamże, s.25.
37. S.Kawula, Rozdroża i szanse wychowania, Olsztyn 1986, s.75-76.
38. tamże, s.76.

39. I.Jundziłł, System wychowania ..., op.cit., s.753.
40. S.Nalaskowski, Humanizm i podmiotowość w wychowaniu, Toruń 1993, s.8-39.
41. A.Lewin, System wychowania ..., op.cit. s.31.
42. tamże, s.32.
43. tamże, s.32.
44. tamże, s.32.
45. tamże, s.35.
46. J.Habr, J.Veprek, Systemowa analiza i synteza, Warszawa 1976, s.45.
47. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s.37.
48. K.Kruszewski, Zrozumieć szkołę, Warszawa 1987, s.39.
49. H.Muszyński, System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą, Warszawa-Kraków 1990, s.13.
50. I.Jundziłł, System wychowania..., op.cit., s.754.
51. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie wojskowe, Warszawa 1982, s.9.
52. I.Jundziłł, System wychowania ..., op.cit., s.755.
53. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s. 40.
54. tamże, s.40.
55. H.Muszyński, Zarys teorii ..., op.cit., s. 152.
56. B.Suchodolski, Świat humanistyczny, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2, s.70.
57. H.Muszyński, Zarys teorii ..., op.cit., s.153.
58. K.Sońnicki, Istota i cele wychowania, Warszawa 1964, s.94.
59. tamże, s.94.

60. tamże, s.95.
61. H.Muszyński, Rodzina, moralność, wychowanie, Warszawa 1971, s.125.
62. tamże, s.131.
63. tamże, s.131-134.
64. H.Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1976, s.125.
65. J.Trębicki, W stronę eekadii czy apokalipsy, Warszawa 1978, s.7.
66. H.Muszyński, Ideał ..., op.cit., s.151-156.
67. Z.A.Molesztak, Cele wychowania, [w] Wychowanie w kontekście teoretycznym, op.cit., s.79.
68. H.Muszyński, Ideał ..., op.cit., s.138.
69. H.Muszyński, Rodzina ..., op.cit., s.156.
70. H.Muszyński, Ideał ..., op.cit., s.25-26.
71. B.Suchodołski, Świat humanistyczny..., op.cit., s.312-345.
72. Wł.Dejnarowicz, Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej, Warszawa 1984, s.14-15.
73. H.Muszyński, Zarys ..., op.cit., s.155.
74. B.Suchodołski, Świat ..., op.cit., s.73.
75. Z.Skorny, Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania, Warszawa 1989, s.14-27.
76. A.Lewin, System wychowania, op.cit., s.200.
77. W.Szewczuk, Zasady nauczania-uczenia się, [w] encyklopedia pedagogiki, op.cit., s.979.
78. tamże, s.979.

79. tamże, s.980.
80. W.Szewczuk, Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972, s.151.
81. Słownik języka polskiego PWN, Warszawa 1978, t.II, s.144.
82. H.Muszyński, Zarys ..., op.cit., s.309.
83. T.Kotarbiński, O pojęciu metody, Warszawa 1973, s.3.
84. W.Magoń, Metodyka wychowania wojskowego, Warszawa 1979, s.109.
85. H.Muszyński, Zarys ..., op.cit., s.310.
86. zob. J.Reykowski, Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego, Warszawa 1966, s.203.
87. H.Muszyński, Zarys ..., op.cit., s.311.
88. H.Muszyński, Zarys ..., op.cit., s.317.
89. M.Łobocki, ABC wychowania, Warszawa 1992, s.88.
90. W.Magoń, Metodyka ..., op.cit., s.83.
91. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s.250.

ROZDZIAŁ 2

SYSTEM WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Najczęściej przyjmuje się, że system to porządek uwarunkowany relacjami tworzącymi całość jakościowo różną od sumy elementów. Pojęcie to utożsamiane bywa również z formą, zorganizowaniem czegoś, metodą postępowania lub wykonywania jakiejś czynności. Jest to także zbiór zasad stanowiących podstawę określonej dyscypliny, kierunku.

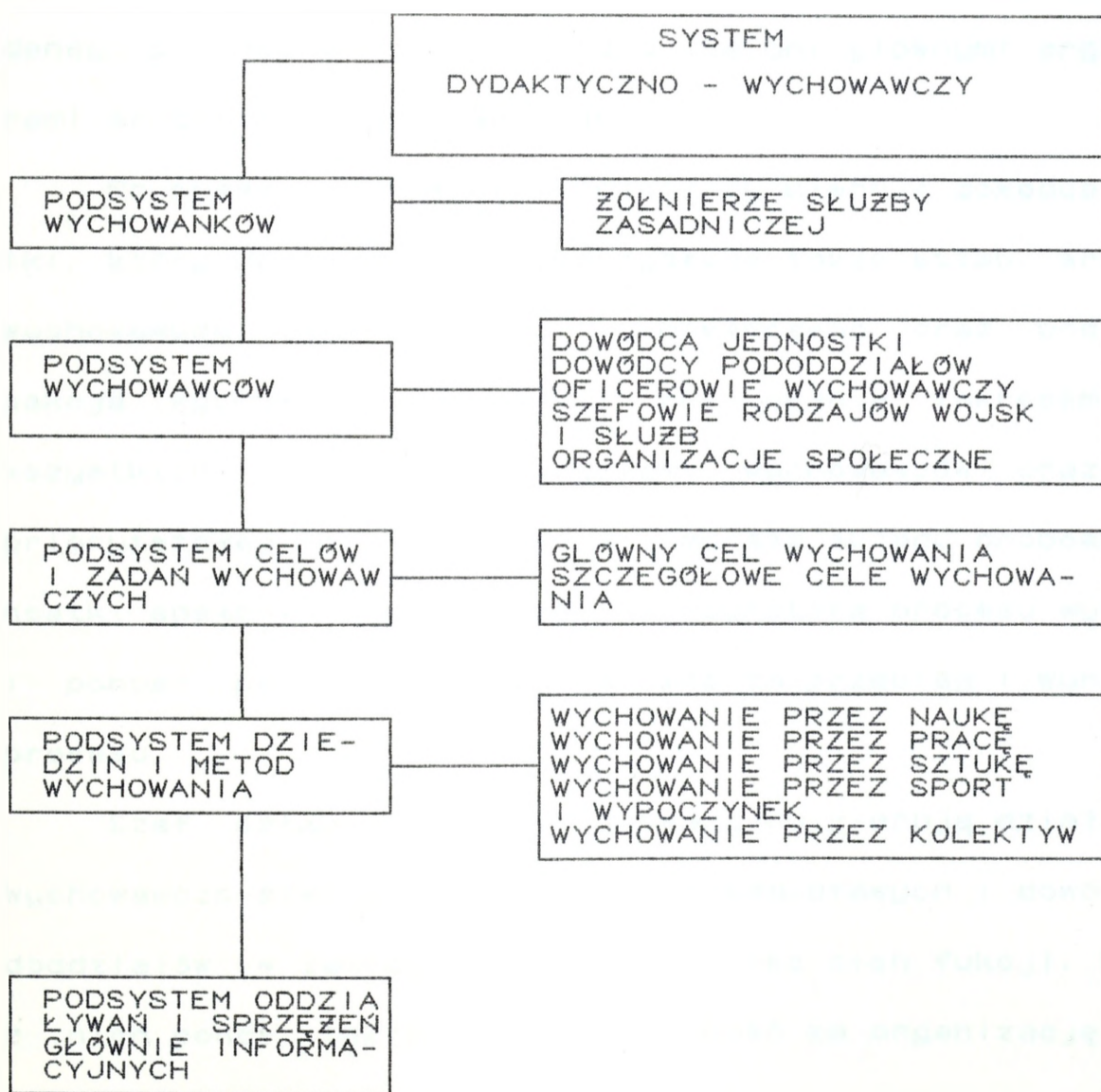
W zależności od poziomu rozważań w analizach możemy przyjąć, że mamy do czynienia z systemami prostymi, złożonymi, lokalnymi i ogólnymi. Ze względu na złożoność można wyróżnić nadsystem i podsystem. W literaturze specjalistycznej spotykamy się także ze stanami deterministycznymi i probabilistycznymi.

Wychodząc z założenia, że system jest całością złożoną z części, z których każda współprzyczynia się do osiągnięcia określonego celu, należy przyjąć, że system dydaktyczno-wychowawczy w jednostce wojskowej to taka całość organizacyjna, w której wychowawcy przez wyróżniane dziedziny i metody dydaktyczno-wychowawcze, opierając się na świadomej aktywności żołnierzy organizują proces dydaktyczno-wychowawczy zmierzając do realizacji celu i zadań wychowawczych.

W skład systemu dydaktyczno-wychowawczego żołnierzy wchodzi następujące podsystemy:

1. Podsystem wychowanków.
2. Podsystem wychowawców.
3. Podsystem celów i zadań wychowawczych.
4. Podsystem dziedzin i metod wychowania.
5. Podsystem oddziaływań i sprzężeń informacyjnych. [zob schemat nr 4]

Schemat nr 4 SYSTEM DYDAKTYCZNO- WYCHOWAWCZY WOJSKA



Mimo mylącego z pozoru określenia, system dydaktyczno-wychowawczy, jak widać, ukierunkowany jest wychowawczo. Przybliżmy przeto wchodzące w jego skład podsyst-

temy.

Podsystem wychowanków tworzą żołnierze służby zasadniczej, zarówno pierwszego jak i drugiego rocznika. Mają oni wykształcenie podstawowe, zasadnicze lub średnie; pełnią różnorodne funkcje, uzależnione od etatu.

Podsystem wychowawców składa się z dowódców, oficerów sztabu i wielu innych żołnierzy zawodowych. W podsystemie tym szczególną rolę pełni dowódca jednostki, a w stosunku do danego pododdziału jego dowódca. Są oni głównymi organizatorami środowiska wychowawczego.

Procesem wychowania żołnierzy kieruje dowódca jednostki, który do tego celu wykorzystuje także sztab, środowisko wychowawcze. Szef organu wychowawczego oraz podległa mu sekcja wychowawcza z racji obejmowania zakresem władzy wszystkich elementów podsystemu wychowawców oraz z racji priorytetowej roli wychowania i morale składu osobowego jednostki spełnia rolę głównego koordynatora procesu wychowania i ponosi pełną odpowiedzialność za przebieg i wyniki tego procesu.

Szef sztabu i oficer operacyjny kierują działalnością wychowawczo-szkoleniową cykli przedmiotowych i dowódców pododdziałów w zakresie pełnienia przez nich funkcji. Pierwszy z nich ponosi także odpowiedzialność za organizację i przebieg procesu kształcenia.

Elementami wykonawczymi podsystemu wychowawców są:

- instruktorzy sekcji wychowawczej;
- szefowie rodzajów wojsk i służb;

- sekcja techniczna;
- sekcja kwatermistrzowska;
- dowódcy pododdziałów;
- organizacje społeczne;
- instytucje kulturalno-oświatowe.

Podsystem celów i zadań wychowawczych obejmuje cel główny wychowania, cele szczegółowe wychowania uprzedmiotowione w poszczególnych sferach osobowości oraz zadania dydaktyczno-wychowawcze w zakresie przygotowania dowódców pododdziałów do pełnienia określonych funkcji.

Podsystem dziedzin i metod wychowania, w skład którego wchodzi następujące dziedziny wychowania:

- wychowanie przez naukę;
- wychowanie przez pracę;
- wychowanie przez sztukę;
- wychowanie przez sport i wypoczynek;
- wychowanie przez kolektyw¹⁾.

Wychowanie przez naukę - w warunkach jednostki wojskowej oznacza przede wszystkim konieczność realizacji podstawowych celów kształcenia obywatelskiego, wojskowego i specjalistycznego zawartych w rozwiniętych tematach programu szkolenia i w treściach uzewnętrzniionych w koncepcji szkolenia jednostki.

Wychowanie przez pracę zależy w warunkach jednostki wojskowej nie tyle od prostego faktu, że żołnierz pracuje, ile od tego w jaki sposób został wdrożony do realizacji zadań.

Wychowanie przez sztukę polega na zorganizowanym, systematycznym kontakcie wychowanka ze sztuką oraz kształtowaniu jego aktywności odbiorczej, odtwórczej, co odbywa się w trakcie działalności kulturalno-oświatowej realizowanej w ramach pracy świetlicowej i pracy klubu żołnierskiego.

Wychowanie przez sport i wypoczynek, podobnie jak wychowanie przez sztukę, pozwala osiągnąć cele właściwe i cele pośrednie. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć: zapewnienie żołnierzowi pełnego i harmonijnego rozwoju fizycznego, zdrowia i tężyzny fizycznej, ukształtowania sprawności ruchowej, rozbudzenia zamiłowań i potrzeb dotyczących uprawiania sportu.

Wychowanie przez kolektyw w warunkach wojska stanowi dość specyficzną działalność. Ze względu na specyfikę służby i szkolenia wojskowego w procesie tym chodzi o przestrzeganie zasady zespołowości, szczególnie istotnej ze względu na skomplikowany charakter współczesnych działań i eksploatację sprzętu wojskowego.

Podsystem oddziaływań i sprzężeń, głównie informacyjnych zapewnia sprawne i skuteczne dowodzenie, kierowanie działalnością wychowaczą oraz sprawozdawczość w tych dziedzinach. Oddziaływanie i sprzężenia te występują między występującymi w jednostce instytucjami [dowódcami i szefami służb] zarówno w układzie pionowym jak i poziomym.

Przedstawiony, dość ogólny obraz systemu wychowawczego wojska, nie wyczerpuje tematu, o czym staram się przekonać w dalszej części tego rozdziału.

2. 1.

SYSTEM WYCHOWAWCZY WOJSKA - PRÓBA DEFINICJI

"Na proces wychowania wojskowego można spojrzeć w sposób liniowy i systemowy. Sposób liniowy - wcześniejszy - traktował wychowanie wojskowe jako zbiór elementów, w których skład wchodzi: cele, zasady, metody, treści, formy oraz wychowawca i wychowanek. Z tego punktu widzenia wychowanie wojskowe można przedstawić następująco: dowódca [wychowawca] posługując się określonymi treściami, stosując odpowiednie zasady, metody i formy oddziałuje na żołnierza [wychowanek] w taki sposób, aby osiągnąć założone cele wychowawcze. Otóż taka ilustracja procesu wychowania wojskowego jest ilustracją uproszczoną. Na żołnierza bowiem oddziałuje nie jeden przełożony [wychowawca] lecz zbiór wychowawców - zorganizowanych w odpowiednie instytucje. Ujęcie liniowe pomija także warunki zewnętrzne i wewnętrzne, w których dokonuje się proces wychowania żołnierzy. Stąd od lat siedemdziesiątych, wraz z rozwojem teorii systemów, również pedagodzy wojskowi zaczęli ujmować procesy kształcenia i wychowania wojskowego w sposób systemowy"²⁾.

Z analizy literatury wynika, że pedagodzy wojskowi nie podejmowali prób szczegółowych analiz teoretycznych czy też opracowania teoretycznego modelu systemu wychowawczego wojska [poza wydanym w połowie lat osiemdziesiątych kilkunastostronicowym opracowaniem pt. System wychowawczy wojska, au-

torstwa Z.Kosyrza], transponowali jedynie na jego grunt wyniki prac teoretyków cywilnych. Było to podyktowane, jak się wydaje, głównie pragmatyzmem pedagogiki wojskowej, dowodem na co są podejmowane prace badawcze i opracowania metodyk szczegółowych czy chociażby dokemntów normatywnych. Trudno przeto znaleźć prace, które w całości poświęcone byłyby systemowi wychowawczemu w ujęciu teoretycznym.

Uporządkowania wiedzy pedagogów wojskowych na temat systemu wychowania dokonał Z.Kosyrz, m.in. we wspomnianym opracowaniu. Bazując na ogólnej teorii systemów, wynikach prac m.in. A.Lewina, W.Okonia, H.Muszyńskiego oraz wiedzy własnej o procesie wychowania wojskowego doszedł do wniosku, że system wychowawczy wojska "stanowi celowo przemyślaną, a zarazem złożoną i dynamiczną całość przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, na które składają się pewne zespoły elementów strukturalnie i funkcjonalnie między sobą powiązanych"³).

Jak widać, Z.Kosyrz system wychowawczy wojska widzi przez pryzmat działalności dydaktyczno-wychowawczej: według niego integracja tych dwóch procesów stanowi punkt wyjścia do konstruowania systemu wychowania.

Z kolei według W.Magonia "system wychowawczy wojska to pewien całościowy sposób realizowania zadań wychowawczych, opartych na jednolitym i zgodnym wewnątrznie układzie celów oraz zasad, znajdujący wyraz w określonym kształcie praktyki wychowawczej"⁴).

Można przyjąć, że punktem wyjścia do konstrukcji syste-

mu wychowawczego, zdaniem W. Magonia, jest praktyka wychowawcza. Jak się wydaje, a wskazują na to prace tego autora, jest on zwolennikiem pedagogiki pragmatycznej, stąd konstrukty tego typu jak system wychowawczy o tyle mają rację bytu, o ile służą praktyce wychowawczej. Idąc dalej można zaryzykować twierdzenie, że dla W. Magonia początkiem budowy systemu wychowawczego, jego osnową są cele praktyczne, a nie teoretyczne konstrukty w rodzaju ideału wychowawczego.

Najbardziej ogólną a zarazem, pojemną definicję systemu wychowawczego opracował B. Rudnicki. Według niej "system wychowawczy jest celowo utworzoną, a zarazem złożoną i dynamiczną całością przedsięwzięć wychowawczych, na którą składają się zespoły komponentów strukturalnie i funkcjonalnie powiązanych"⁵⁾.

Z definicji tej łatwo można odczytać cechy systemu wychowania, co zresztą - jak się wydaje - było zamiarem autora. Przypomnijmy je zatem pokrótce, wykorzystując do tego zacytowaną definicję. Cechami systemu jest:

1. Celowość lub inaczej funkcjonalność. Oznacza ona, że system tworzony jest w jakimś określonym celu, do spełnienia określonej funkcji.
2. Złożoność. Polega ona na tym, "że występuje tu olbrzymia różnorodność elementów, powiązań, zależności, na które tylko częściowo możemy oddziaływać"⁶⁾.
3. Dynamizm. Wskazuje on na to, że system wychowania nie jest statyczny, ulega przemianom wraz ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie. Jeśli system zbyt wolno reagu-

je na owe zmiany, nie spełnia swych założonych funkcji.

4. Polistrukturalność. Rozumiana jest jako istnienie w systemie kilku różnych nakładających się i przenikających wzajemnie struktur.

Nie są to rzecz jasna wszystkie cechy systemu wychowania wojskowego. Podobnie jak inne, "cywilne" systemy wychowawcze, tak i wojskowy cechuje:

- * Elastyczność systemu i jego struktury polegająca na tym, że elementy systemu stale się zmieniają i rozwijają, przystosowując się do zmiennych zadań, potrzeb i warunków.
- * Zdolność systemu do czynnego współdziałania ze środowiskiem [otoczeniem], liczenia się z jego wpływami i dokonywania w nim zmian.
- * Zdolność systemu do uwzględniania poprzedniego doświadczenia czyli do uczenia się; dzięki temu system społeczny może drogą samokontroli, samoadaptacji i samoregulacji optymalizować swoją działalność.
- * Otwartość rozumiana jako zdolność systemu do wchłaniania i przyswajania tego wszystkiego, co wydaje się użyteczne z punktu widzenia jego istnienia i rozwoju.

Tak oto z katalogu cech, a zarazem postulowanych warunków do spełnienia, wyłania się obraz systemu wychowawczego wojska lub - zamiennie - systemu wychowania wojskowego.

Są jednak pewne właściwości, swoistości, które sprawiają, że system wychowania wojskowego różni się od innych.

2.2

SPECYFICZNE WŁAŚCIWOŚCI SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO WOJSKA.

TYPOLOGIA SYSTEMÓW WYCHOWAWCZYCH WOJSKA

Zdaniem Z.Kosyrza⁷⁾ tym, co różni system wychowania wojskowego od innych, jest:

- bardzo wyraźne zróżnicowanie poszczególnych jego składników [instytucji wychowawczych];
- silne współdziałanie elementów tego systemu, występowanie w jego strukturze czynnika koordynacji - jego funkcję spełnia zasada jednoosobowego dowodzenia;
- dominacja celów formalnych;
- zmienność organizacyjna, techniczna, taktyczna i szkoleniowo-wychowawcza [zajęcia odbywają się w różnych warunkach szkoleniowo-wychowawczych];
- stała modernizacja uzbrojenia, sprzętu technicznego;
- symbioza wychowania militarnego i społecznego;
- optymalizacja funkcji wychowawczych kolektywów żołnierskich.

Autor nie wyjaśnia, co kryje się pod owymi właściwościami systemu wychowania wojskowego, same zaś sformułowania brzmią dość ogólnie - można użyć ich jako cech każdego innego systemu wychowawczego. Spróbujmy przeto podłożyć konkretne treści pod poszczególne stwierdzenia.

1. Bardzo wyraźne zróżnicowanie poszczególnych składników

systemu - instytucji wychowawczych, występuje w każdym systemie wychowawczym. Nasilenie owego zróżnicowania zależy od poziomu, na którym analizujemy system: inne jest w systemie środowiskowym, inne w makrosystemie. To właśnie zróżnicowanie instytucji wychowawczych stało się niejako punktem wyjścia do systemowego ujmowania procesu wychowania.

2 Bez silnego współdziałania elementów systemu nie może być mowy o systemie, bowiem warunkiem sine qua non jego funkcjonowania jest występowanie relacji i sprzężeń pomiędzy elementami systemu. W każdym innym przypadku można mówić tylko o udziale w procesie wychowania wielu różnych czynników. Istotnie natomiast, tym co wyróżnia społeczność wojskową jest zasada jednoosobowego dowodzenia. Można zatem mówić, iż stanowi ona specyficzną właściwość systemu wychowawczego wojska.

3. Każdy cel wychowania, w chwili kiedy zostanie zwerbalizowany, staje się celem formalnym - tak przynajmniej nakazuje traktować go logika. Inną sprawą jest do jakiej zostanie on zaliczony kategorii: celów naczelných czy szczegółowych. Wydaje się, że sposób budowania oraz klasyfikacja celów wychowania jest taka sama w wojsku jak w społeczeństwie cywilnym. Tym natomiast co może różnić teleologię wojskową od cywilnej może być dominacja celu naczelnego, którym jest "przygotowanie żołnierzy do zwycięskiego udziału w walce zbrojnej"⁸). Przyjmijmy zatem, w kwestii celów wychowania, iż występuje tu istotna różnica, polegająca na realizacji zadania, którym jest ukształtowanie żołnierza-obrońcy.

4. Czy fakt, że zajęcia w wojsku odbywają się w różnych warunkach szkoleniowo-wychowawczych należy traktować jako specyficzną właściwość systemu wychowawczego wojska? Nie wydaje się, tym bardziej, że zajęcia np. w szkole odbywają się także w różnych warunkach szkoleniowo-wychowawczych, np. w gabinetach przedmiotowych, na sali gimnastycznej, boisku, podczas wycieczek i imprez terenowych i nikt tego nie uznaje za specyfikę systemu wychowania. Tym co jednak wyróżnia system wychowawczy wojska jest środowisko charakteryzujące się m.in. tym, że:

- jest dobrze zorganizowane, a struktura organizacyjna wyraźnie nastawiona na realizację ściśle wytyczonych celów i zadań;
- jednolitość założeń i zasad działania sprawia, że w wojsku występują sytuacje, które w większości oddziałują zgodnie na rozwój osobowości żołnierza;
- prężność, jednolitość działania, ład i porządek, wysoki poziom dyscypliny powodują, że środowisko wojskowe może funkcjonować bardzo sprawnie i dynamicznie, co stwarza warunki dogodne do wszechstronnego kształtowania osobowości wychowanków⁹⁾.

5. Stała modernizacja techniki nie jest domeną tylko wojska: w większości środowisk i systemów społecznych - wychowawczych, wychowankowie częściej spotykają się z nowoczesną techniką niż w wojsku. Trudno przeto tę cechę uznać za wyróżniającą.

6. Symbioza wychowania militarne i społecznego widoczna

jest już w teleologii wychowania wojskowego. O ile bowiem w cywilnych systemach wychowawczych wychowanie obronne, a do tego się sprowadza wychowanie militarne i społeczne, nadal jest tylko postulatem, o tyle w wojsku jest ono podstawą wychowania.

7. Specyfiką środowiska wojskowego jest to, że żołnierze [wychowankowie] zorganizowani są w grupy formalne i stale ze sobą przebywają. Od jakości pracy wychowawczej i poziomu więzi występujących pomiędzy członkami tych grup formalnych; załogi, drużyny, plutonu, kompanii, zależy wpływ kolektywu - zespołu na poszczególnych jego członków. O specyfice kolektywów żołnierskich jako wyróżnika systemu wychowawczego wojska decyduje czas kontaktów i wzajemnego oddziaływania jego członków.

Można zatem przyjąć, iż tym co różni system wychowawczy wojska od innych, jest:

1. zasada jednoosobowego dowodzenia jako czynnika koordynacji przedsięwzięć wychowawczych i współdziałania elementów systemu;
2. dominacja "militarnego" celu wychowania;
3. specyfika środowiska wychowawczego;
4. optymalizacja funkcji wychowawczych kolektywów żołnierskich.

Jeśli powyższe cechy [właściwości] uznamy za wyróżniki systemu wychowawczego wojska, to musimy jednocześnie zgodzić się na to, że będą one determinowały budowę i funkcjonowanie systemu wychowawczego, bez względu na jego zasięg.

Kryterium zasięgu "jaki przybiera organizacja, a więc jakie placówki lub komórki społeczne objęte są wspólnym podziałem zadań"¹⁰⁾, stało się podstawą klasyfikacji systemów wychowawczych wojska, jakiej dokonał Z. Kosyrz. Wyodrębnił on dwa rodzaje systemów wychowania wojskowego:

- * ogólnowojskowy system wychowawczy;
- * lokalne systemy wychowawcze¹¹⁾.

"Zwykle system ogólnowojskowy jest złożoną wielokrotnością lokalnych systemów wychowawczych. Trzeba oczywiście zaznaczyć, iż między systemem ogólnowojskowym a wchodzącymi w jego skład lokalnymi systemami wychowawczymi mogą zachodzić pewne różnice. Różnice te dotyczą głównie skali, w której występują określone procesy oraz, w której są analizowane ich efekty"¹²⁾.

Lokalnymi systemami wychowawczymi są systemy funkcjonujące w oddziałach i szkołach wojskowych. "O lokalności systemów przesądzają: specjalizacja oddziału lub szkoły, region stacjonowania, stan i jakość kadry i żołnierzy, tradycje, uzbrojenie i wyposażenie, atrybuty zewnętrzne, stan infrastruktury dydaktyczno-wychowawczej"¹³⁾.

W podejściu do systemu wychowawczego wojska B. Rudnicki¹⁴⁾ wyodrębnił cztery stanowiska: instytucjonalne, teleologiczne, aksjologiczne i indywidualistyczne.

Istota stanowiska instytucjonalistycznego polega na traktowaniu systemu wychowawczego jako zbioru instytucji wychowawczych działających w sposób zintegrowany. Ten punkt widzenia charakterystyczny jest dla socjologii wychowania,

gdzie przedmiotem szczególnych zainteresowań badawczych uczyniono funkcjonowanie i doskonalenie środowiskowego systemu wychowawczego¹⁵⁾.

Teorii i praktyce wychowawczej wojska także nie był obcy instytucjonalny punkt widzenia: przejawiał się on głównie w świadomym dążeniu do optymalizacji działań poszczególnych instytucji wychowawczych, określaniu ich funkcji modelowych, kontrolowaniu prowadzonej przez nie działalności wychowawczej.

Istota stanowiska teleologicznego polega na tym, że rolę systemotwórczą przypisuje się celom wychowania. Ideał i cele wychowania stanowią tu element integrujący oddziaływania wychowawcze instytucji i wychowawców¹⁶⁾. Tak ujmowany system jest nastawiony szczególnie na skuteczność działań wychowawczych, osiąganie założonych wcześniej rezultatów.

Teleologiczny punkt widzenia znalazł w wojsku wielu zwolenników, czego wyrazem było opracowanie szeregu podręczników, poradników, dokumentów normatywnych, w których formułowano ideał i cele wychowania wojskowego. Przy czym o ile w teorii wychowania wojskowego sięgano do teorii postaw i teorii ról społecznych, o tyle w dokumentach normatywnych pozostawano nadal pod wpływem teorii cech.

Istota stanowiska aksjologicznego polega na preferowaniu wartości wychowawczych o charakterze systemotwórczym. Może to być twórcza i oryginalna koncepcja tworzenia i doskonalenia systemu wychowawczego¹⁷⁾. Stanowisko to znalazło swoje odzwierciedlenie w wojsku w postaci sformułowanej w

końcu lat osiemdziesiątych idei humanizacji służby wojskowej.

Stanowisko indywidualistyczne głosi, że choć człowiek podlega pewnym prawidłowościom społecznym, to jest jednak indywidualnością¹⁸⁾ - nie poddaje się więc w pełni sterowaniu zewnętrznemu. Jeśli tak, to trudno mówić o systemie społecznym jako układzie w pełni zintegrowanym, harmonijnie działającym zgodnie z założonymi z góry celami. W systemie [np. biologicznym, technicznym] zmiana jednego elementu powoduje zmianę w całym systemie. W zbiorowościach ludzi nie musi tak być. Stąd stanowisko indywidualistyczne nie neguje podejścia systemowego, ale wskazuje na jego ograniczoność.

Zaprezentowane wyżej stanowiska ukazują różne aspekty ujmowania systemu wychowania w ogóle, w tym systemu wychowania wojskowego. Z tego więc powodu należy je uwzględnić zarówno przy rozważaniu tejże problematyki, jak i przy próbach wprowadzania zmian w ogólnowojskowym i lokalnych systemach wychowawczych¹⁹⁾.

2.3

ELEMENTY SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO WOJSKA

Na system składają się pewne zespoły elementów strukturalnie i funkcjonalnie między sobą powiązanych. Do elementów tych Z.Kosyrz zalicza:

- cele wychowawcze;
- wychowawców i wychowanków;
- treści;
- zasady i metody wychowawcze;
- warunki²⁰⁾.

Zdaniem B.Rudnickiego system wychowawczy w wojsku obejmuje:

- cele wychowania;
- treści;
- zasady;
- metody i formy wychowania;
- sytuacje wychowanków²¹⁾.

2.3.1

CELE WYCHOWANIA

Podejmowane próby formułowania celów wychowania wojskowego są, jak dotychczas, dość fragmentaryczne. Przedstawia się je najczęściej w postaci ideału żołnierza-obywatela. Można wyodrębnić dwie grupy celów realizowanych w procesie wychowania wojskowego. Według Z. Kosyrza²²⁾ pierwsza z nich obejmuje dyspozycje i właściwości niezbędne do pomyślnego wypełniania zadań oraz obowiązków żołnierskich, druga dotyczy realizacji ogólnych celów wychowania patriotycznego w warunkach wojska.

Swoiste ujęcie celów i ideału wychowania wojskowego znajdujemy również w przysiędze wojskowej. Wyraża ona bowiem zobowiązania i zadania stawiane żołnierzom przez naród. Zawarte w przysiędze zobowiązania stanowią cel aktywności wychowawczej samych żołnierzy, a jednocześnie jest to najogólniejsze wytyczenie kierunków działalności pedagogicznej przełożonych. Rozwinięciem i uzupełnieniem celów wychowania, wynikających z treści przysięgi wojskowej, są m.in. regulaminy, które zawierają wiele elementów ideału żołnierza-obywatela.

"Ideałem wychowania wojskowego jest ukształtowanie dobrego żołnierza, dobrego obywatela i dobrego człowieka. Mówiąc o dobrym żołnierzu mamy na uwadze jednostkę wypełniającą powinności obronne w stosunku do narodu i państwa. Mówiąc

o dobrym obywatelu wskazujemy na taką jednostkę, która respektuje prawo oraz właściwie korzysta z przysługujących jej praw. Natomiast dobry człowiek oznacza jednostkę mądrą, moralną i kulturalną.

Wychowanie wojskowe jest procesem kontynuowania działań zmierzających do osiągnięcia tak zakreślonego ideału wychowawczego, które było prowadzone m.in. przez rodzinę, szkołę, kościoły, organizacje społeczne. Jest ono ponadto w odniesieniu do części żołnierzy wychowaniem usprawniająco-korektywnym.

Tak zarysowany ideał można uszczegółowić poprzez przedstawienie naczelných celów wychowania wojskowego w postaci określonych wartości osobowych²³⁾.

Wartości osobowe składające się na dobrego żołnierza, to:

1. Wartości zawodowo-wojskowe czyli: kwalifikacje wojskowe, silna motywacja pełnienia służby wojskowej, honor i godność żołnierska, ambicja zawodowa.
2. Wartości moralno-bojowe: gotowość i zdolność do obrony Rzeczypospolitej, wola zwycięstwa, odporność na trudy wojenne, odwaga i męstwo, wytrwałość i upór w działaniu, współdziałanie bojowe, poszanowanie międzynarodowego prawa wojennego wobec przeciwnika, jeńców wojennych, ludności cywilnej, ochrona dóbr i zabytków kultury.
3. Zdyscyplinowanie - podporządkowanie się przepisom prawa wojskowego, regulaminom, zarządzeniom i rozkazom przełożonych. Chodzi tu zarówno o zdyscyplinowanie wewnętrzne jak i zewnętrzne. Zdyscyplinowanie wewnętrzne polega na akceptacji

i uznaniu za własne przyjętych w wojsku norm prawnych i regulaminowych. Mówiąc o dyscyplinie zewnętrznej mamy na uwadze prezencję, dbałość o godność munduru, własne zachowanie się w każdych okolicznościach. Celem wychowania jest przechodzenie od dyscypliny nakazu do dyscypliny świadomego wyboru, od przymusu do swobody, tzn. do świadomego podporządkowania się²⁴).

Takie oto są naczelne cele wychowania wojskowego. Szczegółowe cele wychowania można ująć w kategoriach ról społecznych, które żołnierze pełnią i do których trzeba ich przygotować w procesie szkolenia i wychowania.

Wśród tych ról można wyodrębnić następujące:

* Społeczną rolę podwładnego. W wojskowym systemie wychowawczym, w którym obowiązuje ścisły podział kompetencji i obowiązków służbowych, każdy żołnierz jest podwładnym. W nowoczesnej armii podwładny - oprócz dokładnie określonych obowiązków - ma dość duży margines na przejawianie aktywności własnej. Ponosi on również bezpośrednią odpowiedzialność za realizację zadań. Nie jest więc tylko biernym wykonawcą rozkazów przełożonych, lecz żąda się od niego przejawiania inicjatywy, pomysłowości i samodzielności w ramach przysługujących mu regulaminowo uprawnień oraz poczucia moralnej i społecznej odpowiedzialności za wyniki podejmowanych zadań.

* Społeczną rolę przełożonego. Znaczna część żołnierzy [także służby zasadniczej] pełni w systemie organizacyjnym wojska rolę przełożonych. Każdy przełożony reprezentuje wobec podwładnych interesy wojska jako instytucji oraz państwa

o społeczeństwa. Jest on jednocześnie dowódcą, wychowawcą, instruktorem, specjalistą. W tych rolach każdy przełożony występuje nader często, co uzasadnia konieczność odpowiedniego przygotowania żołnierzy do ich pełnienia.

* Społeczną rolę członka zespołu [kolektywu]. Pododdziały i oddziały wojskowe stanowią złożony układ przeróżnych więzi łączących żołnierzy w codziennym życiu i w toku realizacji programu szkolenia. Pododdział [załoga] jest swoistą organizacją społeczną, wymagającą od swoich członków szczególnej sprawności, zdyscyplinowania, a nade wszystko umiejętności działania w zespole. Większość czynności wykonuje się w wojsku zespołowo. Bezpieczeństwo oddziałów [załóg], ich zdrowie i życie oraz wyniki szkolenia zależą od zespołowego wysiłku wszystkich elementów i ogniw. Natomiast konkretne czynności wykonywane są przez poszczególnych żołnierzy.

* Społeczną rolę obywatela. Systematyczny rozwój działalności obywatelsko-wychowawczej w wojsku stwarza duże możliwości przygotowania żołnierzy do aktywnego uczestnictwa w życiu gospodarczym i społecznym własnego kraju. Rola ta wynika ze ścisłej jedności naszej armii ze społeczeństwem oraz z ogólnospołecznego charakteru obronności. Społeczne role żołnierzy armii wiążą się z jej podstawowymi funkcjami. Cele wychowania wynikające z ideologii społecznej, z funkcji wojska, warunków społecznych oraz wymagań współczesnego pola walki umożliwiają sformułowanie ideału wychowawczego (we współczesnej armii²⁵).

2.3.2

TREŚCI WYCHOWANIA

Treści pedagogicznego oddziaływania na żołnierzy to określony materiał nauczania, kształcenia i wychowania, za pomocą którego wychowawcy wojskowi realizują cele wychowania. Mówiąc o treściach mamy na uwadze nie tylko odpowiednią wiedzę i umiejętności posługiwania się nią w konkretnej działalności, lecz także zdolności, zainteresowania, przekonania i postawy wychowanków [żołnierzy], sposób postępowania [działania] w zaistniałej sytuacji oraz inne treści pedagogiczne, wywierające wpływ na wszechstronny rozwój ich osobowości.

Należą do nich m.in.:

1. Treści poznawczo-kształceniowe wywierające decydujący wpływ na przygotowanie podwładnych do należytego wykonywania ich obowiązków służbowych.
2. Treści wychowania wojskowego, umożliwiające przygotowanie pod względem psychicznym i fizycznym do prawidłowej realizacji zadań w warunkach służby wojskowej.
3. Treści wychowania estetycznego, kształtujące poczucie piękna oraz rozwijające u wychowanków potrzeby kulturowe, a zwłaszcza wrażliwość i uzdolnienia artystyczne.
4. Treści wychowania moralnego, wpływające na kształtowanie wysokiego morale i właściwych stosunków społecznych w jednostce.
5. Treści wychowania fizycznego, zapewniające tężyznę fi-

zyczną i sprawność wychowanków.

Ujęte w ten sposób treści pedagogiczne wychowankowie zdobywają pod kierunkiem swoich wychowawców lub opanowują drogą uczenia się, samokształcenia i samowychowania²⁶⁾.

2.3.3

ZASADY WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Według Z.Kosyrza zasady wychowania "są to najogólniejsze wytyczne, określające działanie w procesie kształtowania człowieka, pokazujące, czego należy przestrzegać, z czym należy się liczyć, co uwzględniać, żeby jak najlepiej realizować założone cele wychowawcze"²⁷⁾. B.Rudnicki zasadą wychowania nazywa "twierdzenie sformułowane na podstawie prawidłowości występujących w procesie wychowania, którego zastosowanie warunkuje skuteczność oddziaływań wychowawczych"²⁸⁾.

Najczęściej przez pedagogów²⁹⁾ jako podstawowe wymieniane są następujące zasady wychowania wojskowego³⁰⁾: zasada motywacji, aktywności, praktyczności, bezpośredniości, przystępności, systemowości, trwałości, zespołowości i indywidualizacji.

Zasada motywacji. Oddziaływanie wychowawcze jest tym skuteczniejsze, im silniejsza jest motywacja uruchamiająca działanie wychowanka. Ważnymi czynnikami wspierającymi tę motywację są: umacnianie wartości wojskowych i społecznych, mobilizacja ambicjonalna, uzasadnianie podjęcia działań zgodnych z interesami narodu, państwa i wojska, uświadamianie celów działań. Motywację działań wychowanków warunkują: stopień natężenia potrzeb społecznych, zrozumienie, akceptacja i internalizacja celów działań.

Zasada aktywności. Skuteczność oddziaływań wzrasta wraz ze wzrostem aktywności wychowanka w procesie wychowania. Świadome współdziałanie wychowawcy i wychowanka jest warunkiem koniecznym wychowania. Idzie o to, aby współdziałanie to następowało przy wysokim stopniu aktywności żołnierza.

Zasada praktyczności. Oddziaływanie wychowawcze skuteczniejsze jest wtedy, gdy wychowanek wszechstronnie uświadamia sobie praktyczne znaczenie kształtowania właściwości osobowościowych. Zasada ta podkreśla konieczność łączenia teorii z praktyką. Jej respektowanie polega na wypełnianiu w praktyce postulatów dotyczących przygotowania żołnierzy do walki, służby, szkolenia, pracy, rekreacji, udziału w kulturze. Praktyka jest niezawodnym kryterium prawdy. W jedności teorii i praktyki kryje się konieczność zgodności słów i czynów, jako niezbędnego warunku skuteczności oddziaływań wychowawczych. Sprzeczności między nimi są jedną z ważniejszych przyczyn niepowodzeń wychowawczych.

Zasada bezpośredniości. Oddziaływanie wychowawcze jest sku-

teczniejsze, jeśli dokonuje się w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością. Wyposażanie żołnierzy w wiedzę i umiejętności, kształtowanie ich postaw powinno przebiegać w warunkach zbliżonych do rzeczywistych warunków, w których odbywać się będzie ich walka, służba, praca, nauka. Formą bezpośredniości jest poglądowość, stanowiąca podstawę kształtowania wiedzy, moralności i obyczajów. Za materiał poglądowy może służyć wzór wychowawczy.

Zasada przystępności. Oddziaływanie wychowawcze jest tym skuteczniejsze, im większa jest przystępność treści wychowania pod względem poznawczym, uczuciowym i wolicjonalnym. Zasada ta oznacza stopniowanie trudności, rozkładanie oddziaływań wychowawczych w czasie, stosowanie optymalnych oddziaływań.

Zasada systemowości. Oddziaływania wychowawcze są tym skuteczniejsze, im mają bardziej systemowy charakter - tzn. są sprzężone funkcjonalnie i strukturalnie. Sprzężenia te dotyczą instytucji wychowawczych, zbiorowości wychowawców, różnych form aktywności wychowawczej i odpowiadających im właściwości osobowościowych żołnierzy. Na skuteczność oddziaływań wychowawczych wpływa zgodność między układem stosunków nieformalnych a układem stosunków formalnych. U podstaw tej zgodności leżą m.in. właściwe stosunki międzyludzkie. Zasada systemowości nakłada na instytucje wychowawcze obowiązek jednoznacznej interpretacji i przestrzegania regulaminów, zarządzeń; jednolitości wymagań, zasad kontroli i oceny żołnierzy oraz systematyczności pracy wychowawczej.

Brak spójności oddziaływań wychowawczych jest jednym ze źródeł niepowodzeń wychowawczych.

Zasada trwałości. Oddziaływania wychowawcze są tym skuteczniejsze, im w szerszym zakresie włączone są w działalność wychowawczą czynności regulujące czas, kolejność i sposób wiązania tego, co nowe, z poprzednią wiedzą i doświadczeniem żołnierza. Trwałość zmian w osobowości może być wynikiem oddziaływań planowych i powtarzanych.

Zasada zespołowości. Oddziaływania wychowawcze są tym skuteczniejsze, im w większym stopniu żołnierze i przełożeni tworzą harmonijny zespół, powiązany wzajemnym zaufaniem i zrozumieniem, że wszyscy w tym zespole współdziałają w realizacji programu wychowania, przy obustronnej odpowiedzialności za tę realizację. Do wychowawczych norm funkcjonowania zespołów żołnierzy możemy zaliczyć: możliwość wymiany doświadczeń i poglądów, wzajemną pomoc, szacunek, zaufanie, zrozumienie, poczucie sprawiedliwości, koleżeństwa itp. Oddziaływania wychowawcze w wojsku dokonują się najczęściej w zespołach.

Zasada indywidualizacji. Oddziaływania wychowawcze są tym skuteczniejsze, im w większym stopniu są dostosowane do indywidualnych możliwości psychofizycznych żołnierzy i jednostkowej struktury osobowości.

2.3.4

METODY I FORMY WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

"Metodą wychowania nazywamy celowy, świadomy i systematycznie stosowany sposób oddziaływania wychowawczego, który jest oparty na określonych zasadach wychowania. Oddziaływanie to składa się ze zbioru zorganizowanych czynności i środków stosowanych przez wychowawców"³¹⁾.

Metody wychowania wojskowego najczęściej dzielone są na:

- metody oddziaływania bezpośredniego;
- metody oddziaływania pośredniego;
- metody rozwijania procesów samowychowawczych³²⁾.

Do metod oddziaływania bezpośredniego należą: przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnianie i karanie. Metodami oddziaływania pośredniego są: uregulowany tok życia, ceremoniał, działalność społeczna i opinia publiczna. Do metod rozwijających procesy samowychowania należą: samokontrola i samoocena oraz współzawodnictwo indywidualne i zespołowe.

Przekonywanie stosuje się w celu ukształtowania określonych poglądów, przekonań, wartości i postaw. Metodą tą wzmacnia się motyw działania żołnierzy, a także wyjaśnia i uzasadnia sposoby właściwego postępowania. W przekonywaniu stosuje się następujące metody: rozmowę, pogadankę, dyskusję, opowiadanie, referat, odczyt. Można wykorzystać wiele środków wycho-

wawczych, m.in. perswazję, sugestię, wyjaśnianie, odwoływanie się do osobistych doświadczeń, powoływanie się na słowa osób znaczących.

Metoda przykładu opiera się na tendencji do naśladowania i identyfikacji, na które podatne są szczególnie osoby młode bądź takie, które znalazły się w odmiennym od dotychczasowego środowisku. Jest to jedna z najstarszych, a zarazem najpopularniejszych metod wychowania. Jej istotę określa charakterystyczna dyrektywa: Postępuj tak, jak ja!

Jedną z odmian przykładu osobistego jest posługiwanie się wzorami wychowawczymi. Wykorzystuje się w tym celu przykłady z życia, postacie z literatury, sylwetki bohaterów czasu wojny i pokoju. Czynnikiem ułatwiającym posługiwanie się metodą przykładu jest więź wychowawcy i wychowanków.

Ćwiczenie jest metodą opartą na działaniu praktycznym. Celem tej metody jest kształtowanie u żołnierzy umiejętności, nawyków, zwyczajów, obyczajów - zachowań w różnych sytuacjach. Podstawowym środkiem wychowawczym w tej metodzie jest powtarzanie. Można stosować ponadto takie środki jak pobudzanie, wyjaśnianie, pokaz, mobilizację emocjonalną.

Wyróżnianie i karanie opiera się na władzy dyscyplinarnej. Władzę taką posiadają przełożeni w strukturze służbowej. Kompetencje przełożonych określają regulaminy wojskowe. Wyróżnianie jest wyrażaniem aprobaty dla zachowania żołnierza, która ma sprawiać satysfakcję i zadowolenie oraz zachęcać do powtarzania zachowania przez innych. Wyróżnianie jest metodą opartą na pozytywnej motywacji.

Karanie wychowawcze polega na wprowadzeniu żołnierza w stan napięcia związany z przykrą lub dolegliwą sytuacją, który to stan ma powstrzymać ten rodzaj zachowania, który go wywołał. Zmierza on do zwalczania zachowań destruktcyjnych, obniża prawdopodobieństwo ich występowania w przyszłości, a tym samym dąży do tłumienia niepożądanych dyspozycji osobowościowych. Ma ono spełniać ponadto dwie funkcje: orientować żołnierza w tym, co dobre i złe oraz jakie są wymagania przełożonego.

Oddziaływanie przez należycie zorganizowany tok i porządek życia ma na celu wyrabianie u żołnierzy nawyków przejawiających się w zachowaniach o charakterze zorganizowanym, szczególnie ważnych w funkcjonowaniu zbiorowości. Na właściwie zorganizowany ład życia składają się m.in. zajęcia szkoleniowe i służbowe, pełnienie służb, czynności porządkowe, zajęcia kulturalno-oświatowe, sportowe, rekreacyjne, czas wolny itp. Tryb życia w oddziale ustalają regulaminy i rozkazy dowódcy oddziału.

W skutecznym oddziaływaniu za pomocą tej metody znaczącą rolę odgrywa wymagalność wszystkich przełożonych w zakresie przestrzegania ustalonego rytmu życia, porządku w miejscu pracy i służby, kultury osobistej, technicznej itp.

Metoda oddziaływania przez ceremoniał wywołuje emocje i przeżycia, na podstawie których ma kształtować się komponent uczuciowy takich postaw, jak patriotyzm, godność i honor wojskowy. Oddziaływanie to umacnia więzi oraz kształtuje umiejętność zachowań w sytuacjach uroczystych. Warunkiem

spełniania wychowawczej roli przez określoną ceremonię jest jest dobre przygotowanie, właściwa organizacja, emocjonalna treść i wkład osobisty żołnierza.

Metoda oddziaływania wychowawczego przez kierowanie procesem działalności społecznej sprzyja uspołecznieniu żołnierzy. Dzięki procesowi społecznej działalności zwiększa się poziom ich świadomości. Wzmacnaniu tej świadomości sprzyja umiejętna i angażująca motywacja. Działalność społeczna żołnierzy przejawia się w takich postaciach, jak działalność opiekuńczo-wychowawcza, działalność kulturalno-oświatowa, współpraca z młodzieżą itp.

Metoda oddziaływania przez opinie publiczną odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu zespołów. Opinia publiczna, na którą są wrażliwi szczególnie ludzie młodzi, spełnia dwie zasadnicze funkcje: normatywną i kontrolną. Pierwsza polega na określaniu wzorów postępowania, druga na sankcjach otoczenia w stosunku do żołnierzy, którzy naruszają przyjęte w wojsku wartości i reguły postępowania. Opinia publiczna zespołu może być zgodna z intencjami wychowawcy lub sprzeczna z nimi. Żołnierze wyrażają opinie jednomyślne lub krańcowo różne. Stąd wychowawca powinien pamiętać o takim ich kształtowaniu, aby sprzyjały osiągnięciu celów wychowawczych.

Metoda samokontroli i samooceny stwarza możliwości kształtowania u żołnierzy umiejętności kontrolowania własnego postępowania, sprawdzenia swojej wiedzy, przekonań, dokonywania oceny w porównaniu z wymaganiami stawianymi przez przełożonych oraz w stosunku do innych członków zespołu czy kolekty-

wu.

Samooocena może być dokonywana przez pojedynczych żołnierzy oraz przez zespoły, pododdziały. Może być przeprowadzana przed samym sobą, w obecności przełożonego oraz na forum plutonu, kompanii. Przełożony inspirowuje żołnierzy do oceny własnego postępowania podczas rozmów indywidualnych i odpraw - współpracując w tym zakresie ze społecznymi organizacjami wychowawczymi.

Szczególnie starannego przygotowania wymaga samooocena zespołu. Należy dobrać kryteria oceny, zebrać niezbędne materiały, opracować je i sformułować właściwe wnioski. Samooocena zespołowa powinna ujmować konkretne wyniki i postępy poszczególnych żołnierzy oraz zespołu jako całości.

Metoda współzawodnictwa ma na celu pogłębienie procesu uspołecznienia żołnierzy, aktywizację zespołów, a także doskonalenie stylu ich pracy. Udział we współzawodnictwie pozwala zaspokajać określone potrzeby wychowanków, takie jak znaczenie, honor, przynależność, udzielania się, dodatniej oceny.

Współzawodnictwo w wojsku nie ogranicza się do pobudzania żołnierzy do rywalizacji - ma służyć upowszechnianiu pozytywnych działań oraz doświadczeń. Występuje ono w dwóch postaciach: indywidualnej [zwanej przodownictwem] oraz zespołowej.

W procesie wychowania w wojsku ważny jest udział samych żołnierzy, ich aktywność. Jej formy będą przedmiotem naszego zainteresowania.

Forma wychowania nazywamy określony typ sytuacji wychowawczych wraz z odpowiadającymi im rodzajami aktywności wychowawczej żołnierzy³³).

Formy wychowania w wojsku można ujmować w dwóch aspektach: przedmiotowym i organizacyjnym. Przyjmując za podstawę kryterium przedmiotowe wyodrębniamy następujące formy wychowania: służbową, kształcącą, społeczną, kulturalną, techniczną, sportową, rozrywkową. Do form organizacyjnych należą indywidualna, zespołowa i kolektywna.

Wychowanie przez działalność służbową polega na wykonywaniu przez żołnierzy rozkazów przełożonych, na pełnieniu służby wartowniczej, wewnętrznej itp. Wychowankowie uczestnicząc w działalności służbowej odgrywają role podwładnych oraz młodszych. Realizacja jednych i drugich ma wielostronną wartość wychowawczą.

Wychowanie przez działalność kształcącą polega na zdobywaniu wiedzy ogólnowojskowej i specjalistycznej przez żołnierzy, utrwalaniu jej i operowaniu nią. Obejmuje ono również kształtowanie i posługiwanie się określonymi umiejętnościami oraz nawykami związanymi z zachowaniem się w różnych sytuacjach. Np. wiedza patriotyczno-obywatelska może być istotnym motywem postępowania zgodnego z regułami kultury prawnej, politycznej, moralnej i obyczajowej.

Wychowanie przez działalność społeczną polega na wdrażaniu wychowanków do działań w organizacjach społecznych, które funkcjonują w wojsku. Żołnierze uczestnicząc w pracy tych organizacji mogą wypełniać określone funkcje, zadania.

Mogą one być związane z oddziaływaniem wychowawczym na kolektyw. Forma ta obejmuje również aktywność opiekuńczą w stosunku do tych, którzy wymagają opieki i pomocy. Szczególnie dotyczy to opieki w stosunku do żołnierzy znajdujących się w początkowym okresie służby oraz tych, którzy ujawniają brak przystosowania społecznego.

Wychowanie przez działalność kulturalną polega na wywołaniu u wychowanków aktywności recepcyjnej i twórczej, związanej z kulturą. Uczą się oni przeżyć społecznych, moralnych, estetycznych przez eksponowanie i upowszechnianie utworów literackich, obcowanie z muzyką, filmem, malarstwem, rzeźbą itp. Ważną rolę odgrywa uczestnictwo w uroczystościach państwowych i wojskowych. Aktywność twórczą wywołuje się przez zajęcia w ramach pracy kulturalno-oświatowej, zachęcanie do amatorskiej twórczości artystycznej.

Wychowanie przez technikę polega na wdrażaniu wychowanków do posługiwania się techniką, zgodnie z jej przeznaczeniem oraz regułami jej eksploatacji, przy jednoczesnej dbałości o czystość ekologiczną środowiska. Znajomość techniki, posługiwanie się nią, jest jednym z wymagań cywilizacyjnych. Wdrażanie żołnierzy do kultury technicznej powinno przeciwdziałać depersonalizacji stosunków, które może wywołać obcowanie z techniką. Praca przy sprzęcie stwarza wiele sytuacji, które należy wykorzystać w procesie wychowania. Są nimi: obsługa sprzętu, koła zainteresowań, racjonalizacja i wynalazczość.

Wychowanie przez sport polega na wdrażaniu żołnierzy do

uprawianiu sportu wyczynowego i masowego. Uczestnictwo w zawodach sportowych, treningach, grach zespołowych wyrabia u nich nie tylko sprawność fizyczną i kondycję, prowadzi również do wywołania różnorodnych interakcji społecznych, wzbogacania życia grup. Sport opiera się na organizacji i działaniach spontanicznych, są one jednocześnie atrakcyjne.

Wychowanie przez działalność rozrywkową polega na wdrażaniu żołnierzy do kulturalnego i rekreacyjnego odpoczynku. Formy działalności rozrywkowej mogą mieć miejsce w czasie wolnym, na przepustkach lub na urlopie. Dokonują się one w warunkach swobody, samodzielności i inicjatywy wychowanków. Rozrywka sprzyja nie tylko pożądanym zachowaniom, ale także zwalczaniu postaw destrukcyjnych, które ujawniają się w toku działalności atrakcyjnej i jednocześnie żywiołowej, spontanicznej. Rozrywka ma służyć odprężeniu, wypoczynkowi; ma rozweselać, uprzyjemniać czas, bawić. Jedną z funkcji rozrywki jest rozładowanie napięć psychicznych wychowanków.

O działalności indywidualnej mówimy wtedy, kiedy jej wynik zależy od aktywności działającego, od jego sprawności umysłowej i fizycznej. Indywidualną aktywność poznawczą, uczuciową i motywacyjną należy rozwijać u żołnierzy w następujących okolicznościach:

- w początkowym okresie pobytu w pododdziale, kiedy dąży się do opanowania działań, które warunkują przejście do działań zespołowych;
- w warunkach przygotowywania wychowanków do wykonywania samodzielnych zadań służbowych, społecznych;

- w stosunku do żołnierzy, którzy przejawiają trudności w zakresie przystosowania;
- przy rozwijaniu współzawodnictwa indywidualnego.

Wychowanie żołnierzy przez działania indywidualne jest wzmacniane przez działalność w zespole. Wychowanie zespołowe stanowi główną formę wychowawczą w wojsku. Polega ona na przydzielaniu zadań kompaniom, plutonom, drużynom. Może przybierać dwie postacie: przydziału zadań identycznych lub komplementarnych. W drugiej postaci działanie każdego wychowanka jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia zamierzonego celu. Wartości wychowawcze, jakie kryją się w zespołowej formie wychowania, wiążą się z tym, że żołnierze nie tylko otrzymują określone zadania, lecz i uzyskują kompetencje [najczęściej moralne] w stosunku do innych wychowanków lub zespołów. Działanie w zespołach sprzyja rozwojowi samowychowania, tworzenia kolektywów.

Wychowanie przez kolektyw jest odmianą wychowania zespołowego. Kolektyw nie może być utożsamiany z każdym zespołem wychowawczym. Jest on szczególnym rodzajem zespołu. Stanowi celowo utworzoną grupę społeczną, której zadaniem jest rozwój jednostki uspołecznionej, odznaczającej się gotowością do współdziałania, poczuciem odpowiedzialności społecznej oraz umiejętnościami niezbędnymi w rozwiązywaniu istotnych problemów społecznych. Kolektywy żołnierskie mają następujące szczególne właściwości: powstają w obrębie organizacyjnej struktury wojska, cele ustalane przez kolektywy ustalane są z zewnątrz, skład kolektywu jest zróżnicowany i

zmienny.

Tworzenie kolektywu obejmuje trzy etapy. Pierwszy etap polega na konsolidowaniu żołnierzy wokół celów formalnych pododdziału. W okresie tym powinni zostać wyłonieni aktywiści, którzy nie tylko przodują w szkoleniu i służbie, lecz także pomagają kadrze pododdziału. Drugi etap, to praca kadry z ukształtowanym już pododdziałem. Dowódcy mogą korzystać z pomocy aktywu - sądu koleżeńkiego, rady kultury itp. Trzeci etap rozpoczyna się wówczas, gdy w pododdziale następuje rozwinięcie cech właściwych dla kolektywu. Należą do nich: silne zespolenie, mocna idntyfikacja z pododdziałem, przestrzeganie norm regulaminowego życia bez nadzoru; wzorowy żołnierz staje się dla większości wzorcem wychowawczym. Na tym etapie rozwija się współzawodnictwo indywidualne i zespołowe³⁴).

PRZYPISY

1. zob. Pedagogika. Podręcznik akademicki, Warszawa 1974.
2. B. Rudnicki, Przemiany w systemie wychowania wojskowego, "Zeszyty Naukowe AON" 1990, nr 1, s. 89.

3. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie wojskowe, Warszawa 1981, s.9.
4. W.Magoń, Metodyka wychowania wojskowego, Warszawa 1979, s.83.
5. B.Rudnicki, Podstawy wychowania wojskowego, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 10, s.5.
6. A.Lewin, System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983, s.30.
7. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit., s.9.
8. W.Magoń, Metodyka ..., op.cit., s.36.
9. tamże, s.62.
10. H.Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1978, s.354.
11. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie..., op.cit., s.9.
12. tamże, s.10.
13. B.Rudnicki, Podstawy wychowania ..., op.cit., s.5.
14. B.Rudnicki, Przemiany ..., op.cit., s.91.
15. S.Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974, s.484.
16. H.Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972, s.58.
17. A.Lewin, System wychowawczy ..., op.cit., s. 189.
18. J.Szczepański, Stabilność i ewolucja systemów kształcenia, "Zeszyty Naukowe WAP" 1983, nr 116, s.136.
19. B.Rudnicki, Przemiany ..., op.cit., s.90.
20. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit., s.10.
21. B.Rudnicki, Podstawy ..., op.cit., s.6.

22. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit., s.79.
23. B.Rudnicki, Podstawy ..., op.cit., s.6.
24. tamże, s.6.
25. Z.Klimczak, Cele wychowania wojskowego, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 1, s.32.
26. Podstawy pracy wychowawczej w Marynarce Wojennej, [red.] B.Hydzik, Gdynia 1986, s.15.
27. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit., s.251.
28. B.Rudnicki, Podstawy ..., op.cit., s.7.
29. zob. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit. s.92.
30. B.Rudnicki, Podstawy ..., op.cit., s.7.
31. tamże, s.7.
32. W.Magoń, Metodyka ..., op.cit., s.111.
33. B.Rudnicki, Podstawy ..., op.cit., s.7.
34. tamże, s.7.

ROZDZIAŁ 3

METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY

"W tradycyjnym toku poznawczym zasady i strukturę samego procesu badawczego ustalał zwykle, w sposób mniej lub bardziej świadomy, sam badacz, będąc jednocześnie teoretykiem, metodologiem i wykonawcą. W drugiej połowie XX wieku takie zespolenie staje się nie tylko coraz bardziej uciążliwe, lecz i praktycznie coraz bardziej niewykonalne"¹⁾.

Ten swój dość sceptyczny stosunek do "wszystkoizmu" uzasadnia K. Duraj-Nowakowa tym, że nadal wymaga się od autorów prac awansowych takich właśnie niewykonalnych prac, choć z jednej strony są one oczywiście niezbędne, bowiem świadczą o stopniu dojrzałości naukowej, z drugiej zaś - pojawia się pytanie o rolę metodologów i logików, specjalistów metodologii.

Podzielając punkt widzenia K. Duraj-Nowakowej, zdaję sobie sprawę, że prezentowane podstawy metodologiczne pracy to nie tyle kontaminacja wiedzy niezbędnej do opracowania rozprawy poświęconej wybranej dziedzinie pedagogiki, ile określenie drogi jaką wybrałem w celu sformułowania poszczególnych jej etapów i opracowania wniosków końcowych. To uzasadnienie takiego, a nie innego postępowania badawczego na tle znanych założeń metodologicznych pedagogiki.

Tak rozumiejąc istotę tego problemu starałem się w niniejszym rozdziale określić zamiar oraz drogę, na której pragnę ów zamiar zrealizować.

UZASADNIENIE WYBORU TEMATU

Na zmiany zachodzące w ostatnich latach w Wojsku Polskim wpływ mają czynniki zarówno zewnętrzne jak i wewnętrzne. Do czynników zewnętrznych można zaliczyć: tendencje rozbrojeniowe w świecie, rozpad Układu Warszawskiego, jednoczenie się Europy, zmiana orientacji polityczno-militarnej w Europie - zastępowanie konfrontacji militarnej współpracą. Wejście Polski do Rady Europy, zabiegi o przyjęcie do NATO i EWG, podpisanie "Partnerstwa dla Pokoju" implikuje zmiany w doktrynie wojennej Rzeczypospolitej Polskiej, a co za tym idzie - także w doktrynie wychowawczej. Zweryfikowaniu uległy poglądy na to, kto jest wrogiem, a kto przyjacielem Polski.

Do czynników wewnętrznych należą: przejście do gospodarki rynkowej i demokracji parlamentarnej, tworzenie się nowego systemu społeczno-politycznego określanego mianem pluralistyczny, którego podstawę stanowi apolityczność i apartyjność instytucji stojących na straży prawa i bezpieczeństwa państwa. Zmiana ustroju to także zmiana sposobu widzenia spraw wojska, zarówno w sensie społecznym jak i materialnym.

Procesowi przemian ustrojowych towarzyszy z jednej strony przebudowa systemu prawnego, regulującego zasady funkcjonowania poszczególnych instytucji państwowych, z drugiej zaś - przemiany w świadomości i systemie aksjologii

społecznej.

Tempo przemian zachodzących w kraju powoduje, że mimo generalnego odrzucenia przez społeczeństwo ideałów socjalizmu, wiele z jego elementów nadal funkcjonuje w świadomości społecznej, wywołując opór przed zbyt gwałtownym wchodzeniem w nowy system. Kształtowanie się nowej sceny politycznej, przy jednoczesnych trudnościach w przebudowie ustroju gospodarczego [prywatyzacja i reprivatyzacja], odbija się niekorzystnie na systemie wartości społeczeństwa polskiego, charakteryzującego się swoistą ambiwalencją. Zderzenie dwóch systemów, a ściślej - dwóch światów wartości w istotny sposób wpływa szczególnie na postawy młodego pokolenia Polaków, rodzi skłonności do ekstremizmu, negacji potrzeby angażowania się w życie społeczne.

Takie postawy to sygnał, że coś niedobrego dzieje się z systemem wychowania, że przestaje być on wydolny, albo że nie potrafi wyjść obronną ręką z zakrętu, na którym się znalazł w wyniku transformacji systemu społecznego. Konieczna przeto wydaje się być korekta owego systemu, poprzedzona diagnozą jego stanu.

Jeżeli coś się dzieje wewnątrz ogólnospołecznego systemu wychowania, coś także dzieje się w systemie wychowania wojskowego, będącego immanentną częścią tego pierwszego. Już pobieżny ogląd sytuacji upewnia w przekonaniu, że system ulega transformacji, a właściwie - będzie to określenie precyzyjniejsze - dokonują się przemiany w systemie wychowawczym wojska. Przemiany te można podzielić na dwie grupy:

- przemiany instytucjonalne, implikujące określone przemiany jakościowe;
- przemiany o charakterze merytorycznym.

Do pierwszej grupy należy zaliczyć przemiany w strukturach i funkcjach instytucji wychowawczych w wojsku, m.in.:

- utworzenie służby wychowawczej oraz zlikwidowanie etatowych stanowisk zastępców dowódców do spraw wychowawczych;
- przywrócenie Ordynariatu Polowego Wojska Polskiego, włączenie kapelanów do procesu wychowania wojskowego;
- większy udział pracowników cywilnych w pracach instytucji programowo zajmujących się wychowaniem wojskowym;
- utworzenie Centrum Stosunków Społecznych i Wychowania;
- zlikwidowanie organizacji partyjnych i młodzieżowych, powołanie w ich miejsce organizacji i instytucji o charakterze samorządowym: zebrań oficerskich, mężów zaufania;

Przemiany o charakterze merytorycznym to:

- zmiana w celach i treściach wychowania oraz wypracowanie nowego ideału wychowawczego;
- przewartościowania w podchodzeniu do tradycji Wojska Polskiego;
- odejście w metodach i formach wychowania od propagandy i agitacji na rzecz informowania;
- humanizacja życia wojskowego oraz podstawowych dokumentów normatywnych, m.in. regulaminu dyscyplinarnego;
- opracowanie nowej doktryny wychowawczej WP;
- decentralizacja systemu wychowawczego wojska;

Wiele z przedstawionych zmian w systemie wychowawczym

wojska to fakty dokonane. Z tego też względu wydaje się potrzebne podjęcie próby ich opisania, analizy zarówno przesłanek tych przemian jak i diagnozy stanu systemu. Na tej podstawie, znając ogólny kierunek przemian w kraju, możliwe jest sformułowanie modelu systemu wychowawczego wojska, modelu optymalnego, autonomicznego, odpornego na koniunktury i mody politycznej czy ideologiczne, a przy tym sprawnego i wydolnego.

System wychowawczy wojska, jak wynika z dostępnej literatury, nie był przedmiotem, zbyt wielkiego zainteresowania pedagogów wojskowych. Wiedza o nim, zawarta w podręcznikach i skryptach, była raczej fragmentaryczna i niepełna, pisano przy tym z reguły o systemie dydaktyczno-wychowawczym. O ile w literaturze tzw. cywilnej znaleźć można zapis całego dorobku pedagogiki na temat powstawania i funkcjonowania systemów wychowawczych, o tyle w wojskowej ograniczona jest ta wiedza do praktyki. Dopiero w drugiej połowie lat osiemdziesiątych zaczęły się pojawiać prace porządkujące teorię systemów wychowawczych na gruncie wojska.

Transformacja systemowa i związane z nią przemiany w armii zepchnęły na plan dalszy problemy funkcjonowania systemu wychowawczego. Pedagogika wojskowa podobnie jak cywilna, i podobnie jak cały system społeczny stanęła w obliczu nowych wyzwań, którym musi sprostać. Pojawiły się pytania o kondycję pedagogiki, o kierunki jej dalszego rozwoju. Pedagogika wojskowa stanęła wobec pytania nie tyle o swoje miejsce w systemie społecznym wojska ile o sposób realizowa-

nia się w nim.

Modelowanie struktur związanych z działalnością społeczną wojska wymusza niejako opracowanie jasnej i klarownej koncepcji opartej na diagnozie stanu obecnego i prognozie na przyszłość. Przede wszystkim zaś wymaga odejścia od syndromu PRL i LWP, polegającego na chorobliwym wręcz reagowaniu na sprawdzone w praktyce koncepcje wychowawcze i terminologię z nimi związaną, jak chociażby "system wychowawczy".

Aby tak się stało, muszą zaistnieć społeczne warunki akceptacji systemu wychowawczego funkcjonującego w nowych warunkach. Akceptacji i świadomości potrzeby istnienia systemu. Drogą do tego jest uporządkowana wiedza o systemie wychowawczym: powstawaniu, budowie, zasadach funkcjonowania, znaczeniu dla procesu wychowania.

Z tych, między innymi, powodów podjąłem próbę usystematyzowania i zgromadzenia w jednym miejscu - niniejszej rozprawie - przynajmniej jakiegoś fragmentu wiedzy o systemie wychowawczym. A jako, że wiedza teoretyczna to zaledwie wstęp do zrozumienia pewnych zjawisk, postanowiłem dokonać analizy systemu wychowawczego wojska pod kątem zachodzących w nim przemian i na tej podstawie podjąć próbę opracowania koncepcji modelu systemu wychowawczego WP.

3.2

CELE PRACY, PRZEDMIOT BADAŃ, PROBLEMY BADAWCZE

Sformułowanie tematu pracy "Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego w latach 1989 - 1992" stanowi tezę, której udowodnienie ma na celu niniejsza rozprawa. Zasadniczym problemem badawczym jest określenie zakresu i kierunku przemian zachodzących w systemie wychowawczym Wojska Polskiego oraz czynników determinujących te przemiany. Stwierdzenie, w oparciu o analizę literatury, dokumentów normatywnych, praktyki wychowawczej i ogląd rzeczywistości czyli obserwację, czy rzeczywiście owe przemiany następują.

Z tak ogólnie sformułowanego zadania badawczego, wynikają problemy szczegółowe:

1. Co stanowi punkt odniesienia dla obecnego systemu wychowawczego, wyznaczający skalę i tempo przemian?
2. Jakie są główne obszary działalności wychowawczej wojska, w których przemiany następują i są najbardziej widoczne?
3. Jakie są relacje między przemianami społeczno-ustrojowymi w kraju a funkcjonowaniem systemu wychowawczego wojska?
4. Jakie czynniki determinują przemiany w systemie wychowawczym WP?
5. Czy można określić prawdopodobny kierunek dalszych przemian w systemie wychowawczym WP?

Przedmiotem zainteresowania badawczego jest zatem system wychowawczy wojska: jego morfologia, jego usytuowanie w

ogólnospołecznym systemie wychowania, przemiany w nim zachodzące oraz czynniki wywołujące je.

Celem pracy w kontekście teoretycznym jest:

1. Poznanie czynników determinujących powstawanie i funkcjonowanie systemów wychowawczych.
2. Określenie, czym jest system wychowawczy wojska oraz jego miejsce w ogólnospołecznym systemie wychowania.
3. Opisanie budowy systemu wychowawczego wojska oraz jego specyfiki.
4. Zwrócenie uwagi na związek przemian społecznych z ewolucją systemów wychowawczych.

W kontekście praktycznym celem pracy jest:

1. Badanie, na podstawie dokumentów normatywnych [dotyczących: wychowania patriotyczno-obywatelskiego, dyscypliny, tradycji, funkcjonowania Ordynariatu Polowego, programów kształcenia, apolityczności i apartyjności wojska itd.], przeobrażeń systemu wychowawczego wojska oraz ich związku z przemianami społeczno-politycznymi i ustrojowymi, zachodzącymi w Polsce w latach 1989 - 1992.
2. Określenie zakresu oraz tempa przemian, jakie zaszły w systemie wychowawczym WP.
3. Ukazanie społecznej recepcji przemian w systemie wychowawczym WP.
4. Wypracowanie wniosków stanowiących podstawę do podjęcia próby prognozy dalszych przemian w systemie wychowawczym Wojska Polskiego.

3.3

METODY BADAŃ

Nie ma uniwersalnej metody badań, to znaczy takiej, która by nadawała się do pomyślnych badań w każdej nauce, bądź do każdego problemu naukowego. Wobec tego, że metody robocze stanowią instrument do rozwiązywania problemów naukowych, muszą być do nich ściśle dostosowane.

Nauki pedagogiczne stanowią zbiór różnych gałęzi wiedzy, zespolony wspólnym celem, którym jest realizacja celów wychowania. Oczywiście przeto staje się, że stosownie do problematyki danej gałęzi nauk pedagogicznych, swoiste muszą być metody każdej z nich z osobna. Oznacza to, że trzeba znać cechy znamienne poszczególnych nauk pedagogicznych, aby móc trafnie opisać metody robocze, dla każdej z osobna znamienne.

Ogólnie można rozróżnić trzy podstawowe nauki pedagogiczne:

1. ogólną normatywną teorię wychowania, w szczególności nauczania, a w jej obrębie liczne tzw. dydaktyki szczegółowe;
2. historię wychowania, w szczególności historię idei i doktryn pedagogicznych oraz historię oświaty;
3. liczne nauki pomocnicze, w których zakresie wyniki badań służyć mają jako częściowe, lecz niezbędne oparcie do konstrukcji normatywnych teorii wychowania, w szczegól-

ności nauczania; należą tu np. psychologia wychowawcza czyli nauka o środowisku wychowawczym²⁾.

Normatywną teorią wychowania zajmują się na ogół nieliczni pedagodzy, przy tym ich praca twórcza ma charakter nie tyle doświadczalno-badawczy, ile raczej rozważaniowo-twórczy. Mając na uwadze ustalone ogólne cele wychowania i korzystając z osiągnięć historyków wychowania i przedstawicieli nauk pomocniczych starają się - na drodze rozważań, argumentacji i kontrargumentacji - sprecyzować cele szczegółowe, a w ślad za tym ogólne i konkretne metody i środki działalności wychowawczej.

Historycy wychowania posługują się uniwersalnymi metodami roboczymi, właściwymi całej historiografii. Ich podstawę stanowi analiza krytyczna źródeł historycznych [wszelkiego rodzaju dokumentów].

Aczkolwiek pomocnicze nauki pedagogiczne mają tylko charakter narzędzia dla twórców teorii wychowania, praktycznie biorąc, gdy mowa o badaniach pedagogicznych we właściwym tego słowa znaczeniu, głównie na nich skupia się uwaga metodologów nauk. Nie ma bowiem co do tego wątpliwości, że wszelkie zmiany, czy poprawki w normatywnych teoriach wychowania, są i muszą być zależne od konkretnych wyników badań głównie w ich zakresie, to znaczy w zakresie badań w szerokim tego słowa sensie doświadczalnych. Bez istotnego znaczenia jest odpowiedź na pytanie, czy badania te wykonał sam autor danej teorii wychowania, czy też pracownicy naukowi, zajmujący się doświadczalnym, stwierdzaniem faktów danego

rodzaju. Znaczy to, że praktycznie biorąc, metody badań pedagogicznych są równoznaczne z ogółem metod roboczych, służących do stwierdzenia faktów w zakresie pomocniczych nauk pedagogicznych. Należą do nich³⁾:

- * Metoda obserwacyjna - jest to sposób prowadzenia badań, w którym czynność obserwacyjna odgrywa rolę istotną i specyficzną, oraz którego stosowanie nie pociąga za sobą zmian w zjawisku badanym.
- * Metoda eksperymentalna - polega na czynnej modyfikacji zjawiska, stanowiącego przedmiot badania, celem poznania związków, zależności przyczynowych między osobnymi składnikami czy warunkami zjawiska badanego.

Jest wiele odmian metody eksperymentalnej. Do najczęściej stosowanych należą: eksperyment laboratoryjny i eksperyment naturalny. W pomocniczych naukach pedagogicznych znacznie częściej stosowany jest eksperyment naturalny.

- * Eksperyment naturalny - jest to analiza przebiegu zjawiska, wprowadzie umyślnie wywołanego i kontrolowanego, lecz w warunkach naturalnych, m.in. w warunkach działalności ludzkiej, uprawianej z innych względów niż dążenie do prawdy naukowej.
- * Metody statystyczne - czyli metody badań przystosowane do faktu zmienności jednostkowej cech, znamionujących wiele przedmiotów tego samego rodzaju, oraz wypracowane w oparciu o matematykę, głównie rachunek prawdopodobieństwa. Zależnie od problemu, metody statystyczne mają charakter pomocniczej "techniki" w badaniach obserwacyjnych lub

eksperymentalnych, albo też odgrywają rolę metody głównej i jedynie właściwej celem rozwiązania danych zagadnień naukowych.

* Ankieta jako metoda badań pedagogicznych. Ankieta jest zbiorem pytań [wyjątkowo pytaniem pojedynczym], stawianym pisemnie i pośrednio celem uzyskania odpowiedzi, mających służyć do rozwiązania jakiegoś problemu naukowego bądź praktycznego lub przynajmniej do jego częściowego "oświetlenia".

* Kompleksy metod roboczych. Czasami zachodzi potrzeba, w wyniku różnego rodzaju kłopotów z zastosowaniem pojedynczych metod, posłużyć się wieloma metodami w badaniach nad jedną i tą samą sprawą. Chodzi wówczas głównie o uzyskanie dwóch rzeczy: 1) wyrównanie braków bądź o poprawienie błędów danej metody metodą czy metodami innymi, 2) o uzupełnienie opisu względnie wyjaśnienie danego zjawiska ze stron innych, niż to jest możliwe przy metodzie pojedynczej.

Z powyższych rozważań i opisu metod badawczych wynika, że "Metody są z reguły pewnym ogólnym systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków i działań, skierowanych z góry na założony cel badawczy"⁴).

Zaprezentowany katalog standardowych metod badawczych stosowanych w pedagogice warto uzupełnić, opierając się na założeniu, że jest ów katalog otwarty na metody z pogranicza

pedagogiki i innych nauk, o propozycję podejścia systemowego w badaniach pedagogicznych. Z punktu widzenia potrzeb niniejszej pracy, tzn. przedmiotu zainteresowania badawczego, wydaje się być ona bardziej adekwatna niż metody i procedury standardowe.

Procedura podejścia systemowego w badaniach pedagogicznych - zdaniem jej autorki K. Duraj-Nowakowej - przewiduje realizację następujących specyficznych badań cząstkowych⁵⁾:

- analiza i interpretacja danych o przedmiocie [obiekcie] jako o systemie poznania pedagogicznego;
- wydzielenie maksymalnej ilości elementów składowych systemu pedagogicznego;
- określenie rodzajów związków wzajemnych między tymi elementami, kształtujących strukturę danego elementu lub [i] systemu;
- analiza podstawowych zasad zachowania [istnienia] systemu pedagogicznego;
- studiowanie procesów kierowania i zarządzania pedagogicznego sprzyjających realizacji zadań i osiągnięciu pożądanych celów jako rezultatów działalności pedagogicznej.

Tak określona procedura badawcza składa się z trzech podstawowych etapów:

- I. Określenie obiektu poznania jako systemu i jego przedstawienie.
- II. Analiza struktury i zachowania [funkcjonowania] systemu.
- III. Projektowanie udoskonaleń lub poprawek modelu systemu

oraz ich wdrożenie.

Postępując zgodnie z tą procedurą badawczą, po pierwsze określiłem obiekt zainteresowania badawczego, którym jest system wychowawczy. Efekty tej pracy zawarte są w rozdziale pierwszym i drugim: zawarłem w nich zarówno wiedzę o tym, czym jest system wychowawczy jak i z czego jest zbudowany, czym się charakteryzuje. Po drugie, dokonałem analizy struktury i funkcjonowania systemu w okresie lat 1989 - 1992; dynamikę systemu przedstawiłem opierając się na dynamice jego poszczególnych elementów, głównie treści i celów wychowania oraz struktury - piszę o tym w rozdziale czwartym. W trzecim etapie przedstawiam koncepcję modelu systemu wychowawczego wojska. Struktura pracy jest wynikiem zastosowania przedstawionej powyżej procedury badawczej.

3.3.1

TECHNIKI BADAWCZE

Dla potrzeb niniejszej rozprawy wykorzystałem następujące techniki badawcze:

- w standardowej procedurze badawczej analizę literatury naukowej, dokumentów normatywnych, zarządzeń i wytycznych⁷⁾;
- w procedurze badań systemowych⁸⁾;
- * uproszczenie systemu do poziomu pozwalające na wyłonienie jego poszczególnych elementów;
- * analizę elementów systemu;
- * analizę funkcjonowania systemu;
- * opracowanie prognozy rozwoju systemu w najbliższym czasie.

Takie podejście do stosowanych technik badawczych uzasadnione jest - zdaniem K. Duraj-Nowakowej - tym, że podejście systemowe nie posiada własnego przedmiotu badań, lecz służy badaniom - zależnie od potrzeby - różnych dyscyplin naukowych. Nie posiada także własnych, odrębnych, specjalnych metod, technik i narzędzi badawczych; korzysta z zapożyczonych, już przez siebie zastanych, dobierając je tylko komplementarnie i modyfikując. Nie proponuje więc ani nowych, ani swoistych metod, lecz sugeruje raczej kompleksowe zastosowanie metod i technik znanych w tradycyjnej procedurze badawczej.

Trudność w doborze metod i technik badawczych do analizy systemu wychowawczego, moim zdaniem, polega i na tym, że mamy tu do czynienia z wieloma elementami dynamicznymi i

niemierzalnymi, utrwalonymi w formie pisanej. Stąd praca badawcza bardziej podobna jest do sporządzania kroniki wydarzeń niż empirycznego poznawania przedmiotu zainteresowania. Wszelki jednak opis ma za podstawę analizę materiałów, będących dokumentacją działalności pedagogicznej animatorów systemu wychowawczego, konstatacja różnic - jest konstatacją zmian zachodzących w systemie

PRZYPISY

1. K.Duraj-Nowakowa, Teoria systemów a pedagogika, Kraków 1992, s.178.
2. Encyklopedia pedagogiki, Warszawa 1993, s.348.
3. tamże, s.348 i następne.
4. M.Kobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1982, s.115.
5. K.Duraj-Nowakowa, Teoria ..., op.cit., s.178.
6. tamże, s.182.
7. M.Kobocki, Metody ..., op.cit., s.115.
8. K.Duraj-Nowakowa, Teoria ..., op.cit., s.183.

ROZDZIAŁ 4

TRANSFORMACJA SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO WOJSKA POLSKIEGO

Przedstawiona w rozdziale drugim ogólna charakterystyka systemu wychowawczego wojska, opartego także na dokonaniach cywilnych pedagogów, zajmujących się istotą i funkcjonowaniem systemu wychowania, sugeruje, że istnienie i funkcjonowanie systemu wychowawczego wojska jest niepodważalne. Tymczasem to, co się obecnie w sferze wychowania wojskowego dzieje, wskazuje że system wychowawczy wojska jest in statu nascendi. To z kolei sugeruje, jakoby jesteśmy u początku drogi, że zaczynamy dopiero formułować definicje, określać elementy, z których budujemy system, uczymy się scalania ich w sprawnie działającą całość.

Proces przemian zachodzących w kraju ma charakter ewolucyjny, przeto odrzucając to co w nowych warunkach nieprzydatne, kontynuujemy dzieło poprzedników, przebudowując rzeczywistość, uzupełniając o nowe elementy. A jako że w sensie instytucjonalnym system wychowawczy wojska nie przestał istnieć, przebudowujemy go, wymieniając elementy, zmieniając także treści.

Transformacja systemu wychowawczego wojska przebiega w tym samym tempie, co systemu społeczno-politycznego kraju.

Przemiany społeczne determinują przemianę systemu wychowawczego wojska, które wszak jest immanentną choć autonomiczną częścią społeczeństwa. O charakterze przemian decyduje zaś postulat, by wojsko było narodowe, wolne od obowiązku służenia jakiegokolwiek ideologii czy partii.

Mimo ewidentności przemian w systemie wychowawczym wojska, dla postronnego obserwatora, a także badacza są one mało wyraźne, mało ostre, za przyczyną rozłożenia się w czasie oraz ogromnego obszaru, jaki obejmują. Aby je ukazać, ich skalę i zakres, koniecznym wydaje się ustalenie punktu wyjścia, punktu odniesienia, w stosunku do którego wszelkie zmiany będą odnoszone i oceniane. Tym punktem jest system wychowawczy ludowego Wojska Polskiego: jego charakterystyka pozwala na poczynienie uwag i odnotowanie zmian, które w systemie wychowawczym dokonały się.

CHARAKTERYSTYKA SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO LWP

Wychowanie w Ludowym Wojsku Polskim miało szereg wartości pozytywnych, oczywistych w świetle wysokiej i jednoznacznej oceny, jaką zawsze cieszyły się w opinii społecznej siły zbrojne. Nie udało się jednak uniknąć wielu błędów, uproszczeń lub wypaczeń, które wywarły znaczny wpływ zarówno na starszą kadrę stopniowo odchodzącą do rezerwy jak i młodszą, zajmującą jej miejsce. Aby wykazać zmiany, należy dokonać analizy dotychczasowego systemu wychowania wojskowego, ustalić jego główne zadania. Stan działalności wychowawczej wynikał w znacznym stopniu z przyjętych i realizowanych w okresie powojennym pryncypiów wychowawczych, z zasad i ideałów, które w okresie tzw. budownictwa socjalistycznego wpajano w wojsku.

Ogólnie można przyjąć, że ideały wychowania koncentrowano wokół kształtowania wartości zawodowych, moralno-bojowych i dyscypliny. Kształtując wartości zawodowe, zwracano głównie uwagę na przygotowanie dobrego fachowca, oficera, podoficera czy żołnierza służby zasadniczej zdolnego do działania na współczesnym polu walki, dobrze wyszkolonego w zakresie umiejętności ogólnowojskowych i specjalistycznych, sprawnego fizycznie i psychicznie. Obowiązująca doktryna wojenna preferowała przede wszystkim na-

tarcie z użyciem dywizji pancernych na wybranych kierunkach, wspartych zastosowaniem broni masowego rażenia, z wykorzystaniem lotnictwa, marynarki, desantów i innych dostępnych środków walki. Realizacji tych celów miało służyć kształtowanie wartości moralno-bojowych i zdyscyplinowania żołnierzy¹⁾.

Zgodnie z zasadą jednoosobowego dowodzenia za całokształt realizowanych zadań w zakresie umacniania wartości zawodowych, moralno-bojowych i zdyscyplinowania odpowiadał dowódca. Stąd też w licznych opracowaniach i materiałach podkreślano jego rolę w tym zakresie²⁾. Na przykład w regulaminie służby wewnętrznej w punkcie 36.1 czytamy: "Przełożony kieruje całokształtem służby podległych żołnierzy zgodnie z zasadą jednoosobowego dowodzenia." W punkcie 36.2 "Odpowiada za wyszkolenie bojowe i polityczne, wychowanie, dyscyplinę wojskową, stan moralny i ideowo-polityczny podległych żołnierzy, za stan uzbrojenia, sprzętu bojowego ..."³⁾. Równocześnie jednak nadając wartościom moralno-bojowym status polityczny, wprowadzając pojęcie tzw. stanu moralno-politycznego, w proces wychowania włączono przede wszystkim pion bezpośrednio odpowiedzialny za jego realizację, a więc aparat partyjno-polityczny wojska. Umacnianie stanu moralno-politycznego traktowane było jako zadanie priorytetowe, a uzyskane efekty w tym zakresie stanowiły podstawowy wskaźnik wartości reprezentowanych przez jednostkę.

Aby przybliżyć system wychowawczy ludowego Wojska Pol-

skiego należy skoncentrować uwagę na tych jego elementach, których kształt i treści determinowały ów system. Postaram się to uczynić w dalszej części tego rozdziału.

4. 1. 1

CELE WYCHOWANIA W ARMII SOCJALISTYCZNEJ

"W systemie socjalistycznego wychowania żołnierzy zagadnienie celów działalności pedagogicznej ma wielkie znaczenie. Ścisłe określone cele i zadania wychowawcze stanowią podstawę pracy pedagogicznej, wytyczają kierunki i perspektywy, nadają im historyczny charakter, odpowiadający poziomowi rozwoju społecznego i społecznym oczekiwaniom. Zespala ją je z panującą ideologią i polityką, a realizacje tych celów i zadań umożliwia wypełnianie przez armię jej podstawowych funkcji"⁴⁾.

Jakie zatem były owe cele wychowania w armii socjalistycznej?

Najogólniejsze cele wychowania zawarte były w rocie przysięgi wojskowej oraz regulaminach. Składając przysięgę

wojskową żołnierz zobowiązywał się do tego, że będzie uczciwy, zdyscyplinowany, mężny i czujny, że będzie wykonywać dokładnie rozkazy przełożonych i przepisy regulaminów, że dochowa tajemnicę wojskowej i państwowej, że nie splami nigdy honoru i godności żołnierza polskiego, będzie służyć ze wszystkich sił ojczyźnie, bronić ludu pracującego, strzec niezłomnie wolności, niepodległości i granic PRL, stać nieugięty na straży pokoju w braterskim przymierzu z Armią Radziecką i innymi sojuszniczymi armiami, a w razie potrzeby - poświęci życie w obronie ojczyzny.

Z kolei w regulaminie służby wewnętrznej, w podrozdziale omawiającym żołnierskie cechy, stwierdza się m.in., że żołnierz ludowego Wojska Polskiego powinien się charakteryzować⁵⁾:

- odwagą, zdolnością do poświęceń, wytrwałością i wytrzymałością na trudy żołnierskiego życia, umiejętnością działania w trudnych warunkach;
- uczciwością, rzetelnością, samodzielnością i inicjatywą w działaniu, wysoką wymagalnością wobec siebie i innych, stanowczością i konsekwencją w postępowaniu, dbałością o prezencję i estetyczny wygląd;
- zdyscyplinowaniem i ścisłym przestrzeganiem porządku wojskowego, postanowień regulaminów wojskowych oraz dokładnym i terminowym wykonywaniem rozkazów przełożonych;
- poczuciem odpowiedzialności za dobre imię wojska, godnym, kulturalnym i uprzejmym zachowaniem się, udzielaniem pomocy znajdującym się w potrzebie, zwłaszcza starcom, inwalidom,

kobietom i dzieciom;

- szacunkiem do przełożonych i starszych, kolegów i podwładnych, ofiarnością w niesieniu pomocy każdemu żołnierzowi;
- troską o mienie wojskowe i społeczne, zwalczaniem wszelkich przejawów zła.

Cechy te były elementami ideału żołnierza-obywatela armii socjalistycznej, egro - stanowiły cel wychowania wojskowego. Inne cele owego wychowania zawarte były m. in. w dyrektywach i wytycznych kierownictwa sił zbrojnych do pracy szkoleniowej. Mówi się w nich, że głównym celem pracy wychowawczo-szkoleniowej jest kształtowanie socjalistycznych, patriotycznych i ideowych postaw żołnierzy, umacnianie świadomej dyscypliny wojskowej, wyzwalanie społecznej aktywności i ofiarności w realizacji zadań związanych z przygotowaniem do obrony kraju⁶⁾, kształtowanie wysokiego stanu moralno-politycznego, tworzenie i umacnianie ideowopolitycznych postaw gotowości bojowej oraz świadomości wykonywanych zadań. Cele te traktowane były jednocześnie jako zadania do realizacji. Stanowiły one zarazem punkt wyjścia do opracowania celów szczegółowych. Należały do nich m. in.:

- wychowanie żołnierzy na ideowych, zaangażowanych patriotów, oddanych narodowi i socjalizmowi, dokumentujących to oddanie swą codzienną ofiarną służbą i pracą;
- podnoszenie poziomu wiedzy marksistowsko-leninowskiej oraz umacnianie przekonania żołnierzy, że realizacja wskazań i linii politycznej PZPR jest gwarancją bezpieczeństwa oraz socjalistycznego rozwoju Polski Ludowej;

- rozwijanie ofensywności i zaangażowania w walce klasowej przeciwko nosicielom wszelkiej obcej ideologii, dywersji ideologicznej i politycznej;
- pogłębianie poczucia ideowej wspólnoty i przyjaźni z państwami socjalistycznymi, z rewolucją i postępową walką narodów przeciwko imperializmowi oraz zacieśnienia więzi braterstwa broni z Armią Radziecką i armiami państw Układu Warszawskiego;
- rozwijanie cech moralno-bojowych żołnierzy, potęgowanie ich psychicznej gotowości do obrony Ojczyzny i socjalistycznej wspólnoty, rozbudzanie ambicji pełnego wykonania stawianych zadań, umacnianie dyscypliny, porządku, a przede wszystkim skutecznego działania w trudnych i skomplikowanych warunkach współczesnego pola walki;
- kształtowanie naukowego światopoglądu żołnierzy, rozwijanie oraz utrwalanie ich racjonalistycznych i laickich postaw, a także walorów moralnych;
- rozwijanie umiejętności życia i działania w zespole, wiązania własnej pomyślności z sukcesem grupy, z rzetelnym stosunkiem do pracy i służby;
- kształtowanie zainteresowań intelektualnych i estetycznych żołnierzy, przygotowanie ich do świadomego, aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym po odbyciu służby⁷⁾.

"Przedstawione cele wychowania wojskowego nie uwzględniają wszystkich dziedzin działalności żołnierzy, zwłaszcza pozawojskowej. Owe dążenia należy uzupełnić bardzo istotnym

stwierdzeniem: przygotowanie żołnierzy do wypełniania wojskowych i społecznych powinności tylko wtedy można uznać za wartościowe, kiedy będzie się wiązać z zaangażowaną i twórczą postawą wychowanków, przejawiającą się w wykonywaniu codziennych zadań i obowiązków, kiedy zachowanie żołnierzy będzie się charakteryzować poczuciem odpowiedzialności wynikającym ze świadomości społecznej i ideowej. Dlatego też zadaniem socjalistycznego wychowania w wojsku jest rozwijanie świadomości społeczno-politycznej, nadającej sens każdej ludzkiej aktywności i działaniu.

Twórczo pojmowane społeczne zadania żołnierza socjalistycznej armii wiążą się z jej podstawowymi funkcjami. Cele wychowania wyprowadzone z ideologii społecznej, z funkcji wojska, warunków społecznych oraz wymagań współczesnego pola walki umożliwiają sformułowanie ideału wychowawczego w socjalistycznej armii⁸⁾.

Przedstawiony powyżej sposób budowania celów wychowania obowiązywał zarówno w systemie ogólnowojskowym, jak i systemach lokalnych - jednostek wojskowych, okręgów i rodzajów sił zbrojnych. Na przykład w Marynarce Wojennej tak oto przedstawiano główne cele wychowania: "Do głównych zatem celów działalności wychowawczej w jednostkach Marynarki Wojennej należy zaliczyć przygotowanie ideowo zaangażowanych, oddanych sprawie socjalizmu marynarzy, podoficerów, chorążych i oficerów, posiadających wysokie kwalifikacje w zakresie odpowiedniej specjalności wojennomorskiej, zdyscyplinowanych, aktywnych, pełnych inicjatywy i samodzielności, uspo-

łeczniowych i kulturalnych oraz ofiarnych i zawsze gotowych do obrony morskich granic PRL.

Wpajanie podwładnym ideologii marksistowsko-leninowskiej, formowanie i utrwalanie naukowego światopoglądu, rozwijanie ideowopolitycznych i moralno-społecznych postaw, pogłębianie uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych, wyrabianie u wychowanków umiejętności działania zorganizowanego, planowego i systematycznego, kształtowania świadomej dyscypliny wojskowej i poczucia odpowiedzialności za wykonywane zadania, rozbudzanie zainteresowań i potrzeb działania w kolektywie wojskowym oraz rozwijanie umiejętności kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich w swoim środowisku⁹⁾.

4.1.2

TREŚCI WYCHOWANIA W LWP

Realizację przedstawionych wcześniej celów wychowania zapewniała prowadzona na szeroką skalę indoktrynacja ideologiczna. Podstawę tej działalności stanowiła ideologia rozumiana jako "całokształt idei i poglądów na świat i życie właściwy danej klasie społecznej w danych warunkach historycznych, ukształtowany jako odbicie jej bytu i służący do wyrażania jej żywotnych interesów, do utrwalania i przekształcania istniejących stosunków społecznych"¹⁰⁾. Była to ideologia ściśle określona, opierająca się na zasadach mar-

ksizmu-leninizmu, który uznawano jednoznacznie jako ideologię postępową w odróżnieniu od tzw. burżuazyjnej, którą traktowano jako wsteczną. Można ją było zlikwidować tylko w drodze walki: "ideologia socjalistyczna zwycięża w ostrej walce z ideologią burżuazyjną. Nic co wsteczne, hamujące rozwój ludzkości, nie odchodzi z areny dziejów dobrowolnie"¹¹⁾.

Znaczenie wychowania ideologicznego uzasadniano potrzebami współczesnego pola walki, gdyż przyszłą wojnę traktowano jako starcie dwóch przeciwstawnych systemów ideologicznych i społeczno-politycznych ze wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami, ponieważ "atomowe pole walki wystawiłoby na najcięższą próbę psychikę pojedynczych ludzi, jak i całych grup i zespołów"¹²⁾. Ludzi tych starano się pozyskać i odpowiednio ukształtować zgodnie z potrzebami partii komunistycznej, która od początku powstania powojennej Polski przejęła ścisłą kontrolę nad siłami zbrojnymi, traktując je jako własne zbrojne ramię. Podkreślał to zarówno Władysław Gomułka ¹³⁾ jak i następni sekretarze partii. Świadczyła o tym również początkowo [do 1948 r.] zakamuflowana, a następnie jawna działalność partyjna w siłach zbrojnych. Jednocześnie stwierdzono, że zadaniem armii jest nie tylko obrona granic, ale też walka o umocnienie i utrzymanie ustroju socjalistycznego.

Ważnym instrumentem kształtowania świadomości były narady ideologiczne organizowane systematycznie, podczas których zaznaczano stale, że "toczy się ostra walka z przeciw-

nikami politycznymi, tym bardziej że przeciwnicy państwa socjalistycznego będą jeszcze nie raz próbować odzyskać utracone pozycje (...), a to co wrogie Polsce Ludowej siły dokonały w stanie świadomości społecznej, można porównać do potężnego huraganu"14). Temu huraganowi usiłowano się przeciwstawić.

W pracy zmierzającej do kształtowania świadomości ideowej stanów osobowych znaczną rolę odegrały nauki społeczne, w tym zwłaszcza socjologia. Potwierdzają tę tezę realizowane tematy, takie jak np. "Wpływ klasowej struktury społeczeństwa na charakter i zadania armii", "Wojsko państw socjalistycznych - nowy typ armii", "Marksizm-leninizm o przyczynach wojen"15).

Elementów ideologicznych mniej było w pedagogice, gdzie szereg tematów zachowało wiele treści aktualnych do dzisiaj, inne zaś w niewielkim stopniu "skażone" były ideologicznością.

Najbardziej ideologiczna była praca partyjno-polityczna, której tematyka oscylowała wokół problemów związanych z teoretycznymi podstawami propagandy i agitacji socjalistycznej, funkcjonowaniem organizacji partyjnych i młodzieżowych, ich rolą w socjalistycznym wychowaniu żołnierzy.

W działalności kulturalno-oświatowej szereg podejmowanych przedsięwzięć w zakresie doskonalenia kultury języka, rozwoju czytelnictwa oraz amatorskiej i zawodowej twórczości artystycznej, podnoszenia poziomu oświaty poprzez organizac-

ję kursów języków obcych, uzupełnianie wykształcenia podstawowego i zawodowego żołnierzy, posiadało niewątpliwie uniwersalne wartości wychowawcze i wydaje się, że zasługuje na kontynuację.

Dużo uwagi poświęcano problematyce wychowania patriotycznego: eksponowano patriotyzm jako miłość do Ojczyzny wyrażającą się w aktywnej postawie w czasie pokoju [dobra praca, służba] oraz w czasie wojny, walkę o wolność i niepodległość kraju, stawianie dobra kraju ponad interes osobisty. Patriotyzm przeciwstawiano nacjonalizmowi, szowinizmowi i kosmopolityzmowi. Umacniano zamiłowanie do służby wojskowej, do wojennych tradycji poszczególnych jednostek, do tradycji narodu. W podejściu do tradycji nastawiano się jednak na selektywny wybór propagandowych treści, ograniczając lub pomijając wiele patriotycznych nurtów z naszej przeszłości.

Patriotyzm nie był jednak jedynym kierunkiem działania, bardzo ściśle łączono go z tzw. internacjonalizmem z wyraźnym zachowaniem proporcji na jego korzyść, często w układzie 1/3 patriotyzmu i 2/3 internacjonalizmu¹⁶⁾. Internacjonalizm rozumiano jako "postawę zmierzającą do międzynarodowej jedności klasowej proletariatu i solidarności mas pracujących w myśl hasła *Proletariusze wszystkich krajów łączcie się*"¹⁷⁾. Wykorzystując to pojęcie uzasadniano potrzebę ścisłej jedności działania z ZSRR i podporządkowania naszej armii i naszych interesów polityce wschodniego sąsiada. Szczególnie eksponowano potęgę militarną ZSRR, braterstwo broni i nierozwalny związek z najpotężniejszą i niezwyciężoną armią

świata. Bazą internacjonalistycznych powiązań w dziedzinie militarnej stał się Układ Warszawski, a w dziedzinie gospodarczej tzw. braterska pomoc [RWPG], która była podstawą wzajemnych kontaktów handlowych. Gwarantem podporządkowania stała się przysięga wojskowa, w której zawarte były m.in. słowa "... stać nieugięcie na straży pokoju w braterskim przymierzu z Armią Radziecką i innymi sojusznicznymi armiami"18).

W działalności propagandowej szczególnie eksponowano rolę rewolucji październikowej i Lenina w odzyskaniu niepodległości przez Polskę po pierwszej wojnie światowej, pomniejszając znaczenie walki samych Polaków, w tym zwłaszcza rolę Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego, Ignacego Paderewskiego oraz deklaracji prezydenta USA W. Wilsona. Zwracając uwagę na zagrożenie z Zachodu, marginesowo traktowano lub pomijano zupełnie nurt stosunków polsko-rosyjskich i polsko-radzieckich [z wyjątkiem wspólnych walk w okresie II wojny światowej]. Stąd też nie tylko powstania narodowe XIX w., ale i wydarzenia bardziej współczesne, jak np. wojna polsko-radziecka w 1920 r., losy armii Andersa i ludności polskiej na terenach zajętych w 1939 r., powstanie warszawskie i faktyczne przyczyny jego upadku, a zwłaszcza sprawa katyńska, znalazły się w sferze tzw. "białych plam".

Mówiąc o tradycjach i pokazując sojuszników, należało eksponować w procesie wychowania stale istniejące zagrożenie, głównie ze strony Stanów Zjednoczonych i Republiki Federalnej Niemiec oraz całego NATO. Podkreślając liczebność i

uzbrojenie armii paktu, groźby ich użycia w walce z tzw. obozem socjalistycznym upatrywano w idei antykomunizmu¹⁹⁾ oraz rozwijających się na Zachodzie tendencji rewizjonistycznych i neonazistowskich²⁰⁾.

Czołową siłą i hegemonem Zachodu były Stany Zjednoczone, stąd zwracano szczególną uwagę na amerykański potencjał militarny, doktryny wojenne oraz tzw. urabianie ideologiczne stanowiące przygotowanie do walki z komunizmem²¹⁾. Zaznaczano, że USA nie są zainteresowane redukcją zbrojeń, lecz zgodnie z interesem kompleksów militarno-przemysłowych stale modernizują swoje uzbrojenie, w tym zwłaszcza potencjał jądrowy i wprowadzają na wyposażenie coraz to nowe generacje pocisków raketowych²²⁾. Chodziło tu nie tylko o rakiety "Trident", "MX", instalowane w Europie Zachodniej "Pershing" i "Cruise", ale przede wszystkim o tzw. program wojen gwiazdnych, który mógł zniwelować ewentualne uderzenie raketowe ZSRR już w kosmosie, ergo - podważyć potęgę militarną tego mocarstwa.

Obok zagrożenia militarnego podkreślano groźbę wynikającą z rywalizacji ekonomicznej i potrzebę ścisłej integracji państw socjalistycznych. Akcentowano zwłaszcza niezwykle korzyści, jakie uzyskuje Polska w handlu z ZSRR. Wbrew oczywistym często faktom strat, roli rubla transferowego, braku równouprawnienia we wzajemnych stosunkach, lansowano tezę, że jest to podstawa rozwoju, któremu służy szczególnie specjalizacja i kooperacja produkcji rozwijająca się w ramach RWPG. Obok eksponowania roli RWPG w gospodarce ukazywano

przede wszystkim sukcesy socjalistycznego rozwoju, znacznie szybsze tempo wzrostu, umacnianie się przemysłu ciężkiego, sukcesy w wydobywaniu surowców oraz stopniowe doganianie czołówki światowej. Polska w tym układzie zajmowała niezmiennie 10. miejsce wśród najbardziej rozwiniętych krajów przemysłowo-rolniczych świata dzięki przeobrażeniom społeczno-gospodarczym w latach powojennych²³⁾ i rozwojowi gospodarki państwowej oraz idealnemu wzorcowi w tym zakresie, jaki stanowiły przedsiębiorstwa państwowe. Ekonomię dzielono na ekonomię socjalizmu i kapitalizmu i wskazywano na niedoskonałości burżuazyjnych poglądów ekonomicznych, na szkodliwość wszelkich zmian tzw. rewizjonizmu i "przełomowe znaczenie marksizmu w rozwoju myśli ekonomicznej"²⁴⁾.

Realizacji założeń tzw. wychowania socjalistycznego służyła indoktrynacja ideologiczna skierowana na sferę światopoglądową. Konstytucyjne prawa obywateli, szczególnie w wojsku, były tu często naruszane. Wprawdzie systematycznie podkreślano całkowitą neutralność światopoglądową państwa, pełnię swobód religijnych różnych wyznań w Polsce, całkowite przestrzeganie praw konstytucyjnych oraz zasad tolerancji, to w praktyce realizując politykę partii [ateistycznej w założeniach], prowadzono jawną i ukrytą walkę z Kościołem i religią. Służyły temu celowi dziesiątki różnych wydawnictw, prowadzone zajęcia, rozmowy, bezpośrednie oddziaływanie, w tym zwłaszcza na członków partii, a więc większości kadry. Wymagano bezwzględnie postaw ateistycznych przenoszonych automatycznie na całą rodzinę. Język tej propagandy ulegał

oczywiście różnym modyfikacjom, zależnie od środowiska i sytuacji, od prymitywnych ataków w rodzaju tematów: "Kościół w dziejach narodu polskiego - reakcyjny charakter ideologii i funkcji społecznej Kościoła", "Antypatriotyczna działalność Kościoła w Polsce w epoce walk o wolność", "Antypolska polityka papieżstwa", "Walka Kościoła z nauką i kulturą" itp.²⁵⁾ do podejścia bardziej wyrafinowanego w rodzaju: "Katolicyzm na tle głównych religii świata", "Watykan a Polska - historia i współczesność", "Stosunki między państwem a Kościołem w Polsce" itp.²⁶⁾. Treść jednak i cele pozostawały zawsze te same, tj. skompromitowanie Kościoła oraz narzucenie ateizmu społeczeństwu i jego instytucjom wbrew jego woli. Kontrolę wychowania w tym zakresie prowadzono w ramach pracy dowódczej, politycznej, partyjnej i młodzieżowej, zwłaszcza w środowisku żołnierzy służby zasadniczej. Problemy ideologiczne dominowały w pracy partyjnej.

Obok oddziaływania ideologicznego stwarzano jednak również możliwości rozpatrywania różnych problemów związanych ze szkoleniem, podnoszeniem gotowości bojowej, dyscypliny, życia codziennego wojska, kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich itp. Stwarzało to szansę rozładowania napięć, równorzędnego spotkania na zebraniu przełożonych i podwładnych, poruszania spraw drażliwych, które trudno było postawić na płaszczyźnie służbowej, wspólnego wypracowania korzystnych rozwiązań oraz zapoznania przełożonego z aktualnymi nastrojami i poglądami podwładnych.

4. 1. 3

ZASADY, METODY I FORMY WYCHOWANIA W LWP

W pracy wychowawczej w Ludowym Wojsku Polskim sposób stanowienia zasad czy metod wychowania niczym nie różnił się od ogólnie przyjętego w pedagogice, tzn. opierał się głównie na dokonaniach pedagogiki radzieckiej. Było to konsekwencją przyjęcia założenia, że tylko dorobek socjalistycznej pedagogiki radzieckiej godny jest ukazania i kontynuowania w socjalistycznej Polsce. Stąd pomijanie dorobku teoretycznego pedagogiki zachodniej, sygnalizowanie tylko przy okazji omawiania systemów oświatowych na świecie.

Podstawę do sformułowania zasad wychowania wojskowego stanowiły propozycje takich pedagogów radzieckich jak A. Bazanow²⁷⁾ czy N. Kiriaszow²⁸⁾, ale także i polskich, jak chociażby W. Szczerba²⁹⁾. Zdaniem W. Magonia³⁰⁾ i Z. Kosyrza³¹⁾ w wychowaniu wojskowym należy przestrzegać następujących zasad:

- zasady ideowości;
- zasady aktywności;
- zasady praktyczności;
- zasady bezpośredniości;
- zasady przystępności;
- zasady systemowości;
- zasady trwałości;
- zasady zespołowości;

- zasady indywidualizacji.

Cechą charakterystyczną interpretacji owych zasad było ich ideowo-polityczne ukierunkowanie, nadanie im walorów ideologicznych. Dobrym tego przykładem było nazwanie zasady motywacji zasadą ideowości. Odrzucając przeto ideologiczny sztafaż, otrzymujemy zasady, które w każdych warunkach społeczno-ustrojowych obowiązują w wychowaniu [omówiłem je w rozdziale drugim pracy].

Podobnie rzecz się miała z metodami wychowania wojskowego: odrzucając przymiotnik "socjalistyczny", którym szermowano w interpretacji metod, otrzymujemy ich "apolityczną" odmianę. Z kanonu form wychowania w LWP w zapomnienie odeszły zebrania partyjne i młodzieżowe, polecenia organizacyjne i rozmowy oraz podejmowanie zobowiązań. Należy pamiętać, że poprzez te właśnie formy kształtowano poglądy, postawy, przekonania i wartości akceptowane w ówczesnym systemie społeczno-politycznym i odpowiadające realizowanym zadaniom.

Charakterystyka systemu wychowawczego ludowego Wojska Polskiego byłaby niepełna, gdybyśmy nie zwrócili uwagi na jego dwie istotne cechy:

- nadmierną rozbudowę instytucji wychowawczych;
- szczegółowość aktów prawnych i wydawnictw regulujących bądź tylko kierunkujących działalność wychowawczą w wojsku.

Działalnością wychowawczą w wojsku, w mniejszym lub większym stopniu, zgodnie z zadaniami zapisanymi w regulaminach lub statutach, miało się zajmować od 18 do 30 różnych

instytucji. Należały do nich zarówno instytucje powołane do prowadzenia pracy wychowawczej z żołnierzami i kadrami jak i tzw. ogniwa społecznego oddziaływania, m.in.: dowódcy, oficerowie aparatu partyjno-politycznego, szefowie rodzajów wojsk i służb, organizacje partyjne, organizacje młodzieżowe, poszczególne instancje PZPR, ośrodki kształcenia ideologicznego, Wieczorowe Uniwersytety Marksizmu-Leninizmu, pracownicy wymiaru sprawiedliwości, Wojskowej Służby Wewnętrznej, Związek Harcerstwa Polskiego, rady kultury, Rady Podoficerów Zawodowych, Rady Chorążych, sądy koleżeńskie, sądy honorowe, Rady Podchorążych absolwentów SPR, Komisje Socjalno-Bytowe, Zespoły Kontroli Społecznej, komisje wynalazczości i racjonalizacji, koła Towarzystwa Trzeźwości Transportowców, koła Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego itp.

Ich rolę, miejsce i zadania określało 208 aktów prawnych o randze zarządzenia lub wytycznych³²). Towarzyszyły temu wydawnictwa o charakterze instrukcji, podręczników, programów i poradników w ilości 162³³). Wiele z nich miało charakter pomocniczy, znaczna ilość zaś normatywny. Do pomocniczych można zaliczyć m.in. "Katalog formularzy partyjno-politycznych", "Zbiór przesłanek sprzyjających powstawaniu najczęściej występujących w wojsku wypadków nadzwyczajnych", do normatywnych "Statut Sądów Koleżeńskich", "Ceremoniał wojskowy" czy "Instrukcję o przodownictwie i współzawodnictwie w SZ PRL". Wraz ze zmianą systemu wychowania gros tych aktów normatywnych i wydawnictw

zostało uchylonych lub wycofanych.

4.2

SYSTEM WYCHOWAWCZY LWP NA TLE PRZEMIAN SPOŁECZNYCH W LATACH 1980 - 1989

Na zakres oraz tempo przemian zachodzących w systemie wychowawczym wojska niewątpliwie wpływ miały przemiany, które dokonały się zarówno w świadomości społeczeństwa polskiego jak i w systemie aksjologii społecznej. Zdaniem H. Muszyńskiego³⁴⁾ za najbardziej ewidentne można uznać następujące:

W świadomości społecznej:

1. Dokonał się znaczny wzrost aspiracji dotyczących materialnych oraz kulturalnych warunków życia, połączony z silnymi przekonaniem o równych prawach każdej jednostki w tej dziedzinie, bez względu na zasługi osobiste lub zbiorowe. Nastąpiło upowszechnienie się niektórych potrzeb materialnych i kulturalnych jako tych, których zaspokojenie w pań-

stwie socjalistycznym powinno być zagwarantowane. Wzrosło poczucie indywidualnej podmiotowości, osobistej wartości oraz godności.

2. Ukształtowały się masowo postawy niechęci, dystansu, braku zaufania, a także wrogość wobec państwa i jego instytucji, zwłaszcza organów władzy, porządku, bezpieczeństwa i wymiaru sprawiedliwości. Poczęto postrzegać państwo jako organ ucisku i kontroli a nie działające w obronie i interesie obywatela. Dokonało się oddzielenie w świadomości społecznej identyfikacji z narodem od identyfikacji z państwem, co sprawia, że z uczuciami patriotycznymi nie zawsze idzie w parze idea służby na rzecz dobra i autorytetu państwa; w związku z tym mała jest popularność współpracy z państwem, zwłaszcza zaś - podejmowania funkcji administracyjno-politycznych.

3. Nastąpiły daleko idące procesy upowszechniania się stylu życia zorientowanego na osiągnięcie wysokiego standardu materialnego lub też na obronę przed jego obniżaniem się. Zdobywanie środków pieniężnych przestania inne cele życiowe, podporządkowane trosce o jakość kulturową i moralną życia człowieka. Wykształcił się dość jednoznaczny i jednostronny model kariery życiowej i urzędzenia się, który jest określany przede wszystkim w kategoriach statusu materialnego.

4. Dokonały się głębokie deformacje w sferze etosu pracy oraz w przekonaniach dotyczących dróg wiodących do osiągnięcia życiowego powodzenia. Dominuje brak wiary w celowość i opłacalność uczciwej pracy i osobistego zaangażowania w działalność zawodową. Przekonującej siły nabierają natomiast

wzory urządzania się przez własną przedsiębiorczość, będąca często na granicy tego co legalne lub moralne. Nastąpiła głęboka erozja postaw etycznych.

5. Narastają w społeczeństwie uczucia niewiary w lepszą przyszłość, a co za tym idzie - beznadziejności i apatii. Sprzyja to nastawieniu się na życie wyłącznie dniem bieżącym oraz unikanie wysiłku, który byłby obliczony na bardziej odległe cele życiowe. Następuje też szukanie swoistej pociechy we wzmożonym życiu religijnym [które ponadto traktowane jest jako jedyna forma działania zbiorowego w strukturach nie objętych kontrolą państwa].

6. Nastąpiło znaczne przewartościowanie znaczenia wykształcenia oraz szkoły. Wiedza oraz kwalifikacje intelektualne coraz rzadziej są postrzegane jako wartości cenione społecznie, a więc zapewniające powodzenie życiowe. W związku z tym tracą prestiż społeczny wzory osobowe ludzi wykształconych. W ślad za tym idzie spadek znaczenia społecznego szkoły oraz autorytetu nauczyciela.

W systemie aksjologii społecznej:

1. W minionych latach dokonały się procesy daleko posuniętej dewaluacji pryncypiów ideologii socjalistycznej. Jej hasła, wielokrotnie nadużywane, bo odnoszone do rzeczywistości i praktyk nie tylko nie mających z tą ideologią nic wspólnego, ale brutalnie jej zaprzeczających, straciły w odczuciu społecznym treść emocjonalną. Stały się dla wielu pustymi sloganami o charakterze wyłącznie propagandowym. Ta swoista inflacja w sferze założeń ideologii socjalistycznej objęła w

znacznej mierze młode pokolenie, które wszakże bynajmniej nie odrzuca form ustrojowych opartych na zasadach ludowładztwa, jednak nie wiąże ich z socjalizmem. Program kształtowania socjalistycznych stosunków społecznych i rozwijania zasad socjalistycznej moralności stracił swą społeczną atrakcyjność i wiarygodność właśnie wskutek tego, że jego hasła zostały w odbiorze społecznym wyjałowione z zawartości emocjonalnej.

Pozbawienie języka ideologii socjalistycznej jego funkcji ekspresywnej jako nośnika wartości pociąga za sobą graniczące ze spustoszeniem straty w dziedzinie wychowania. Wychowanie nie jest bowiem możliwe bez ideałów, te zaś są przekazywane za pomocą zachowań językowych. Pustka słów oznacza więc także pustkę stosunku wychowawczego. Wychowawca posługujący się językiem, któremu nadużycia propagandowe odebrały już wszelką treść, przestaje być autentyczny i wiarygodny. Przestaje się odróżniać czymkolwiek od zwykłych koniunkturalistów i klakierów. W praktyce oznacza to bardzo często rezygnację z wychowania na tym polu. Wytworzona pustka zostaje wypełniona przez wychowanie w duchu ideałów kościoła katolickiego, którego nauki trafiają do przekonań wielu młodych ludzi zarówno z uwagi na zawarte w nich stale wzbogacane treści społeczno-moralne jak i na autentyczność samego przekazu językowego.

2. Program wychowania socjalistycznego w Polsce znalazł się w trudnym położeniu z powodu wyraźnego kryzysu autorytetów i wzorów osobowych, jakie kryły się za ideałami tego wychowa-

nia. Rzeczywistość społeczno polityczna PRL-u nie tylko nie wyłoniła pozytywnych wzorów wcielania w życie socjalistycznych ideałów, ale wręcz przeciwnie - dostarczyła zbyt wielu przykładów sprzeniewierzenia się im lub ich wypaczania.

3. W świadomości społeczeństwa polskiego nie znalazł wystarczającego oparcia socjalistyczny ideał wychowania, zaszczepający się przede wszystkim na postawach aktywności społecznej i ideowej oraz zaangażowania. Nastąpił niewątpliwie odwrót od tego ideału w kierunku tzw. małej moralności, koncentrującej się na bezpośrednich stosunkach międzyludzkich. Zaznacza się to wyraźnie w cenionych cechach osobowych, takich jak: odwaga bycia sobą, życzliwość w stosunku do najbliższych, uczciwość, zaradność, mądrość, a także religijność oraz w preferowanych wzorach życia, w obrębie których życie w zamkniętym kręgu rodziny i przyjaciół.

4. W ciągu minionych lat następował w Polsce bardziej proces polaryzacji i hermetyzacji uznawanych systemów wartości niż integrowania z sobą. Na tym tle idea porozumienia narodowego pozostała tylko deklaracją bez potwierdzenia w codziennej rzeczywistości. Najwyraźniej brakuje w świadomości społecznej wartości nadrzędnych, którym tamte systemy mogłyby być podporządkowane. Tendencja do wyeksponowania na to miejsce dobra ogólnonarodowego, lansowana po latach pomijania i wyciszenia nastrojów patriotyzmu i tradycji narodowych, nie zdołała uzyskać wystarczającej wiarygodności. Hasła patriotyzmu znajdują wciąż pozytywny oddźwięk w sercach Polaków, jednak w mniejszym stopniu dotyczy to młodego pokolenia.

Przemiany w świadomości społeczeństwa polskiego stanowią istotny składnik charakterystyki globalnie pojętych procesów edukacyjnych i mają dla dalszego ich przebiegu zasadnicze znaczenie. Niewątpliwie jest także ich ogólnospołeczne, a nie tylko ściśle instytucjonalne, podłoże. Nie można nie dostrzegać związku, jaki zachodził w ciągu minionych lat między sposobem funkcjonowania różnych systemów społecznych a tymi przemianami.

W sferze systemu aksjologii społecznej kluczowe znaczenie ma brak integracji wokół ideału wychowania, który byłby adekwatny do założeń ustrojowych socjalizmu. Ów ideał nie zdołał pozyskać społecznej aprobaty i poparcia, co oznacza także, iż nie przeniknął do codziennego życia.

Nie przeniknął bowiem nie sprostała temu zadaniu pedagogika. "Przez ostatnich około 60 lat przystawiała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowywania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich do zadań oświatowych i wychowawczych określanych poza nią z zewnątrz.

Po II wojnie światowej rozpoczęły się w Polsce czasy *wielkiego zadania*, polegającego na tym, by pozyskać dla socjalizmu coraz liczniejsze odłamy społeczeństwa. Realizacja zadania miała dokonać się przez *eksperyment socjalny*, który w swym założeniu mocno zniewalał także współczesne wychowanie, przekształcając je w swej istocie w indoktrynację. Socjalistyczna *doktryna naukowa* przystawiana została do unifikacji społecznej, doprowadziła do redukcji kompetencji in-

terpretacyjnych w edukacji, oddziaływania myślenia pedagogicznego, stała się jego *więzieniem*, eliminującym możliwość pytania o sens przyjętych założeń, drogę dalszego rozwoju i ostateczną *prawdę*. Wkońcowym kształcie, w programach, celach i swych założeniach pedagogika została podporządkowana strukturze sterowania odgórnego.

Sytuacja ta doprowadziła do zaniku dialogu, przyjmowania bez dyskusji gotowych projektów i lektur. Celem studiów pedagogicznych, szczególnie teorii wychowania, stało się przyswojenie teleologii, aksjologii, zasad stanowienia celów - pedagogiki i szkoły socjalistycznej. Szczególnie teoria wychowania, jako wiedza ogólna o rzeczywistości, w doborze treści i lektur była teorią wychowania socjalistycznego, teorią wychowania sugerującą jeden zakres treści, jeden sposób posługiwania się wiedzą, jako instrumentem, *matrycą*, wdrożeniem do praktyki *jedynie słusznych założeń*"³⁵⁾.

Kryzys społeczno-polityczny jaki nastąpił w 1980 roku ujawnił z całą mocą potrzebę reformowania państwa. Zmiany w kierownictwie partii i państwa jakie nastąpiły po fali masowych protestów w lipcu i sierpniu 1980 r., a także podpisanie umów społecznych, nie doprowadziło do porozumienia społecznego. Mimo podjętych działań zmierzających do reformowania tzw. realnego socjalizmu, wobec żądania radykalnych zmian w Polsce, nie udało się kryzysu rozstrzygnąć metodami politycznymi. W grudniu 1981 r. wprowadzono stan wojenny.

"W okresie stanu wojennego w wojsku, głównym obszarem najszerzej pojętego wychowania stała się działalność propa-

gandowa i agitacyjna. Prowadzono ją w jednostkach, zakładach pracy, instytucjach, szkołach itd. Wykorzystywano środki masowego przekazu. Wojsko, występując w roli siły policyjnej państwa dążyło jednocześnie do utrzymania względnie wysokiego stopnia akceptacji społecznej. Stąd zarówno kadra, jak i żołnierze działali z dużym poświęceniem, popularyzowano problematykę patriotyczną, w tym patriotyczno-obronną.

Przejawiano także dbałość o morale wojska. Przyjęto harmonogram prac w zakresie rozwoju kultury w latach 1981 - 1985. Znowelizowano *Zasady etyki i obyczajów wojskowych*. W listopadzie 1983 roku gen. W. Jaruzelski w dyrektywie specjalnej postawił przed wojskiem cztery główne zadania: 1) umocnić zdolność obronną i bezpieczeństwo kraju, 2) utrwalić jedność ideowo-moralną wojska, 3) strzec jedności wojska ze społeczeństwem, chronić postępowe tradycje narodowe, przyczynić się do socjalistycznej odnowy i wnosić wkład w pokojowy rozwój kraju, 4) utrzymywać koalicyjną jedność w ramach Układu Warszawskiego (...).

Kierownictwo wojska dążyło do zjednania sobie części elit intelektualnych. W latach 1983 - 1988 przeprowadzono wiele sympozjów z udziałem naukowców cywilnych i wojskowych. Ich tematyka była następująca: historia i wychowanie, geografia i wychowanie, moralność i wychowanie, kultura i wychowanie, polityka i wychowanie, technika i wychowanie, młodzież i wychowanie, środowisko naturalne, zdrowie i wychowanie.

W kraju, po zawieszeniu a następnie odwołaniu stanu wo-

jennego, w warunkach mozolnego pokonywania trudności gospodarczych, politycznych i społecznych, w sytuacji niezadowolenia z tempa i głębokości reform, dojrzewała konieczność wprowadzenia radykalniejszych zmian. Sprzyjała temu, zapoczątkowana przez M. Gorbaczowa, przebudowa w ZSRR. Jego idea *nowego myślenia* przyniosła efekty odprężeniowe w świecie i znaczące rezultaty rozbrojeniowe. Kończyła się trwająca cztery dziesięciolecia *zimna wojna*. Stawało się coraz bardziej oczywiste, że *realny socjalizm* nie sprostał rywalizacji z zachodnimi gospodarkami i demokracjami.

W języku ideologicznym PZPR pojawiły się nowe kategorie - *pluralizm socjalistyczny, personalizm socjalistyczny*. Powstała idea okrągłego stołu, jako metoda dialogu i porozumienia z coraz silniejszą opozycją. W wyniku uzgodnień *okrągłego stołu* zalegalizowano opozycyjną *Solidarność*, a następnie przeprowadzono wybory według uzgodnionej ordynacji. W czerwcowych wyborach 1989 roku wygrała *Solidarność*. Powstał rząd koalicji parlamentarnej [*Solidarność*, PZPR, ZSL, SD] pod kierunkiem T. Mazowieckiego. Kończyły się czasy *realnego socjalizmu*, panowania PZPR i jej ideologii³⁶⁾.

Przełom formacyjny początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań budowy nowego ładu demokracji oraz gospodarki nowoczesnej, wydajnej i tworzonej przez ludzi samych, a nie przez struktury polityczne. Nowe kompetencje i orientacje mogą być pozyskane poprzez zasadniczo przekształcone instytucje edukacyjne, a w nich - podstawową rolę powinni odegrać nauczycie-

le, jako samodzielnie myślący i tworzący intelektualiści, zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo zmian. Dla ukształtowania ich nowych umiejętności i nastawień niezbędna jest odmienna teoria pedagogiczna, stosowana w kształceniu nauczycieli. Tymczasem pedagogika polska w znacznej mierze przystosowała się do naprzemiennych wahań systemu jej obramowania raz otwierających, raz zamykających go. W efekcie przestała podejmować podstawowe pytania teoretyczne, aksjologiczne, metodologiczne i dokonała samolikwidacji akademickiego dyskursu paradygmatycznego, koncentrując się na wąsko instrumentalnych zadaniach metodycznych, stając się sama elementem bezwiednej praktyki, praktyki - dodajmy - schizofrenicznie rozdartej pomiędzy to, co publiczne i przynoszące korzyść, a to, co prywatne i brońiące sensu oraz zachowania tożsamości, praktyki nie dającej żadnej nadziei, zmuszającej do przetrwania jako jedynego celu życia.³⁷⁾

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

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

najważniejsze funkcje. Wymaga to nie reformowania i doskonalenia, ale radykalnej zmiany filizofii edukacyjnej, paradygmatu edukacji. Rumieńców nabrały dyskusje o statusie naukowym pedagogiki i jej pojmowaniu. Koniecznym, ale trudnym do zniesienia wstrząsem stało się przeniesienie na nasz grunt wielu prac i doświadczeń zagranicznych odzwierciedlających znane nam koncepcje i poglądy pedagogiczne.

Zagubienie w nowej rzeczywistości paradygmatycznej zapewne nie jest najbardziej dotkliwie. Znacznie trudniej odnaleźć się pedagogom i pedagogice w sytuacji przełomu ustrojowego, ostrej walki o model życia społecznego i ład edukacyjny w naszym kraju³⁸).

4.3

PRZEMIANY W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA W LATACH 1989 - 1992

Rozpatrując problem przemian w systemie wychowawczym wojska należałoby postawić przed sobą wiele pytań: Czy to, czego jesteśmy w ciągu kilku ostatnich lat świadkami, to już rzeczywiście przemiany i jeszcze przemiany, czy może już nowa jakość w wychowaniu wojskowym? System wychowawczy in statu nascendi czy refleks tego, co nazywaliśmy systemem, a co przeminęło? Czy to co zostało zrobione dla zmiany systemu wychowawczego wojska to fakty, namacalne i niepodważalne, czy tylko poszlaki, których nasilenie ewentualnie może wskazywać, że coś się dokonało?

Niepodważalne są rzeczy i zjawiska, z którymi dowodnie stykamy się na codzień, np. zmiana świadomości społecznej, przewartościowanie potrzeb i aspiracji. A także zmiana treści naszej wiedzy o świecie, o otaczającej nas rzeczywistości. Ale czy ona już się dokonała, czy wciąż się dokonuje? Odpowiedź na to i postawione wcześniej pytania jest warunkiem sine qua non określenia miejsca, w którym wychowanie wojskowe się znajduje, ergo - zdecydowania, czy to, czym w tej pracy się zajmuję jest prostą konstatacją stanu systemu, czy już diagnozą, w oparciu o którą można się pokusić o zbudowanie modelu systemu postulowanego. Inaczej mówiąc: zmierzam do określenia systemu w okresie transformacji od dotąd

istniejącego do powstającego według postulatów³⁹⁾. To pytanie rodzi wszakże następne - kto owe postulaty formułuje?

Wydaje się, że częściową odpowiedź na te pytania można znaleźć w pracach takich autorów jak: Z. Markocki⁴⁰⁾, B. Rudnicki⁴¹⁾, W. Magoń⁴²⁾, R. Stępień⁴³⁾. Idźmy przeto dalej w kierunku dookreślenia systemu w okresie transformacji. Punktem wyjścia tych rozważań powinno stać się określenie przesłanek i czynników wywołujących ową transformację systemu wychowawczego wojska.

W wyniku przemian jakie nastąpiły w świadomości społeczeństwa oraz systemie aksjologii społecznej doszło do przeobrażeń społeczno-politycznych w kraju, których egzemplifikacją jest zmiana ustroju, odejście od systemu totalitarnego na rzecz budowy społeczeństwa demokratycznego. To z kolei wymusiło niejako zmiany w systemie wychowania, doprowadziło do, z jednej strony weryfikacji teorii, z drugiej zaś praktyki pedagogicznej. Przy okazji niejako ujawniony został kryzys tożsamości pedagogiki "jako efekt zapóźnień rozwojowych, wyostrzony przez fakt szerokiego otwarcia nauk społecznych na myśl europejską i światową, doprowadzający do zmian standardów rozwojowych nauki"⁴⁴⁾.

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

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

W czasach transformacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także zmiany paradygmatycznej we wzorach rozumienia procesu edukacyjnego, w czasach namysłu o pedagogikę odkryto jej bezrefleksyjne i bezkrytyczne wcześniejsze związanie z dominującą ideologią.

"Odbudowywanie *myślenia pedagogicznego* dokonywane jest w namyśle współczesnych filozofów, pedagogów, socjologów edukacji w kilku płaszczyznach refleksji. Namysł krytyczny i refleksja nad tym, co się stało w pedagogice upominają się o odbudowanie rozbitej i zredukowanej, szczególnie w okresie ostatniego czterdziestolecia, całości pedagogicznego myślenia, rekonstrukcji dialektycznej relacji *pedagogiki - pedagogii*.

Ponowne zwrócenie się ku złożoności, wielowariantowości horyzontu teoretycznego w namyśle nad rozumieniem wychowania wiąże się z uprzytomnieniem wielu możliwości interpretacyjnych wobec faktów i doświadczeń wychowawczych. We współczesnej literaturze pedagogicznej i podjętych dyskursach przywo-

tywane są różne nurty myślenia nieobecne w myśleniu o wychowaniu ostatniego czasu, takie jak pedagogika radykalnie krytyczna, antypedagogika, pedagogika humanistyczna, pedagogika oporu, pedagogika wolności i inne. Te różne kierunki myślenia uprzytamniają wielość możliwości zaangażowania myślenia w rozumienie edukacji. Wielowymiarowość teoretycznej refleksji zachęca jednocześnie do uświadomienia wadliwości rozumienia teorii jako dzieła *wzoru matrycowego*, który wymaga bezrefleksyjnego stosowania przyjętych założeń⁴⁵).

Po zmianie systemu politycznego w Polsce pedagogika stoi przed koniecznością sformułowania nowych pytań poznawczych i metodologicznych, a także nowych zadań dla praktyki edukacyjnej. Dotyczy to zarówno pedagogiki cywilnej jak i wojskowej.

Na podjęcie nowych rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych w wojsku wpłynęły uwarunkowania zewnętrzne, na które złożyły się: rozpad koalicji, nowe układy geopolityczne, poszukiwanie nowych wzorów opartych na pedagogice armii zachodnich, oraz wewnętrzne:

- demokratyzacja i humanizacja życia wojskowego;
- odpolitycznienie i odpartyjnienie wojska;
- wychowanie na tradycjach, wychowanie narodowe;
- wprowadzenie służby duszpasterskiej;
- nowa doktryna wychowawcza WP;
- restrukturyzacja i reorganizacja wychowania.

W obrębie tych problemów, wydaje się, należy upatrywać zarówno czynników jak i wyznaczników przemian w systemie

wychowawczym wojska.

4.3.1

DEMOKRATYZACJA I HUMANIZACJA ŻYCIA WOJSKOWEGO

Wydany 5 czerwca 1989 r. rozkaz nr 11/MON ministra Obrony Narodowej stanowił formalno-prawną podstawę do podejmowania działań, które umownie nazwano humanizacją i demokratyzacją życia wojskowego. W rozkazie tym napisano: "Trwające w kraju przemiany we wszystkich dziedzinach życia społeczno-politycznego mają również wpływ na przebieg służby wojskowej. Dlatego też niezbędne staje się efektywniejsze łączenie realizacji zadań szkoleniowo-wychowawczych z polepszaniem warunków pełnienia służby i wypoczynku żołnierzy"⁴⁶⁾.

Jednym z pierwszych kroków w tym kierunku była decyzja dokonania zmian w Regulaminie Służby Wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL, dotyczących ułatwień w korzystaniu z przepustek, motywowana tym, że humanizacja życia wojskowego stanowi niezbędny warunek utrzymywania wysokiego poziomu ideowo-politycznego i moralnego żołnierzy, podnoszenia zdolności armii do wykonywania zadań obronnych oraz jej społecznego autorytetu⁴⁷⁾.

"Należy stwierdzić, że humanizacja życia wojskowego ja-

ko hasło, jako myślowy skrót wielu różnorodnych zjawisk winna być traktowana (...) jako niezbędny warunek utrzymania wysokiej kondycji wojska, spełnienia przez niego podstawowych funkcji oraz utrwalania w społeczeństwie jego obrazu jako instytucji niezbędnej, cieszącej się wysokim zaufaniem i uznaniem nauczycieli. Pełniejsze akcentowanie roli człowieka w procesie humanizacji wojska powinno wyrażać się zwłaszcza w:

- mocnym sprzężeniu humanistycznych i patriotycznych wartości służby wojskowej. Chodzi tu o historyczną i współczesną argumentację wyjaśniającą funkcje i zadania armii, dzieje i tradycje oręża polskiego;
- dostrzeganiu rzeczywistej roli i znaczenia człowieka w wykorzystywaniu techniki wojskowej i uzbrojenia;
- poszanowaniu godności ludzkiej;
- pełnym i powszechnym przestrzeganiu praw obywatelskich i uprawnień żołnierzy;
- partnerskiej organizacji służby i pracy oraz wzajemnych kontaktów żołnierzy w różnych relacjach;
- zapewnieniu możliwości rozwoju intelektualnego, pogłębianiu zainteresowań, kształtowaniu wysokiej kultury dowodzenia i kultury osobistej;
- tworzeniu warunków do lepszego wypoczynku i rekreacji, do racjonalnego i pożytecznego wykorzystania czasu wolnego⁴⁸⁾.

Tak rozumiana humanizacja miała przede wszystkim przynieść:

- "- zdecydowaną poprawę stosunków międzyludzkich, pogłębić atmosferę wzajemnej życzliwości, dobrego współżycia w zespołach i kolektywach, umocnić więzi łączące żołnierzy, zaufanie, poczucie wartości i społecznej niezbędności;
- umocnienie i rozszerzenie procesu demokratyzacji życia wojskowego, bez uszczerbku dla dyscypliny i gotowości bojowej;
- większe uspołecznienie, większą aktywność, pomysłowość w rozwiązywaniu rozmaitych problemów wojska i żołnierzy, wzrost poczucia odpowiedzialności za to, co i jak się w wojsku dzieje;
- zmianę stosunku do wojska i służby wojskowej wśród młodzieży, zwiększenie atrakcyjności służby, wyjaśnienie potrzeby i sensu, poprawienie ogólnego obrazu wojska w społeczeństwie, umocnienie jego autorytetu;
- rozszerzenie i pogłębienie więzi wojska ze społeczeństwem i młodzieżą, ukazanie jedności przemian i przeobrażeń oraz ich zgodności z procesami dokonującymi się w kraju i w świecie;
- wyższą sprawność organizacyjną, wyższą jakość działania, lepsze wykorzystanie posiadanych środków i materiałów;
- poprawę skuteczności pracy wychowawczej i szkoleniowej"⁴⁹).

Reasumując: humanizacja życia wojskowego dotyczy następujących sfer:

- stosunków międzyludzkich, zwłaszcza w relacji przełożony - podwładny, dążenia do poszanowania godności każdego żołnie-

rza;

- poprawy warunków życia żołnierzy, zarówno w czasie służby jak i wypoczynku, czasu wolnego;
- ogólnego rozwoju kulturalnego i cywilizacyjnego żołnierza, akcentowanie że żołnierz - to nie tylko obywatel w mundurze, ale przede wszystkim człowiek w mundurze, co powinno przeciwdziałać wyobcowaniu się żołnierzy zarówno w stosunku do społeczeństwa, gatunku ludzkiego, jak i przyrody⁵⁰).

4.3.2

ODPOLITYCZNIENIE I ODPARTYJ- NIENIE WOJSKA

Zmiana podstaw ustrojowych, jaka dokonała się w Polsce, nie pozostała bez wpływu na charakter, pozycję i rolę Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Przestały one być armią "nowego typu", socjalistyczną. Rozwiązanie PZPR, w tym organizacji partyjnych w wojsku, stworzyło nową sytuację polityczną - pluralizm polityczny. To z kolei spowodowało całkowite odpartyjnienie wojska.

Decyzję o wyłączeniu wojska spod wpływu jakiegokolwiek partii politycznej można uzasadnić następująco: skoro żyjemy w warunkach społecznego i politycznego pluralizmu, armia, poprzez powoływanie do służby wojskowej członków różnych partii politycznych, mogłaby stać się terenem walki politycznej, żołnierze zaś poddawani byłiby wpływom różnych argumentacji ideologicznych, często rozbieżnych a nawet sprzecznych.

Stanowiąc siłę zbrojną powołaną do obrony niepodległości i suwerenności państwa, wojsko musi realizować zadania całego społeczeństwa, a nie wybranych jego grup. To zaś stawia je ponad partyjnymi i politycznymi podziałami.

Idea apartyjności Wojska Polskiego zapisana została w "Ustawie o partiach politycznych"⁵¹, "Ustawie o powszechnym obowiązku obrony RP"⁵²), oraz "Ustawie o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych"⁵³). W "Ustawie o służbie żołnierzy

zawodowych" w art.68 pkt 1 czytamy: "W czasie pełnienia zawodowej służby wojskowej żołnierzom nie wolno:

1. być członkiem partii politycznej ani stowarzyszenia lub innej organizacji o charakterze politycznym;
2. brać udziału w działalności ruchów obywatelskich i innych ugrupowań obywateli o charakterze politycznym;
3. brać udziału w zgromadzeniach o charakterze politycznym;
4. prowadzić działalności politycznej, w tym rozpowszechniać publikacji dotyczących zagadnień politycznych⁵⁴⁾.

Ustawowy zakaz uczestnictwa żołnierzy w działalności partii politycznych najpełniej wyjaśnia ideę odpartyjnienia wojska.

Z pojęciem tym wiąże się ściśle odpolitycznienie, a konkretnie deideologizacja. O ile bowiem odpolitycznienie jest tylko postulatem, bowiem każdy obywatel RP ma prawo do posiadania sympatii politycznych i wyrażania ich głośno [jedno z konstytucyjnych praw - wolności słowa i przekonań], o tyle deideologizacja stała się faktem, bowiem dotyczyła uwolnienia treści wychowania od wpływu jakiegokolwiek ideologii.

Deideologizacja polega głównie na tym, że uwalnione zostały treści kształceniowe i wychowawcze od dydaktyzmu prosocjalistycznego, przy dogmatycznym rozumieniu socjalizmu. Praca kształceniowa i wychowawcza została w nowych warunkach ukierunkowana na szerokie wydobywanie politycznie odkłamanych tradycji niepodległościowych, na utrwalanie w świadomości żołnierskiej istoty zachodzących przemian demo-

kratycznych w Polsce.

Odpartyjnienie i odpolitycznienie wojska nie jest wszakże równoznaczne z wyłączeniem sił zbrojnych ze struktury systemu politycznego państwa. Oznacza tylko tyle, że o celach i treściach wychowania wojskowego nie decyduje jakakolwiek partia czy koalicja, akurat sprawująca władzę, a wynikają one z funkcji armii oraz faktu służenia narodowi.

4.3.3

PRZEMIANY W TREŚCIACH WYCHOWANIA

U progu nowej rzeczywistości ustrojowej, w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych przełomu lat 1989 - 1990, wielu teoretyków, humanistów wojskowych zaczęło zadawać sobie pytania o przyszłość wojska. Wiele z tych pytań dotyczyło treści wychowania wojskowego.

"Jeśli dzisiaj stwierdzamy - pisał L. Indisow - iż woj-

sko służy narodowi i państwu, to implikuje to określone konsekwencje, szczególnie natury politycznej. W warunkach społecznego i politycznego pluralizmu, do którego zmierzamy, żołnierz nie może być wybiórczo czy jednostronnie indoktrynowany. Nie może być urabiany przez podawanie mu różnych wartości ideologicznych, często rozbieżnych, a nawet sprzecznych. Żołnierz jednak, jak każdy obywatel poddany jest zabiegom wychowawczym. Wychowanie obywatelskie żołnierza musi być jednak wolne od wartościowań ideologicznych na rzecz wartości ogólnonarodowych, a więc patriotycznych, prospołecznych i państwowych [racja stanu]"⁵⁵).

Postulat oparcia wychowania na treściach narodowych, patriotycznych i prospołecznych został zrealizowany wkrótce. Już w 1990 r. wydano "Wytyczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej", w których czytamy: "Priorytetowe miejsce w systemie wychowawczym wojska zajmuje szkolenie patriotyczno-obywatelskie. Tworzy je cykl zajęć programowych, podczas których opierając się na wybranej wiedzy z zakresu nauk społecznych i wojskowych wykształca się, rozwija i ugruntowuje podstawowe wartości moralno-bojowe i obywatelskie żołnierza, jak: umiłowanie Ojczyzny, męstwo, odwagę, karność, odpowiedzialność, tolerancję, koleżeństwo oraz potrzebę stałej i wiernej służby dla Państwa.

(...) Podstawową treścią szkolenia patriotyczno-obywatelskiego są tradycje orężne Wojska Polskiego, zagadnienia prawno-ustrojowe Państwa i polityka 165

obronna, problemy kulturalne, ekologiczne oraz dotyczące praw i obowiązków żołnierza-obywatela⁵⁶).

Ta swoista deklaracja skoncentrowania uwagi na treściach patriotycznych i narodowych znalazła swój wyraz w propozycjach tematycznych do zajęć ze szkolenia patriotyczno-obywatelskiego. Dominowały w nich tematy historyczne, obrazujące dzieje oręża polskiego, pozwalające odkryć nieznane dotąd ich karty, podkreślić ciągłość tradycji Wojska Polskiego.

Na olbrzymią rolę tradycji w wychowaniu wojskowym wskazuje Rozkaz MON nr 1 z dnia 2 stycznia 1991 roku w sprawie dziedziczenia i kultywowania tradycji oręża polskiego⁵⁷). Zgodnie z nim, tradycje orężne uważane są za źródło głębokich patriotycznych treści. Ich dziedziczenie i kultywowanie kształtuje obywatelskie postawy i ducha bojowego żołnierzy, pogłębia procesy integracyjne i zwartość sił zbrojnych, pobudza do wzmożonego wysiłku szkoleniowego oraz umacnia więzi wojska ze społeczeństwem. Patroni jednostek wojskowych są wzorcami postaw żołnierza w służbie, która jest sprawą honoru i konstytucyjną powinnością wobec Ojczyzny.

W celu przywrócenia pełnej tysiącletniej tradycji oręża polskiego i zachowania w pamięci bohaterstwa przodków minister obrony narodowej rozkazał:

- Wojsku Polskiemu dziedziczyć tradycje orężne Polski Piastów i Jagiellonów, I Rzeczypospolitej, epoki napoleońskiej, okresu powstań narodowych, II Rzeczypospolitej oraz walk o

niepodległość w latach I i II wojny światowej;
- przyjąć dziedzictwo, o którym mowa powyżej i kontynuować przez jednostki wojskowe i związki organizacyjne tradycji bojowych oraz barw i odznak [symboli] rodzajów sił zbrojnych, wojsk i służb, pułków [równorzędnych], a także wyróżniających nazw i ceremoniału [świąt pułków, marszów itp.] dawnych jednostek wojskowych⁵⁸).

Wydaniu rozkazu towarzyszyło przeświadczenie, że dziedziczenie i kultywowanie tradycji oręża polskiego będzie miało ogromny walor moralny, społeczny i wychowawczy, stając się niezwykle istotną treścią kształtowania postaw żołnierskich i obywatelskich, integrując oddziały i wzmacniając więzi ze środowiskami kombatanckimi i społecznością regionu stacjonowania. Służyć będzie postrzeganiu armii jako wojska narodowego.

Rozkaz nr 1/MON poprzedziło wydanie w październiku 1990 roku zarządzenia szefa Departamentu Wychowania WP w sprawie zmiany wystroju i urządzania sal tradycji⁵⁹). Ideą tego zarządzenia było nie tylko określenie zakresu zmian w treści ekspozycji, ale również ich funkcjonowania i roli w procesie wychowania żołnierzy. Kadra dowódcza i oficerowie wychowawczy zostali zobligowani do szerszego wykorzystania sal tradycji dla potrzeb szkolenia patriotyczno-obywatelskiego wojska, młodzieży szkolnej, udostępniania sal tradycji środowiskom kombatanckim i lokalnym społecznościom. Sale tradycji nie mogą pełnić roli swoistego sanktuarium, do którego wprowadza się żołnierzy raz czy dwa razy podczas pełnienia

służby w jednostce. W zarządzeniu polecono również dokonać weryfikacji symboliki, organizacji i osób, których działalność, przynależność nie odzwierciedlają w pełni suwerennych dążeń narodu i państwa polskiego.

Konsekwencją realizacji tych dwóch aktów normatywnych było m.in. likwidowanie tzw. białych plam. "Białe plamy" to praktykowane w przeszłości oficjalne pominięcia, zniekształcenia lub zafałszowania tych fragmentów polskiej historii, które ze względu na koniunkturalnie rozumianą politykę, ideologię oraz lojalność sojuszniczą uznawane były za niewygodne. Praktyka taka oparta była na błędnym założeniu, że nie było realnie tego, o czym się oficjalnie nie mówi lub, że pamięć społeczna jest tak krótka, że oficjalnie nawet półprawdy mają większą wartość niż realne fakty. W ten sposób powstał cały system "białych plam" i koniunkturalnie przykrojona historia. Najwięcej ich było w obszarze stosunków polsko-rosyjskich i polsko-radzieckich oraz tzw. kryzysów w okresie Polski Ludowej.

W następnych latach został utrzymany ten kierunek przemian treści wychowania, który z jednej strony nawiązywał do orężnych tradycji Wojska Polskiego, z drugiej zaś wzbogacał wiedzę kadry i żołnierzy o fakty z historii narodu i wojska dotychczas zatajane.

Do zapisów zawartych w rozkazie MON nr1 z 2.01.1991 r. nawiązano także w "Wytycznych do działalności wychowawczej Sił Zbrojnych RP w 1991 roku"⁶⁰⁾, w których czytamy w pktcie 4: "W procesie szkolenia patriotyczno-obywatelskiego nawią-

zywać do najszczytniejszych tradycji narodu i oręża polskiego, odwoływać się do tradycyjnych wartości obywatelskich i patriotycznych. Wykorzystać w tej pracy merytoryczne treści ważniejszych wydarzeń w życiu społeczno-politycznym kraju. Umacniać propaństwowe postawy kadry i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, wyzwalające emocjonalne motywacje do właściwego wypełniania powinności służbowych i obywatelskich. Programowe szkolenie kadry i słuchaczy wojskowego szkolnictwa zawodowego ukierunkować na kształtowanie etosu zawodowej służby wojskowej, podnoszenie umiejętności dowódczych i wychowawczych⁶¹⁾.

W wydanych w 1992 roku "Propozycjach tematycznych do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w Siłach Zbrojnych RP"⁶²⁾ zadania postawione w "Wytycznych ..." zostały zrealizowane poprzez sformułowanie szeregu tematów, dla kadry i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, wzbogacających ich wiedzę o elementy pedagogiki i psychologii, prawa, teorii kultury, ekologii. W jednostkach Warszawskiego Okręgu Wojskowego zaczęto realizować proces kształtowania patriotyzmu lokalnego [regionalnego], traktowany jako element wychowania patriotycznego.

Niewątpliwym wpływem na przemiany w treściach wychowania miało przywrócenie Ordynariatu Polowego WP⁶³⁾ i włączenie się kapelanów wojskowych do procesu wychowania. Wychowanie wojskowe zostało w ten sposób wzbogacone o treści religijne, o wartości w duchu których wychowywane były kolejne pokolenia Polaków.

Reasumując: zasadniczymi treściami wychowania wojskowego są wartości i ideały związane z humanizmem [dobro człowieka, jego godność osobista i dążenia życiowe wyrażające się tolerancją], pracą [jako źródłem utrzymania, celem i sensem życia człowieka], demokracją [współuczestnictwem w sprawowaniu władzy oraz jawnością życia publicznego], prawami człowieka i obywatela, wolnością, patriotyzmem [poczuciem odpowiedzialności za ojczyznę, naród, państwo].

4.3.4

POWOLANIE ORDYNARIATU POLOWEGO WP

W "Ustawie o stosunku Państwa do Kościoła Rzymskokatolickiego w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej z dnia 17 maja 1989 roku"⁶⁴⁾, w rozdziale 3 zatytułowanym "Duszpasterstwo wojskowe i służba wojskowa osób duchownych" zawarto uregulowania, które porządkowały wiele spraw dotychczas do końca niedopowiedzianych. Należały do nich następujące kwestie:

- zapewnienie swobody spełniania lub niespełniania praktyk religijnych przez wszystkie osoby pełniące służbę wojskową i ich rodziny - w kościołach garnizonowych i poza terenem jednostek wojskowych;
- zapewnienie swobody stałego kontaktowania się kapelanów wojskowych z żołnierzami na terenie jednostek wojskowych;
- zapowiedź opracowania statutu duszpasterstwa wojskowego;
- zapowiedź powołania w miejsce Generalnego Dziekanatu WP - Ordynariatu Polowego, a w miejsce Generalnego Dziekana - Ordynariusza Polowego;
- określenie podstawowych uprawnień Ordynariusza Polowego;
- odraczanie zasadniczej służby wojskowej alumnom wyższych seminariów duchownych;
- powoływanie księży diecezjalno-zakonnych do służby kapłańskiej na czas wojny.

Uwzględniając przemiany ostatnich lat Ustawa stwarzała podstawy do tego, aby duszpasterstwo wojskowe stało się autonomiczną częścią Sił Zbrojnych RP. Zawarte w niej zapowiedzi zostały już wkrótce zrealizowane w Wytycznych Szefa GZW WP⁶⁵), w których określone zostały sposoby realizacji w procesie wychowania żołnierzy unormowań o stosunku Państwa do Kościoła katolickiego oraz o gwarancjach wolności sumienia i wyznania. Napisano w "Wytycznych ..." m.in., że "... należy jednocześnie przedstawić żołnierzom zasady, którymi kierują się siły zbrojne w sferze zapewnienia każdemu obywatelowi wolności sumienia i wyznania, tj. swobody wyboru religii lub przekonań oraz wyrażania ich indywidualnie i zbior-

rowo, prywatnie i publicznie; (...) w pracy wychowawczej podejmować zagadnienia praktycznej realizacji przez państwo zasad: wolności sumienia i wyznania w stosunku do wszystkich kościołów i innych związków wyznaniowych, neutralności i tolerancji w sprawach religii i przekonań (...)"⁶⁶⁾.

Na mocy Konstytucji Apostolskiej na temat ordynariatów wojskowych "Spirituali militum cure"⁶⁷⁾ 21 stycznia 1991 r. wydana została Bulla nominacyjna⁶⁸⁾ wyznaczająca na stanowisko biskupa polowego ks. prałata Leszka Sławoja Głódzia. 31 stycznia 1991 roku w kościele katedralnym pod wezwaniem Matki Bożej Królowej Polski w Warszawie, nastąpiło erygowanie Ordynariatu Polowego. 23 lutego 1991 r. na Jasnej Górze w Częstochowie udzielono sakry biskupiej ks. Sławojowi Leszkowi Głódziowi, a dzień później nastąpił uroczysty Ingres do Katedry Polowej w Warszawie.

Przywrócenie Ordynariatu Polowego zakończyło okres "tymczasowości" duszpasterstwa wojskowego, umocniło jego rolę jako nie tylko ośrodka realizacji kultu religijnego, lecz także oddziałującego wychowawczo na środowisko wojskowe. Udział duszpasterstwa wojskowego w wychowaniu opierał się na koncepcji modelu wychowawczego oddziaływania Kościoła poprzez służbę duszpasterską: pośredniego i bezpośredniego oraz współuczestnictwa⁶⁹⁾

Model transcendentálny [religijny] - pośredniego wychowania wojskowego [model tradycyjno-religijny], oparty został na tradycji i polega na wiarygodnym funkcjonowaniu duszpasterstwa wojskowego, które bezpośrednio i ze swej natury

ukierunkowane jest na zapewnienie żołnierzom duchowej opieki oraz dotyczy spełniania praktyk religijnych w wojsku [msza św., sakramenty, katecheza], a także obejmuje udział kapelana w ważnych wydarzeniach życia jednostki [przysięga, święto pułkowe, święto patronalne]. W tradycji oręża polskiego służba wojskowa rozumiana wszak była jako święty obowiązek [religijno-moralny], zaś jej spełnianie, względnie uchylenie się od tego obowiązku uchodziło za zło [religijno-moralne]. Spełnianie tego obowiązku wobec ojczyzny było zatem tożsame z wiarą żołnierza, mając charakter religijny i kultowy. Podkreślały to także roty przysięgi wojskowej, np. "w imię Boga Wszechmogącego ślubuję wiernie stać na straży ...". Niekiedy element religijny stanowił swoistego rodzaju przypieczętowanie ślubowania, np. "Tak mi dopomóż Panie Boże Wszechmogący i ta Jego Święta Męka ...".

Model religijny pośredniego wychowania żołnierskiego zmierza zatem wprost do praktykowania wiary, pośrednio zaś wpływa - niejako samowychowawczo - w świetle wartości, które wnosi wiara, na określanie się w patriotyczno-moralnych sytuacjach żołnierza. Duszpasterstwo wojskowe, funkcjonujące według tego modelu, niejako samoczynnie wywiera wpływ na kształtowanie się patriotyczno-moralnych postaw żołnierzy.

Model immanentny [pastoralny] - bezpośredniego oddziaływania wychowawczego [tzw. wychowanie chrześcijańskie, katolickie] opiera się na stosowaniu wprost chrześcijańskich metod wychowawczych. Oddziaływanie duszpasterskie [pastoralne] ma na celu kształtowanie postawy "miles

Christi" - żołnierza-chrześcijanina. Zasady i metody chrześcijańskiego wychowania przedstawia Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Wtykańskiego II - "Gravissimum educationis"⁷⁰).

Model współuczestnictwa, humanistyczno-chrześcijańskiego wychowania [dopełniający wartości autentycznego humanum ethosu żołnierskiego] wiąże się z ogólnym trendem humanizacji życia wojskowego, poprzez jego odpolitycznienie [odpartyjnienie] i właściwą funkcję i funkcjonowanie kultury w wojsku. Konwergencja społecznych wartości narodowo-państwowych, z ujmowaniem służby wojskowej jako "obrońców ojczyzny i sług bezpieczeństwa i pokoju" przez Kościół, sprzyja harmonijnemu oddziaływaniu pedagogicznemu - świeckich i duchownych - w wojsku.

Jawią się tu trzy grupy zadań stojących przed duszpasterstwem wojskowym:

1. Udział duszpasterstwa wojskowego w kształtowaniu bodźców wychowawczo wartościowych, a więc wprowadzanie żołnierzy w świat wartości pozytywnych, społecznie akceptowalnych. Działalność duszpasterstwa należy przeto traktować jako wzmacniającą w kształtowaniu systemu aksjologii społecznej.
2. Wychowawcza działalność kompensacyjna, a więc udział kapelanów wojskowych w działalności psychoprofilaktycznej i uspołeczniającej, socjalizującej, w wyrównywaniu ograniczeń uniemożliwiających rozwój żołnierza, jego pełny udział w życiu wojska.
3. Profilaktyczne oddziaływanie wychowawcze duszpasterstwa

polega na neutralizowaniu czynników będących potencjalnym zagrożeniem w życiu żołnierza, przewidywanie pojawienia się takich sytuacji, możliwych i prawdopodobnych.

4.3.5

NOWA DOKTRYNA WYCHOWAWCZA WOJSKA POLSKIEGO

Na doktrynę wychowawczą składają się treści zawarte w:

- Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej;
- doktrynie obronnej RP;
- rocie przysięgi wojskowej;
- ustawie o dyscyplinie wojskowej;
- dyrektywie wychowawczej MON;
- rozkazie i zarządzeniu o dziedziczeniu tradycji;
- rozkazie i zarządzeniach dotyczących funkcjonowania służby wychowawczej i duszpasterstwa wojskowego oraz nowych instytucji [np. zebrań oficerskich, mężów zaufania];
- zarządzeniach i instrukcjach dotyczących morale i nastrojów w wojsku;

- programach szkolenia patriotyczno-obywatelskiego.

Treść każdego z tych dokumentów określa strategię wychowawczą wojska, stanowi podstawę teleologii wychowania wojskowego.

Konstytucyjny zapis o obowiązku obrony ojczyzny ustawia służbę wojskową w hierarchii obywatelskich powinności na wysokim miejscu, nadając jej zarazem wymiar aksjologiczny.

Doktryna obronna ustalając zakres i charakter zadań stojących przed siłami zbrojnymi, określa także ich charakter. "Mają one ogólnonarodowy charakter. Dziedzicząc tradycje walk narodowowyzwoleńczych i niepodległościowych służą narodowi. Ich głównym zadaniem jest zagwarantowanie niepodległości i bezpieczeństwa narodu, suwerenności oraz nienaruszalności granic państwa polskiego"⁷¹⁾.

Przyjęta 3 października 1992 r. "Ustawa o przysiędze wojskowej"⁷²⁾ precyzuje zadania, będące zarazem celami służby żołnierskiej. Składając przysięgę wojskową, żołnierz zobowiązuje się być wiernym Ojczyzny obrońcą, strażnikiem Konstytucji i honoru żołnierza polskiego, uznającym Ojczyznę jako dobro najwyższe, za które w potrzebie gotów jest życie poświęcić.

Konkretyzację celów i zadań działalności wychowawczej w wojsku zawiera "Dyrektywa Ministra Obrony Narodowej w sprawie działalności wychowawczej w Wojsku Polskim"⁷³⁾. Głównym celem owej działalności jest: "... zapewnienie wysokiego morale i dyscypliny żołnierzy, wyzwianie ich patriotycznych motywacji do wzorowej służby i działania dla dobra Ojczyzny,

a także kształtowania osobowości żołnierzy zgodnie z wartościami demokracji i humanizmu".

W wydanych w 1990 roku "Wytycznych do działalności wychowawczej Sił Zbrojnych RP w 1991 roku"⁷⁴⁾ większość zadań wychowawczych została uszczegółowiona, przy czym generalnie zaakcentowano zasadnicze kierunki pracy wychowawczej, a więc:

- działanie na rzecz umocnienia i potwierdzenia narodowego charakteru armii;
- dalsze demokratyzowanie i humanizowanie służby wojskowej;
- kształtowanie patriotycznych i państwowych postaw kadry i żołnierzy;
- przywracanie dziedzictwa tradycji oddziałów i całego WP.

"Wytyczne ..." te były ostatnimi opracowanymi i wydany-
mi centralnie a precyzującymi zadania do działalności wychowawczej postawione w "Rozkazie Ministra Obrony Narodowej do szkolenia i działalności SZ RP". Od 1992 roku wytyczne opracowywane są na szczeblu okręgu wojskowego [rodzaju wojsk] i związku taktycznego.

Cele działalności wychowawczej w wojsku oraz jej treść wynikają z kierunków realizowanej od 1990 roku pracy wychowawczej, w której dominują treści zawarte m. in. w rozkazie o dziedziczeniu tradycji. Rozwinięciem ich jest tematyka szkolenia patriotyczno-obywatelskiego zawarta w "Propozycjach tematycznych do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w SZ RP"⁷⁵⁾.

Cele pracy wychowawczej w wojsku można znaleźć także w

takich dokumentach jak: "Instrukcja w sprawie okresowych ocen morale i dyscypliny żołnierzy oraz nastrojów środowisk wojskowych"⁷⁶⁾ oraz "Instrukcja o postępowaniu w razie zaistnienia przestępstwa, wypadku lub zdarzenia nadzwyczajnego"⁷⁷⁾. W pierwszym z nich mowa jest o kształtowaniu morale i dyscypliny wojsk, "które są czynnikami współdecydującymi o poziomie gotowości bojowej", w drugim zaś zwraca się uwagę na znaczenie pracy profilaktyczno-wychowawczej nie tylko dla dyscypliny, lecz także wychowania wojskowego.

Niejako uzupełnieniem zadań wychowawczych, jakie powinny być i są realizowane w wojsku, są zadania zapisane w Rozkazie MON Nr 8/MON z dnia 7 marca 1991 r. w sprawie tymczasowych zasad funkcjonowania zebrań oficerskich⁷⁸⁾ oraz w Rozkazie MON Nr 9/MON z 7 marca 1991 r. w sprawie powołania mężów zaufania⁷⁹⁾.

Do zadań zebrań oficerskich należy:

- "a) umacnianie więzi koleżeńskich i obyczaju środowiskowego oraz poczucia wspólnoty, honoru i wartości etyki zawodowej;
- b) kształtowanie stosunków wewnątrz korpusu oficerskiego oraz pomiędzy nim a innymi grupami społecznymi i ich przedstawicielami, wpływanie na kulturę dowodzenia i współżycia, czuwanie nad poszanowaniem godności żołnierskiej;
- c) inicjowanie i organizowanie pomocy dla członków korpusu oficerskiego i ich rodzin w trudnych sytuacjach;
- d) reprezentowanie interesów korpusu oficerskiego i obrona jego praw"⁸⁰⁾.

Celem działalności mężów zaufania jest reprezentowanie środowisk kadry wobec przełożonych oraz łagodzenie napięć i konfliktów, zwłaszcza spełnianie roli mediacyjnej w sytuacjach konfliktowych w stosunkach między żołnierzami.

Reasumując. Nowa doktryna wychowawcza określa cele i treść wychowania wojskowego w trzech płaszczyznach:

- motywacyjnej, dostarczając argumentów za potrzebą i znaczeniem służby wojskowej;
- intelektualnej, kształtując i wzbogacając wiedzę o dorobku materialnym i duchowym narodu i społeczeństwa polskiego;
- społecznej, kształtując właściwe stosunki interpersonalne, socjalizując środowisko żołnierskie.

4.3.6

ZMIANY

STRUKTURALNO-ORGANIZACYJNE W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA

Proces wielkich przemian społeczno-politycznych w kraju, zapoczątkowany obradami Okrągłego Stołu, a potem zwycięstwem "Solidarności" w wyborach 4 czerwca 1989 r., nie ominął i wojska. W nową rzeczywistość ustrojową, budowaną

przez pierwszy demokratycznie wybrany Parlament, a potem rząd, armia wchodziła z bagażem struktur i programów z epoki realnego socjalizmu, struktur opartych na wzorach radzieckich. W sferze wychowania polegały one głównie na rzeczywistej, odpowiedzialności de facto za wychowanie oficerów pionu partyjno-politycznego, kiedy de nomine odpowiedzialnymi za nie byli dowódcy.

Do ostatniego zjazdu PZPR w styczniu 1990 roku układ ten był trwały i nienaruszalny. Jednak tempo przemian w cywilnej części społeczeństwa oraz rozwiązanie PZPR, a także konieczność opowiedzenia się wojska po stronie reform społecznych spowodowały, że trzeba było struktury i ich charakter dopasować do charakteru rodzącego się niejako na nowo demokratycznego, narodowego, a przede wszystkim apartyjnego i apolitycznego wojska.

Wyrazem tych dążeń było ogłoszenie w marcu 1990 roku wraz z dyrektywą wychowawczą decyzji o ustanowieniu Służby Wychowawczej WP^{B1}), która zastąpiła dotychczasowy aparat partyjno-polityczny. W miejsce Głównego Zarządu Politycznego Wojska Polskiego utworzono Główny Zarząd Wychowawczy WP, działający jednakże w tych samych co GZP WP strukturach.

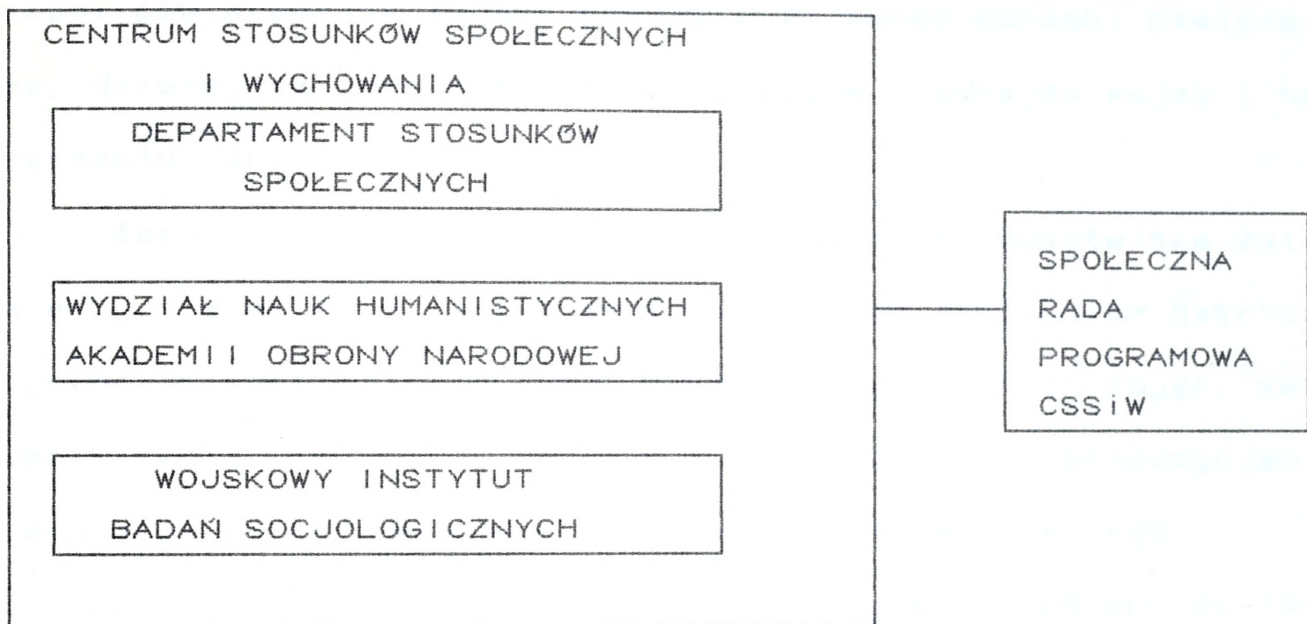
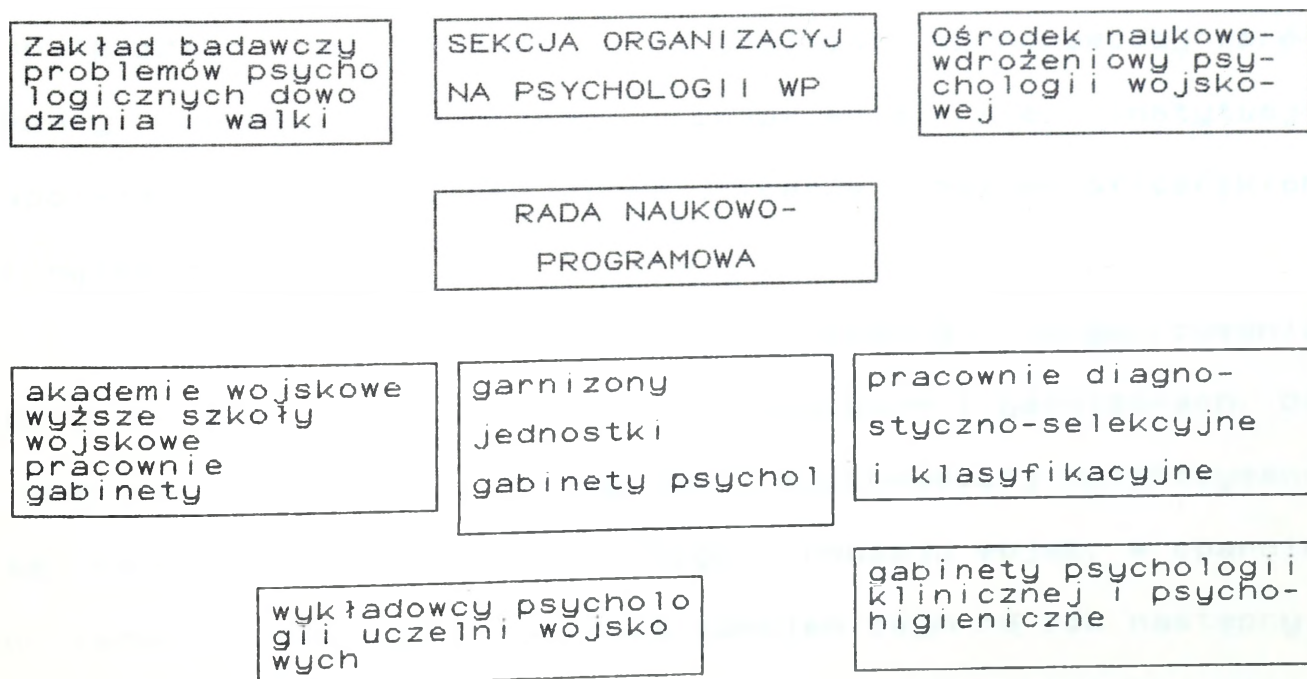
Zmiany w strukturach instytucji wychowawczych dokonano 1 lipca 1990 r. powołując Departament Wychowania Wojska Polskiego w składzie siedmiu oddziałów i czterech wydziałów. Nowość polegała na tym, że po pierwsze obniżono rangę dotychczasowych zarządów, powołując w ich miejsce oddziały, oraz po drugie - zmniejszono obsadę etatową instytucji.

Departament Wychowania WP rozpoczął działalność jako instytucja centralna, kompetencyjnie podlegała wiceministrowi obrony narodowej do spraw wychowawczych.

Konsekwencją obniżenia rangi instytucji centralnej było zniesienie etatów w OW i RSZ z zarządów do oddziałów. Bez zmian pozostawiono wydziały wychowawcze w związkach taktycznych i sekcje wychowawcze w pułkach [równorzędnych], natomiast dotychczasowi zastępcy dowódców do spraw wychowawczych przestali nimi być, stali się szefami służb. W wielu jednostkach, dywizjach i prawie wszystkich okręgach oraz dowództwach rodzajów sił zbrojnych na stanowiska szefów służby wychowawczej zostali wyznaczeni oficerowie spoza dawnego korpusu politycznego.

Pod koniec 1990 roku rozpoczęto formowanie Centrum Stosunków Społecznych i Wychowania w składzie: Departament Stosunków Społecznych [nazwę tę wprowadzono dopiero w 1994 r.], Wydział Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej i Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych [zob. schemat nr 5]. 2 października 1991 r. ukonstytuowała się Społeczna Rada Programowa CSSiW, w skład której weszli zarówno przedstawiciele wojska jak i różnych instytucji cywilnych. Wkrótce opracowano wstępne zasady tworzenia stanowisk psychologów w jednostkach wojskowych [zob. schemat nr 6], na Wydziale Nauk Humanistycznych AON rozpoczęto kursy pedagogizacji kadry dowódczej.

Schemat nr 5 CENTRUM STOSUNKÓW SPOŁECZNYCH I WYCHOWANIA

Schemat nr 6 STRUKTURA ORGANIZACYJNA SŁUŻBY PSYCHOLOGICZNEJ WP [PROPOZYCJA⁸²]

W celu rozszerzenia i zinstytucjonalizowania działalności oświatowej w wojsku powołano Wojskowe Ośrodki Oświatowe, działające przy dowództwach okręgów, rodzajów wojsk i na szczeblu centralnym.

Zasadniczym przemianom uległa edukacja obywatelska żołnierzy. Szkolenie polityczne zastąpiono szkoleniem patriotyczno-obywatelskim o zmniejszonej ilości godzin zajęć, zaś obowiązkową tematykę szkolenia politycznego - propozycjami tematycznymi do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego.

Z działających w jednostkach wojskowych pod koniec lat osiemdziesiątych 16 obligatoryjnie i 18 fakultatywnie instytucji społecznych zdecydowaną większość rozwiązano, pozostawiając nieliczne, takie jak: sądy honorowe i żołnierskie, rady podoficerów zawodowych i chorążych, zespoły kontroli społecznej. Jako nowość w działalności wychowawczej wśród kadry należy potraktować pojawienie się instytucji społeczno-wychowawczych wśród oficerów - zebrań oficerskich i mężów zaufania.

Nastąpiła decentralizacja planowania i organizowania działalności wychowawczej w jednostkach i garnizonach. Od 1991 roku wytyczne do działalności wychowawczej opracowywane są na szczeblu okręgu wojskowego i rodzaju wojsk, w oparciu o zadania zawarte w rozkazie szkoleniowym na rok następny. Funkcjonowanie systemu wychowawczego wojska zostało oparte na funkcjonowaniu systemów lokalnych - jednostek wojskowych. To w nich przede wszystkim organizowana i prowadzona jest praca wychowawcza, oparta na dobrym rozeznaniu własnych

potrzeb i własnym planowaniu. Jak się wydaje, najbardziej wydajny, sprawny, stał się system wychowawczy pułku, batalionu, dywizjonu.

Uwolnienie systemu wychowawczego wojska od centralnego, czasami wręcz ręcznego sterowania, spowodowało iż stał się on bardziej dynamiczny, a przez to zdolny do szybszego reagowania na bodźce zewnętrzne, bardziej podatny na modyfikacje.

Jak się wydaje, ten kierunek przemian strukturalno-organizacyjnych zostanie utrzymany, o czym świadczy szereg decyzji podjętych już po 1992 roku, m.in. o rozwiązaniu korpusu oficerów wychowawczych, powołaniu do życia Zarządu Oświatowo-Wychowawczego Sztabu Generalnego WP, utrzymaniu dotychczasowego systemu szkolenia patriotyczno-obywatelskiego.

PRZYPISY

1. A.Rejowski, Aktualny stan wychowania wojskowego w świetle realizowanych przedsięwzięć w dotychczasowym systemie wychowawczym, Zeszyty Naukowe WSOWZ, 1993, nr 1, s.127.
2. Dowódca - przywódcą ideowym wychowawcą żołnierzy, Biuletyn Informacyjny GZP WP, 1968, nr 3, s.161.
3. Regulamin służby wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s.25.
4. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie wojskowe, Warszawa 1981, s.83.
5. Regulamin służby ..., op.cit., s.11.
6. zob. Wytyczne Szefa GZP WP w sprawie działalności szkoleniowo-propagandowej w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1975, s.5; Program rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s.56-58.
7. Z.Kosyrz, W.Magoń, Wychowanie ..., op.cit., s.91.
8. tamże, s.93.
9. Podstawy pracy wychowawczej w Marynarce Wojennej PRL, [red.] B.Hydzyk, Gdynia 1986, s.8.
10. Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t.4, Warszawa 1964, s.809.
11. Nauka i ideologia jako forma świadomości społecznej, Warszawa GZP WP 1978, s.6.
12. tamże, s.11.
13. W.Gomułka, Artykuły i przemówienia, t.1, Warszawa 1962, s.125.

14. Z.Rozbicki, Ideowość orężem walki, Zagadnienia i materiały do pracy partyjno-politycznej w WP, 1983, nr 1, s.16.
15. J.K.Graczyk, Wybrane zagadnienia socjologii wojska, Warszawa 1966.
16. Patriotyzm i internacjonalizm w wychowaniu żołnierzy. Rola kadry zawodowej w tym zakresie, Warszawa 1971, s.71.
17. A.Rejowski, Aktualny ..., op.cit., s.132.
18. Rota byłej przysięgi wojskowej.
19. Krytyka głównych koncepcji teoretycznych współczesnego antykomunizmu, Warszawa 1986, s.62.
20. R.Majewski, Współczesny neonazizm w Europie Zachodniej, Wrocław 1990, s.68.
21. J.Sokół, Armia Stanów Zjednoczonych, Warszawa 1980, s.38.
22. Umacnianie obronności kraju patriotyczną i obywatelską powinnością każdego Polaka, Warszawa 1986, s.19.
23. J.Adamczyk, Przeobrażenia społeczno-gospodarcze w procesie budownictwa socjalizmu w PRL, Warszawa 1987, s.30.
24. M.Cisek, Historia myśli ekonomicznej, Warszawa 1986, s.20.
25. D.Kułakowska, Sprawy religii i laicyzacji, Warszawa 1964, s.109.
26. Nauka - światopogląd - moralność, Warszawa 1988, s.264.
27. zob. A.Bazanow, Pedagogika, Warszawa 1963, s.120.
28. zob. Wojennaja pedagogika, Moskwa 1973, s.211-212.
29. zob. W.Szczerba, Zarys pedagogiki wojskowej, Warszawa 1966, s.130.

30. zob. W.Magoń, *Metodyka wychowania wojskowego*, Warszawa 1979, s.93.
31. zob. Z.Kosyrz, J.Graczyk, *Teoria wychowania wojskowego*, Warszawa 1971, s.31.
32. Protokół z weryfikacji dokumentów normatywno-prawnych i wydawnictw dotyczących działalności wychowawczej w SZ RP, Warszawa 1990, arch.DW WP.
33. tamże.
34. H.Muszyński, *System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą*, Warszawa-Kraków 1990, s.15.
35. Z.Markocki, *Przemiany w systemie wychowawczym wojska*, *Wojsko i Wychowanie*, 1993, nr 11, s.3.
36. B.Rudnicki, *Działalność wychowawcza w Wojsku Polskim*, cz.2, *Wojsko i Wychowanie*, 1993, nr 10, s.67.
37. Z.Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, *Materiały Zjazdu Pedagogów*, Warszawa 1993, s.14.
38. Z.Markocki, *Kształcenie humanistyczne i wychowanie*, *Wojsko i Wychowanie*, 1994, nr 4, s.16.
39. *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1993, s.753.
40. zob. Z.Markocki, *Przemiany w systemie wychowawczym wojska*, Warszawa 1993.
41. zob. B.Rudnicki, *Działalność wychowawcza...*, op.cit.
42. zob. W.Magoń, *Tradycja i zmiana w wychowaniu żołnierzy*, *Wojsko i Wychowanie*, 1992, nr 3.
43. zob. R.Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1993.

44. Z.Markocki, Przemiany ..., op.cit., s.6.
45. tamże, s.76.
46. Rozkaz MON Nr 11/MON z dnia 5.06.1989 r. w sprawie zmian w Regulaminie służby wewnętrznej SZ PRL oraz realizacji zadań w zakresie humanizacji i demokratyzacji życia wojskowego.
47. zob. tamże.
48. Z.Markocki, Nowoczesność w dowodzeniu i wychowaniu, Wojsko i Wychowanie, 1991, nr 7, s.12.
49. W.Magoń, Humanizacja życia w armii, Wojsko Ludowe, 1989, nr 4, s.32.
50. zob. J.Sztumski, Dylematy humanizacji wojska, Wojsko i Wychowanie, 1993, nr 1, s.5.
51. Ustawa z dnia 28 lipca 1990 r. o partiach politycznych, DzU nr 54.
52. Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 4.
53. Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych, Dzu nr 8.
54. tamże.
55. L.Indisow, Armia i korpus oficerski w systemie demokracji parlamentarnej, Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 4, s.11.
56. Wytyczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w SZ RP, Warszawa 1990, s.3-4.
57. zob. Rozkaz MON nr 1 z dnia 2 stycznia 1991 r. w sprawie dziedziczenia i kultywowania tradycji oręża polskiego.

59. Zarządzenie szefa Departamentu Wychowania WP w sprawie zmiany wystroju i urządzenia wojskowych sal tradycji, Warszawa 1990.
60. Wytyczne do działalności wychowawczej Sił Zbrojnych RP w 1991 r., Warszawa 1990, maszynopis, arch.DW WP.
61. tamże.
62. Propozycje tematyczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w SZ RP, Warszawa 1992.
63. Dekret przywracający Ordynariat Polowy w Polsce z 21.01.1991 r.
64. Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Rzymsko-katolickiego w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej.
65. Wytyczne szefa GZW WP nr 10 z 1.03.1990 r. w sprawie realizacji w procesie wychowania żołnierzy unormowań o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego oraz o gwarancjach wolności sumienia i wyznania.
66. tamże.
67. "Spirituali militum cure" Konstytucja Apostolska na temat ordynariatów wojskowych z dnia 21 kwietnia 1986 r., L'Osservatore Romano, 1986, nr 1, s.32.
68. Bulla nominacyjna z 21.01.1991 r. [w] Przywrócenie Ordynariatu Polowego w Polsce, Warszawa 1991. s.14.
69. J.Wolny, Służba duszpasterska w procesie wychowania wojskowego, [w] Przemiany w wojsku i wychowanie, Warszawa 1990, s.163-165.

70. zob. "Grvissimum educationis" Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II.
71. Doktryna obronna Rzeczypospolitej Polskiej, cyt.za Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 3, s.5.
72. Ustawa z dnia 3 października 1992 r. o przysiędze wojskowej, DzU nr 77.
73. Dyrektywa Ministra Obrony Narodowej w sprawie działalności wychowawczej w Wojsku Polskim, cyt. za Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 4, s.4.
74. zob. Wytyczne do działalności ..., op.cit.
75. Propozycje tematyczne ..., op. cit.
76. Instrukcja w sprawie okresowych ocen morale i dyscypliny żołnierzy oraz nastrojów środowisk wojskowych, Warszawa 1990.
77. Instrukcja o postępowaniu w razie zaistnienia przestępstwa, wypadku lub zdarzenia nadzwyczajnego, Warszawa 1990.
78. Rozkaz MON nr 8/MON z dnia 7 marca 1991 r. w sprawie tymczasowych zasad funkcjonowania zebrań oficerskich, cyt. za Wojsko i Wychowanie, 1991, nr 7, s.7.
79. Rozkaz MON nr 9/MON z dnia 7 marca 1991 r. w sprawie powołania mężów zaufania, cyt.za Wojsko i Wychowanie, 1991, nr 7
80. Rozkaz MON nr 8/MON ..., op.cit. s.7.
81. Dyrektywa wychowawcza ..., op.cit.
82. K.Migdał, Model systemowej organizacji służby psychologicznej w siłach zbrojnych, Wojsko i Wychowanie, 1991, nr 12, s.32.

ROZDZIAŁ 5

PRZEWIDYWANE KIERUNKI DALSZYCH PRZEMIAN W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA

Proces przemian i wypracowywanie nowego programu szkolenia i wychowania w siłach zbrojnych nie jest zakończony, trwa nadal. Działalność ta powinna być wsparta programem wychowania w całym społeczeństwie. Należy jednolicie określić zadania wychowawcze dotyczące kształtowania świadomości obronnej, patriotycznych i państwowych postaw młodego pokolenia, zwłaszcza żołnierzy, jak również integracji wokół nadrzędnych interesów narodu i państwa, niepodległości, suwerenności i bezpiecznego rozwoju. Jest to zadanie głównie dla edukacji obronnej, która ma "... do spełnienia funkcję integracyjną, polegającą na scalaniu tych elementów wychowania i kształcenia, które odnoszą się bezpośrednio, bądź pośrednio do obronności kraju, a także do kształtowania postaw obywatelsko-patriotycznych. Inaczej mówiąc, edukacja obronna obejmuje wpływy i oddziaływania wychowawcze, sprzyjające upowszechnianiu wiadomości niezbędnych do właściwego zrozumienia problematyki bezpieczeństwa kraju..."¹⁾.

W toku przemian, jakie zachodzą w wojsku, pojawia się szereg zjawisk negatywnych, które muszą być rozwiązane, aby

system wychowania wojskowego spełnił swoje zadanie. Takimi negatywnymi zjawiskami są: niechętnie nastawienie do służby wojskowej, motywowane różnorodnymi względami, braki w psychicznym, społecznym i fizycznym przygotowaniu młodych ludzi do trudów, jakie są związane z wykonywaniem obowiązku służby wojskowej, egoizm, konsumpcyjne nastawienie do życia. Zagadnienie to złożone i wielowarstwowe, wszak obowiązek służby wojskowej, dyscyplina i karność w armii muszą współgrać ze swobodami i prawami człowieka, z naturalną potrzebą zaspokajania jednostkowych potrzeb i zainteresowań, organizacja i zespołowość z podmiotowością i inicjatywą, trudy życia wojskowego z procesem humanizacji stosunków społecznych oraz warunków służby, pracy i wypoczynku. Problemy te i wynikające z nich zadania określają zatem kierunki dalszej działalności wychowawczej w wojsku i społeczeństwie.

Przemiany polityczne, społeczno-ekonomiczne i ideologiczne w Polsce wyeliminowały dotychczas obowiązujący socjalistyczny ideał wychowawczy. W chwili obecnej daje się zauważyć powstawanie i tworzenie różnych systemów wartości i wzorów osobowych w zależności od zainteresowania rozlicznych ugrupowań i ośrodków życia polityczno-kulturalnego. Przed armią stanął także problem kształtowania i upowszechniania systemu wartości w procesie wychowania²⁾.

Jak rozstrzygnąć ten problem? Wydaje się, że najbardziej racjonalnym wyjściem, jest oparcie się na Konstytucji. Konstytucja "... powinna z jednej strony wyraźnie sprecyzować warunki prawne dla pluralizmu ideałów wychowawczych,

wzorów osobowych i systemów wartości, z drugiej zaś sformułować zwięzły i konkretny indeks wartości uniwersalnych i społecznie oraz państwowo doniosłych, niezależnych od przejściowych zmian koniunktur politycznych. Te drugie wartości powinny być jednoznacznymi wskaźnikami i strategicznymi dyrektywami do wychowania obywatelskiego, w tym wychowania wojskowego"3).

Zakreślone powyżej obszary życia wojska, w których zachodzą zmiany, to tylko niektóre z ważniejszych, mających istotne znaczenie dla wychowania wojskowego. O ich randze świadczy nie tylko dostrzeganie ich przez teoretyków wychowania, lecz także przez praktyków, wychowawców wojskowych.

Opierając się na wynikach badań socjologicznych postaram się teraz przedstawić społeczną recepcję przemian w systemie wychowawczym wojska, określić - na podstawie ogólnych kierunków przemian w kraju - kierunek przemian systemu wychowawczego oraz zaproponować koncepcję modelowego ujęcia systemu wychowawczego wojska.

5. 1

SPOŁECZNA RECEPCJA PRZEMIAN W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA

Procesowi przemian w systemie wychowawczym wojska od początku towarzyszył niepokój ludzi, których owe przemiany najbardziej dotykały: dowódców i oficerów wychowawczych. Tych pierwszych dlatego, że oto po raz pierwszy rzeczywista odpowiedzialność za wychowanie w jednostce spadała na ich barki, tych drugich - bowiem zmiany strukturalne w systemie wychowawczym i inna jego organizacja wiązały się ze zmniejszeniem ilości stanowisk etatowych dla oficerów wychowawczych.

Mimo upływu czasu system wychowawczy wojska jest nadal in statu nascendi, nadal też pozostaje otwarta sprawa zapotrzebowania na "fachowców od wychowania". Mało kto w dalszym ciągu bowiem zauważa, że o istnieniu systemu pedagogicznego, a system wychowawczy takim jest, decyduje między innymi posiadanie przez instytucję kadry wykształconych pedagogów. Tych zaś, zgodnie z normami krajowymi obowiązującymi w oświacie, mamy nadal niewiele. Dokształcaniem na kursach pedagogizacji kadry dowódczej nie da się zapełnić tej "ludzkiej luki", tym bardziej, że to nie kursy decydują o posiadaniu wykształcenia pedagogicznego.

Tymczasem życie biegnie dalej, nadal trwa szkolenie i - jak się wyraził A. Dzięga⁴⁾ - "dowychowywanie" żołnierzy. Mi-

mo wielu ułomności system wychowawczy wojska nadal funkcjonuje. A jak owo funkcjonowanie recypowane jest przez kadrę i żołnierzy WP?

Z przeprowadzonych w dniach 6-19 maja 1992 r. przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych⁵⁾ badań wynika, że przez wyższą kadrę dowódczą WP system oceniany jest:

- pozytywnie - przez 65,3% badanych;
- negatywnie - przez 22,4% badanych;
- niekonkretnie - przez 10,2% badanych;
- brak ocen - 2,1% badanych.

Charakterystyczna jest wypowiedź mieszcząca się w ocenie negatywnej: "Funkcjonujący system oddziaływania wychowawczego nie odpowiada oczekiwaniom, ponieważ:

- brak uświadomienia zarówno żołnierzy, jak i kadry zawodowej, że proces wychowawczy jest systemem oddziaływań ciągłych i systematycznych. Każda nawet chwilowa przerwa w tej pracy przynosi rzucające się w oczy skutki;
- dostrzegane w efektach wychowania braki w identyfikowaniu się znacznej części dowódców z pełną osobistą odpowiedzialnością za ciągłość, profilaktykę i efekty procesu wychowawczego;
- brak poszukiwania nowatorskich form wychowawczych, schematyzm i daleko posunięta rutynowość działań co w wielu wypadkach sprzyja niepowodzeniom wychowawczym".

Według respondentów "największą sprawność funkcjonalną systemu odnotowano w zakresie:

- kształtowania morale i dyscypliny - 79% ocen pozytywnych;

- kształtowania właściwej atmosfery i stosunków międzyludzkich - 71% ocen pozytywnych;
- informowania i analizy nastrojów środowisk wojskowych - 74% ocen pozytywnych;
- edukacji obywatelskiej kadry i żołnierzy - 68% ocen pozytywnych.

Najmniejszą sprawność funkcjonalną systemu odnotowano w zakresie:

- gotowości bojowej - 29% ocen negatywnych;
- zaspokajania potrzeb środowisk wojskowych w sferze kulturalnej oraz związanej z rekreacją i wypoczynkiem - 25% ocen negatywnych;
- kształtowania motywacji do dobrej realizacji zadań służbowych - 22% ocen negatywnych.

Do najczęściej eksponowanych pozytywów sprawności funkcjonalnej systemu w zakresie edukacji obywatelskiej kadry i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej należało:

- "- doskonalenie wiedzy kadry i żołnierzy ...;
- kwalifikacje realizujących zajęcia doskonalące osób, przede wszystkim oficerów wychowawczych ..."

W prowadzonych badaniach zadano respondentom również pytanie o najważniejsze funkcje systemu wychowawczego. Według nich najważniejsze to:

1. kształtowanie morale i dyscypliny wojsk - 69,4%.
2. kształtowanie właściwej atmosfery i stosunków międzyludzkich - 57,1%.
3. edukacja obywatelska kadry i żołnierzy - 57,1%.

W zakresie funkcjonowania służby wychowawczej w nowej strukturze organizacyjnej Sił Zbrojnych RP prawie wszyscy respondenci uznali za celowe dalsze jej istnienie jako wyodrębnionej struktury funkcjonalnej sił zbrojnych.

Jako uzasadnienie potrzeby istnienia tej służby wymieniono następującą argumentację:

"- na obecnym etapie funkcjonowania sił zbrojnych znaczną część ich potencjału ludzkiego stanowią żołnierze zasadniczej służby wojskowej pochodzący z poboru, w stosunku do nich wymagane jest oddziaływanie wychowawcze, w którym niezbędny jest udział specjalistów [pedagogów, psychologów, socjologów itp.];

- dowódcy ze względu na obciążenie licznymi obowiązkami organizatorskimi nie są w stanie podołać sami wszystkim potrzebom jakie wymaga proces wychowania;

- dowódcy muszą mieć wyspecjalizowany organ wspomagający ich działania w sferze wychowawczej, ponieważ nie wszyscy z nich [szczególnie z niższego szczebla] są do nich odpowiednio przygotowani"⁶⁾.

W 1993 roku WIBS przeprowadził kolejne badania, tym razem poświęcone wybranym zagadnieniom kształcenia obywatelskiego w wojsku⁷⁾. "W odczuciu wszystkich badanych: żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, podoficerów zawodowych i chorążych [uczestników zajęć z kształcenia obywatelskiego] oraz oficerów [prowadzących te zajęcia] kształcenie obywatelskie zajmuje w hierarchii ważności zasadniczych kierunków działania i przedsięwzięć jednostek wojskowych stosunkowo

niską pozycję. W opinii respondentów, w macierzystych jednostkach, w których pełnią służbę, kształcenie obywatelskie plasuje się pod względem ważności za szkoleniem ogólnowojskowym, szkoleniem specjalistycznym, szkoleniem fizycznym, osiąganiem wyższych stanów gotowości bojowej, (...) wiadomości przekazywane w ramach kształcenia obywatelskiego oceniane są przez uczestników zajęć raczej jako mało interesujące⁸⁾.

Z tych zaledwie częściowych wyników badań nad systemem wychowawczym wojska w zaledwie dwa lata od jego modyfikacji, widać wyraźnie, że po pierwsze - jest on traktowany instrumentalnie, ma przynieść określone efekty bez większego i zbytniego angażowania się weń przez jego głównych organizatorów, po drugie - system wychowawczy utożsamiany jest z oficerami wychowawczymi [swoista personifikacja]; gdyby oficerów wychowawczych zabrakło, system przestałby istnieć. Jest to intuicyjne dostrzeżenie warunku, że o istnieniu systemu decyduje m. in. wykształcona kadra pedagogów. I po trzecie - o ile nikt nie neguje potrzeby edukacji obywatelskiej kadry i żołnierzy, o tyle zastrzeżenia budzi niska jej pozycja w hierarchii systemu kształcenia w jednostkach wojskowych oraz dobór treści.

5.2

KIERUNKI DALSZYCH PRZEMIAN W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM WOJSKA POLSKIEGO

Modyfikacja czy też modernizacja systemu wychowawczego wojska wymaga przede wszystkim holistycznego ujmowania zjawisk i procesów z zakresu wychowania. Niezbędna, wydaje się, jest systematyczność i systemowość prac nad doskonaleniem systemu; ten postulat rodzi konieczność opracowania sensownego planu oraz katalogu problemów, w obrębie których modyfikacje będą dokonywane.

Opierając się na materiałach z konferencji naukowych oraz publikacjach dotyczących przemian w systemie wychowawczym wojska, przedstawię poniżej postulaty różnych autorów dotyczące przyszłości systemu wychowawczego.

Zdaniem Z. Markockiego⁹⁾ "Podstawowymi zadaniami w najbliższej, a także i dalszej perspektywie, na odcinku doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, w sferze rozwiązań teoretycznych i praktycznych winny być:

- poszukiwanie współczesnej obudowy teoretycznej do działań integrujących proces szkolenia i wychowania;
- przebudowa systemu wychowania patriotyczno-obywatelskiego [podstaw teoretycznych, treści, form, metod];
- urzeczywistnienie podmiotowego charakteru wychowania żołnierzy, przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiego poziomu wyszkolenia profesjonalnego, dyscypliny, morale;

- tworzenie jednolitego, wewnętrznie spójnego systemu wychowania;
- prowadzenie prac o charakterze teoretycznym dotyczących podstaw pedagogiki wojskowej;
- konkretyzacja koncepcji stanowienia ideału i celów wychowania;
- określenie teoretycznych podstaw zasad wychowania wojskowego;
- opracowanie metodyki wychowania wojskowego;
- tworzenie teoretycznych podstaw stosunków interpersonalnych w wojsku;
- prowadzenie badań empirycznych dotyczących dyscypliny [metod i środków jej kształtowania];
- prowadzenie badań komparatystycznych z zakresu działalności wychowawczej, tworzenia systemów wychowawczych, kształtowania dyscypliny, podkultury żołnierskiej itd".

Zdaniem L. Urbańskiego¹⁰⁾ do głównych kierunków zmian w systemie wychowawczym należą m. in.:

- określenie pojęcia "wychowanie w wojsku" oraz wartości eksponowanych w procesie kształcenia;
- przejście od "wychowania przez gadanie" do "wychowania przez działanie";
- uświadomienie kadrze i żołnierzom apolityczności a może apartyjności wojska;
- zastąpienie celów wychowania wojskowego zbiorem zasadniczych wartości ogólnoludzkich, obywatelskich, żołnierskich;
- przebudowa strukturalna systemu wychowania;

- humanizowanie stosunków społecznych w wojsku;
- kształtowanie postaw nonkonformistycznych;
- istotnych przeobrażeń wymaga życie pełne pozoracji, przymusu, "kształtowania intelektu na baczność" oraz wielu działań irracjonalnych.

K. Barg i G. Nowakowska-Płużańska¹¹⁾ uważają, że prace nad doskonaleniem i modyfikacją systemu wychowawczego powinny iść w następującym kierunku:

- nadania większego znaczenia kształceniu obywatelskiemu wśród ogółu zasadniczych kierunków działania i przedsięwzięć realizowanych w jednostkach wojskowych;
- konkretyzacji celów kształcenia obywatelskiego;
- zróżnicowania i uatrakcyjnienia programów kształcenia obywatelskiego;
- zmiany sposobu doboru treści kształcenia i wychowania;
- doskonalenia aktywizujących metod kształcenia i wychowania;
- doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry.

Pomijając postulaty dotyczące pedagogiki wojskowej jako nauki oraz zadania stojące przed wojskowymi pedagogami, w kwestii doskonalenia systemu wychowawczego panuje zgodność. Doskonalić, ale co? Cały system czy jego wybrane elementy? Wydaje się, że pracę należy prowadzić w następujących kierunkach:

1. Doskonalenia teleologii wychowania wojskowego, opartej na dokumentach o charakterze konstytucyjnym, takich jak:
 - * Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej;

* Karta Praw i Wolności;

* Doktryna obronna RP.

Taki sposób budowania celów wychowania, praktykowany we wszystkich demokracjach, wydaje się być przede wszystkim perspektywiczny, ponadczasowy, nie poddający się żadnym koniunkturom, zatem bliski idei apartyjności i apolityczności wojska, służby narodowi.

2. Opracowane na takiej podstawie cele wychowania mogą stanowić punkt wyjścia do skonstruowania koncepcji ideału wychowania. Odwrócenie kierunku działania - nie od ogółu do szczegółu czyli od ideału do celu wychowania a odwrotnie - pozwoli na ukonkretnienie ideału wychowania, spowoduje że nie będzie on abstraktem, tylko konstruktem teoretycznym, a czymś zbliżonym do praktyki wychowawczej, łatwiej osiągalnym. Nie jest też istotna nazwa: "ideał wychowania" można zastąpić "postulatem wychowawczym", "modelem osobowościowym" itp. Z ideałem wychowawczym problem polega na odpowiedzi na pytanie: czy ma to być zbiór właściwości i cech ludzkich, których nikt nigdy nie osiągnie, czy model optymalny, wzorzec [taki jak metra czy kilograma], do którego każdy będzie mógł się porównać, a w sprzyjających okolicznościach, tzn. dzięki idealnemu prowadzeniu pracy wychowawczej, ostatecznie osiągnąć.

3. Doskonalenie treści wychowania wojskowego, oparcia ich na wartości naczelnej porządkującej całość działalności pedagogicznej w wojsku, wobec której wszystkie inne są wtórne - obronie niepodległości i suwerenności Rzeczypospolitej oraz

Konstytucji¹²⁾. W treściach wychowania należy przeto nawiązywać do narodowego charakteru wojska, ukazywać ów narodowy charakter poprzez prezentację tradycji i dorobku narodu i społeczeństwa, odwoływać się do wartości uniwersalnych i fundamentalnych, takich jak Państwo, Naród, Ojczyzna.

4. Doskonalenie metodyki wychowania wojskowego, realizowanego w warunkach armii demokratycznego państwa. Konieczna wydaje się weryfikacja wiedzy na ten temat, zważywszy że wychowawcy wojskowi stają przed nowymi, nieznanymi im dotychczas zjawiskami z pogranicza patologii społecznej, m.in. funkcjonowaniem subkultur młodzieżowych. Wyzwaniem dla dotychczasowego modelu wychowania, a więc także i metod, jest skrócenie służby wojskowej najpierw do 18 miesięcy, już niedługo do 12 miesięcy oraz wzrost nastrojów pacyfistycznych i negacji potrzeby służby wojskowej wśród młodzieży.

Restrukturyzacja i reorganizacja wojska oraz służby wojskowej zmierza w jednym kierunku: powolnego, ale stopniowego dopasowywania się do struktur i wzorów NATO-wskich. "Europeizacja" Wojska Polskiego wymusza niejako inne spojrzenie na wychowanie wojskowe, które w najbliższej przyszłości będzie determinowane m.in.:

- * skróceniem kontaktu wychowawcy z wychowankiem do okresu godzin tzw. służbowych;
- * zmieniającą się strukturą kadrową oddziałów i pododdziałów, w których stopień uzawodowienia może dochodzić nawet do 40 -50%.

Czynników takich może być znacznie więcej, w zależności

od kierunku przemian w samym wojsku, stopnia uzawodowienia, zadań i tempa szkolenia oraz zakresu powiązań z armiami paktu północnoatlantyckiego. Stąd ważnym zadaniem dla pedagogiki uprawianej w wojsku jest poszukiwanie i prowadzenie takich modeli teoretycznych i rozwiązań praktycznych, które nawiązują do najnowszych doświadczeń zagranicznych, ale uwzględniają także polskie tradycje. Powinna i będzie następować identyfikacja stanowisk i poczynañ opartych na rzetelnej znajomości tego, co się wybiera.

Pisząc o kierunkach przemian systemu wychowawczego warto zwrócić uwagę jeszcze na dwa problemy, które owe kierunki wyznaczają: na kwestię odchodzenia od edukacji i wychowania adaptacyjnego na rzecz edukacji i wychowania kreacyjnego oraz konieczność nastawienia się na nowoczesność, rozumianą nie tylko jako dotrzymywanie kroku rozwojowi pedagogiki ogólnej, polskiej i światowej, lecz także, a może przede wszystkim jako nowoczesność treści edukacyjnych. Należy odchodzić od historyzmu i jego dominującej roli w kształtowaniu świadomości obywatelskiej kadry i żołnierzy. Treści patriotyczne i obywatelskie ukazywać przez pryzmat współczesności.

5.3.

PRÓBA MODELOWEGO UJĘCIA SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO WOJSKA POLSKIEGO

Na podstawie tego, co dotychczas napisałem o systemie wychowawczym, można pokusić się o podjęcie próby modelowego ujęcia systemu wychowawczego Wojska Polskiego. Zanim to uczynię, chciałbym przedstawić kilka uwag i zastrzeżeń, dla mojego podejścia do systemu nader istotnych. Otóż:

1. Dla jakości społecznej recepcji systemu wychowawczego wojska nie jest obojętne jak jest on rozumiany. Z lektury prac, chociażby tylko z dwóch ostatnich lat, na temty okołosystemowe i systemu wynika, że bywa on różnie interpretowany, począwszy od samej definicji, a skończywszy na typologii czy morfologii. Stąd, sędzę, bierze się utożsamianie stylu wychowania z systemem wychowawczym, np. styl autorytatywno-rygorystyczny utożsamiany bywa z systemem. Podobnie rzecz się ma z morfologią systemu wychowawczego. Proponowane przeze mnie rozwiązania są kontaminacją efektów prac najwybitniejszych znawców systemu wychowawczego w Polsce.

2. Znowu muszę odwołać się do wojskowych prac na temat systemu wychowawczego: najczęstszym "grzechem" popełnianym przez ich autorów jest przeświadczenie o cudownym wpływie teleologii na proces kształtowania osobowości wychowanka i skuteczność wychowania. Stąd biorą się te dziesiątki

celów¹³⁾, które, od początku to wiadomo, będą tylko martwym zapisem. Przykładem może tu być fakt, że przez 45 lat budowania społeczeństwa socjalistycznego, mimo ciągłego ponawiania zapisów rozbudowanych celów wychowania, nie udało się ich osiągnąć nawet w 30%, o czym świadczą wyniki wyborów z 4.06.1989 r., stan świadomości społecznej oraz system aksjologii społecznej. Biorąc to pod uwagę, należy założyć kilka, nawet o dużym stopniu ogólności, celów wychowania, ale realnych i rzeczywiście godnych realizacji.

3. W kwestii zasad i metod wychowania: nie demonizowałbym dotychczasowego dorobku pedagogiki w tym zakresie, daleki też jestem od wykreślenia poszczególnych zasad z kanonu, tylko dlatego, że nosiły one kiedyś inną nazwę. Dopóki nie zostanie opracowana nowa metodyka wychowania wojskowego, wykorzystująca najnowsze osiągnięcia myśli pedagogicznej, proponuję korzystać z tego, co sprawdzone, a co poddaje się różnym, zależnie od potrzeb i oczekiwań, modyfikacjom.

Uczyniwszy te zastrzeżenia, chciałbym dodać tylko jedno: przedstawiona poniżej koncepcja jest tylko propozycją, niejako szkieletem do pracy nad nowym systemem wychowawczym Wojska Polskiego.

System wychowawczy wojska jest celowo utworzoną, a zarazem złożoną i dynamiczną całością przedsięwzięć wychowawczych, na którą składają się zespoły komponentów strukturalnie i funkcjonalnie ze sobą powiązanych.

System ten charakteryzuje: funkcjonalność, polistrukture-

ralność, elastyczność systemu i jego struktury, zdolność systemu do czynnego współdziałania ze środowiskiem, zdolność do uwzględniania poprzedniego doświadczenia [uczenia się], otwartość, dynamizm, samoorganizacja, złożoność i bezwładność.

Specyficznymi właściwościami systemu wychowawczego wojska, nie występującymi w innych systemach jest: dominacja militarnego celu wychowania, stosowanie zasady jednoosobowego dowodzenia, specyfika środowiska, w którym funkcjonuje oraz optymalizacja funkcji wychowawczych kolektywów żołnierskich.

Wyróżniamy dwa rodzaje systemów wychowania wojskowego:

1. ogólnowojskowy system wychowawczy;
2. lokalne systemy wychowawcze.

Na system wychowawczy wojska składają się następujące elementy:

- cele wychowania;
- treści wychowania;
- zasady wychowania;
- metody i formy wychowania.

Cele wychowania wynikają z treści: Konstytucji RP, roty przysięgi wojskowej, Karty Praw i Wolności, doktryny obronnej i można je ująć w kategoriach ról społecznych, które żołnierz pełni, a więc:

- społecznej roli żołnierza;
- społecznej roli podwładnego;
- społecznej roli przełożonego;

- społecznej roli członka zespołu [kolektywu];
- społecznej roli obywatela.

Na treści wychowania składają się treści: poznawczo-kształceniowe, wychowania wojskowego, wychowania estetycznego, wychowania moralnego i wychowania fizycznego.

Do głównych zasad wychowania wojskowego należą: zasada motywacji, aktywności, praktyczności, bezpośredniości, przystępności, systemowości, trwałości, zespołowości i indywidualizacji.

Metody wychowania wojskowego dzielą się na dwie grupy:

- metody oddziaływania bezpośredniego:
- metody oddziaływania pośredniego.

Do pierwszej grupy metod należą: przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnianie i karanie. Do drugiej grupy: uregulowany tok życia wojskowego, ceremoniał, działalność społeczna i opinia publiczna.

Oprócz tych dwu grup wyróżniamy także metody rozwijania procesów samowychowawczych, do których należą: samokontrola, samoocena, współzawodnictwo indywidualnej zespołowe.

Do form wychowania zaliczamy: wychowanie przez działalność służbową, wychowanie przez działalność kształcącą, wychowanie przez działalność społeczną, wychowanie przez działalność kulturalną, wychowanie przez działalność rozrywkową, wychowanie przez działania indywidualne, wychowanie przez kolektyw.

Jak już zaznaczyłem, przedstawiłem zaledwie szkielet systemu wychowawczego wojska, który w praktyce może być wy-

pełniony konkretną treścią.

Proponując taki, a nie inny sposób stanowienia celów wychowania, wskazuję - moim zdaniem - optymalny kierunek pracy. Co zaś tyczy się treści, uważam, że o ich doborze powinien decydować rodzaj kształtowanych dyspozycji i cech oraz wartości, mając wszakże na uwadze, że obowiązuje zasada aideoologiczności treści wychowania.

PRZYPISY

1. R.Stępień, Edukacja obronna, Wojsko i Wychowanie, 1994, nr 2, s.7.
2. zob. Z.Markocki, Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego, Warszawa, AON, 1993, s.18.
3. J.Borkowski, Wartości w wychowaniu, Wojsko i Wychowanie, 1992, nr 3, s. 29.
4. zob. A.Dzięga, Kształcenie humanistyczne i wychowanie, Wojsko i Wychowanie, 1994, nr 6.s.12.
5. A.Kołodziejczyk, M.Kloczkowski, J.Lipiec, Problemy wychowania w opiniach wyższej kadry dowódczej WP [rezultaty sondażu opinii wśród dowódców OW, RSZ, ZT i JW], Warszawa 1992.
6. tamże.

7. K.Barg, G.Nowakowska-Płużańska, Wybrane problemy kształcenia obywatelskiego w wojsku [sprawozdanie z badań], Warszawa 1993.
8. tamże.
9. zob. Z.Markocki, Przemiany ..., op.cit., s. 18.
10. L.Urbański, Kierunki zmian w systemie wychowawczym wso, Wojsko i Wychowanie, 1994, nr 6, s.20.
11. K.Barg, G.Nowakowska-Płużańska, Wybrane ..., op.cit.
12. J.Borkowski, Wartości ..., op.cit., s.30.
13. zob. System wychowawczy w Wojskowej Akademii Technicznej im. J.Dąbrowskiego, Warszawa 1987.

ZAKOŃCZENIE

Podejmując pracę nad tematem: Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego w latach 1989 - 1992, chciałem po pierwsze - usystematyzować wiedzę o systemie wychowawczym wojska, w miarę możliwości poszerzyć ją i wzbogacić. Jak starałem się to wykazać w treści, dotychczas była ona niewielka i rozproszona, i po drugie - przede wszystkim dokonać analizy zakresu i głębokości przemian w systemie wychowawczym wojska.

Punktem odniesienia dla tej analizy był system wychowawczy ludowego Wojska Polskiego, funkcjonujący praktycznie do pierwszych miesięcy 1990 roku. Wbrew pozorom, mimo werbalnego określenia umownej granicy między systemami społeczno-politycznymi, cezury czasowej, którą mają być wybory z 4 czerwca 1989 r., określenie nawet przybliżonej daty przełomu formacyjnego nie jest takie proste. Publicznie ogłaszane daty wyborów, Okrągłego Stołu czy rozwiązania PZPR, są niczym innym jak symbolami. Rzeczywistość owego okresu była mniej symboliczna: przemiany, mając charakter procesualny, stanowiąc ewolucję, "polską bezkrwawą rewolucję", są wciąż przedmiotem zainteresowań, albowiem nie zostały jeszcze zakończone.

Rzecz jednak nie w szukaniu owej cezury czasowej [może być nią np. wybór L. Wałęsy na prezydenta], a w próbie ukazania przemian, które tak na dobrą sprawę rozpoczęły się znacznie wcześniej. Rzecz w znalezieniu klucza, formuły do

ich pokazania.

Choć tego dokonać, starając się zarazem aby praca miała charakter nie tyle kronikarski, co przyczynkarski do ukazania najnowszych dziejów wychowania wojskowego, postanowiłem wykorzystać morfologię systemu wychowawczego. Analizując poszczególne elementy systemu, głównie zaś treści i cele wychowania, ukazując główne wyznaczniki czy też nowe jakości w wychowaniu wojskowym, starałem się wykazać przemiany w nim zachodzące.

Niewątpliwie, najistotniejszymi czynnikami determinującymi przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego, była depolityzacja, deideologizacja i odpartyjnienie wojska, oraz przywrócenie mu narodowego charakteru. To te czynniki, a raczej zasady funkcjonowania sił zbrojnych [zasady apolityczności i aideologiczności], implikowały wszelkie inne przemiany w systemie. Przeto wtórnymi wobec nich wydają się być przemiany w treściach wychowania, w teleologii wychowania, a nawet w strukturach i organizacji wychowania w wojsku.

Niebagatelny wpływ na zakres przemian w systemie wychowawczym wojska miało ogłoszenie nowej doktryny obronnej państwa oraz szeregu aktów prawnych o charakterze konstytucyjnym. Nie można zapominać o wpływie na wychowanie wojskowe duszpasterstwa wojskowego, którego udział zaznacza się szczególnie mocno po przywróceniu Ordynariatu Polowego.

Na treści wychowania największy wpływ miało nawiązanie do tradycji orężnych WP, usankcjonowane rozkazem ministra

obrony narodowej.

W ślad za przemianami merytorycznymi poszły przemiany o charakterze strukturalno-organizacyjnym, m.in. ustanowienie służby wychowawczej, przeniesienie odpowiedzialności za wychowanie na dowódców, zmiana systemu organizacyjnego szkolenia patriotyczno-obywatelskiego.

Proces przemian w systemie wychowawczym Wojska Polskiego nie został jeszcze zakończony: moja konstatacja w niniejszej pracy kończy się na 1992 roku. Tymczasem w następnych latach zaszły dalsze zmiany: powołano Zarząd Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego WP, dokonano kolejnych zmian w strukturze i kompetencjach instytucji wychowawczych. Nadal trwają prace nad regulaminami, konstytuującymi przebieg służby wojskowej. Uległa likwidacji jako samodzielna służba wychowawcza.

Jak się wydaje, zmiany jakie nastąpią w przyszłości w systemie wychowawczym wojska determinowane będą głównie koniecznością stopniowego dopasowywania się Wojska Polskiego do standardów NATO. Proces wchodzenia do paktu, mimo że długotrwały, zdominuje nasze myślenie o wychowaniu wojskowym i jego systemie.

Starałem się w mojej pracy zwrócić uwagę i na ten aspekt funkcjonowania systemu wychowawczego wojska. Zdaję sobie sprawę, że nie udało mi się uchwycić w sposób klarowny i konkretny wszystkich wskaźników przemian. Nauki społeczne, także pedagogika, mają wszakże to do siebie, że nie wszystko da się wymierzyć i do końca określić. Niedoskonałości pracy

biorą się także z niedoskonałości autora, który jest w końcu tylko człowiekiem.

Ufam, że poczynione przeze mnie spostrzeżenia staną się podstawą do systemowych i systematycznych prac nad systemem wychowawczym Wojska Polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka W., [red], Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku, Warszawa 1986.
- Bańka W., Na kilku płaszczyznach, Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 2.
- Barg K., Nowakowska-Płużańska G., Wybrane problemy kształcenia obywatelskiego w wojsku, Sprawozdanie z badań, Warszawa 1993.
- Borkowski J., Wartości w wychowaniu, Wojsko i Wychowanie, 1992, nr 3.
- Bogusz J., Kosyrz Z., Współczesne tendencje w pedagogice ogólnej i wojskowej, Warszawa 1982.
- Debesse M., Etapy wychowania, Warszawa 1983.
- Duraj-Nowakowa K., Teoria systemów a pedagogika, Kraków 1992.
- Encyklopedia pedagogiki, Warszawa 1993.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki, Materiały Zjazdu Pedagogów, Warszawa 1993.
- Godlewski M., Kracewicz S., Wujek T., [red], Pedagogika, Warszawa 1974.
- Gołaszewski T., Szkoła jako system społeczny, Warszawa 1977.
- Gurycka A., Struktura i dynamika procesu wychowawczego, Warszawa 1979.
- Hessen S., O sprzecznościach i jedności wychowania. Zgadnienia pedagogiki personalistycznej, Lwów 1939.
- Illich J., Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976.
- Indisow L., Armia i korpus oficerski w systemie demokracji parlamentarnej, Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 4.

- Instrukcja w sprawie okresowych ocen morale i dyscypliny żołnierskiej oraz nastrojów środowisk wojskowych, Warszawa 1990.
- Instrukcja o postępowaniu w razie zaistnienia przestępstwa, wypadku lub zdarzenia nadzwyczajnego, Warszawa 1990.
- Jeżewski K., System wychowawczy, Warszawa 1969.
- Kamiński A., Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Karczewski E., Podstawy wychowania wojskowego, Warszawa 1989.
- Klimczak Z., Cele wychowania wojskowego, *Wojsko i Wychowanie*, 1991, nr 1.
- Kosyrz Z., Magoń W., Wychowanie wojskowe, Warszawa 1982.
- Kosyrz Z., Magoń W., Nowakowski B., Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978.
- Kosyrz Z., Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988.
- Kosyrz Z., Jarmońkiewicz J., Markocki Z., Wybrane problemy przewycięzania niepowodzeń wychowawczych w wojsku, Warszawa 1980.
- Kosyrz Z., Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993.
- Kowalski S., Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974.
- Kowalski S., Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku, *Nauczyciel i Wychowanie*, Warszawa 1972, nr 1.
- Kunikowski J., Humanizm i wychowanie w wojsku, Warszawa AON 1990.
- Kupisiewicz Cz., [red.] Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, Warszawa 1979.

- Kupisiewicz Cz., Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.
- Kruszewski K., Zrozumieć szkołę, Warszawa 1983.
- Lewin A., System wychowania a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1983.
- Lewin A., O systemie wychowania, Warszawa 1970.
- L'Osservatore Romano, [wyd. polskie], 1986, nr 1.
- Łobocki M., ABC wychowania, Warszawa 1992.
- Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1982.
- Magoń W., Metodyka wychowania wojskowego, Warszawa 1979.
- Magoń W., Humanizacja życia w armii, Wojsko Ludowe, 1989, nr 4.
- Magoń W., Tradycja i zmiana w wychowaniu żołnierzy, Wojsko i Wychowanie, 1992, nr 3.
- Markocki Z., Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego, Warszawa AON, 1993.
- Markocki Z., Stępień R., [red.] Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian, Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r, Warszawa 1994.
- Markocki Z., Nowoczesność w dowodzeniu i wychowaniu, Wojsko i Wychowanie, 1991, nr 7.
- Markocki Z., Dylematy współczesnego wychowania wojskowego, Wojsko i Wychowanie, 1990, nr 2.
- Markocki Z., Przemiany w systemie wychowawczym wojska, Wojsko i Wychowanie, 1993, nr 11.
- Misztal Z., [red.] Wojsko i wychowanie, Warszawa 1989.
- Muszyński H., Ideał i cele wychowania, Warszawa 1976.

- Muszyński H., Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976.
- Muszyński H., System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą, Warszawa-Kraków 1990.
- Nałaskowski S., Humanizm i podmiotowość w wychowaniu, Toruń 1992.
- Odziemkowski J., Spychała B., Duszpasterstwo wojskowe w drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1987.
- Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1968.
- O nowy system wychowania obywatelskiego, Warszawa 1993.
- Passini B., Pilch T., Wychowanie i środowisko, Warszawa 1979.
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Wrocław 1977.
- Propozycje tematyczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego, Warszawa 1992.
- Podstawy pracy wychowawczej w Marynarce Wojennej PRL, Gdynia 1986.
- Przemiany w wojsku i wychowanie, Warszawa 1990.
- Prywer Z., Ziarko Z., Samorządna i organizacyjna działalność dzieci i młodzieży w szkole, Warszawa-Poznań 1980.
- Pułturzycki J., Wesołowska E.A., Nie tylko szkoła, Warszawa 1989.
- Przywrócenie Ordynariatu Polowego WP, Warszawa 1991.
- Rowid M., Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1957.
- Rudnicki B., Przemiany w systemie wychowania wojskowego, Ze-szyty Naukowe AON, Warszawa 1990, nr 1.
- Rudnicki B., Podstawy wychowania wojskowego, Wojsko i Wycho-wanie, 1991, nr 10 i 12

- Rudnicki B., Działalność wychowawcza w Wojsku Polskim, cz II, Wojsko i Wychowanie, 1993, nr 10.
- Sławiński S., Spór o wychowanie w posłuszeństwie, Warszawa 1991.
- Sośnicki K., Istota i cele wychowania, Warszawa 1967.
- Stępień R., Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.
- Sztumski J., Wojsko jako system społeczny, Wojsko i Wychowanie, 1993, nr 5.
- Sztumski J., Dylematy humanizacji wojska, Wojsko i Wychowanie, 1993, nr 1.
- Szewczuk W., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., Trzy pedagogiki, Warszawa 1970.
- Suchodolski B., Wychowanie mimo wszystko, Warszawa 1990.
- Suchodolski B., [red.] Zarys pedagogiki, Warszawa 1959.
- System wychowawczy Wojskowej Akademii Technicznej im. J. Dąbrowskiego, Warszawa 1987.
- Tchórzewski A., [red.] Wychowanie w kontekście teoretycznym, Bydgoszcz 1993.
- Twardowski K., Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, Warszawa 1992.
- Wolny J., Służba duszpasterska w procesie wychowania wojskowego, [w] Przemiany w wojsku i wychowanie, Warszawa 1990.
- Wołoszyn S., Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Warszawa 1992.

Wytoczne do szkolenia patriotyczno-obywatelskiego w SZ RP,
Warszawa 1990.

Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku
obrony Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 4

Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żoł-
nierzy zawodowych, DzU nr 8

Ustawa z dnia 3 października 1992 r. o przysiędze wojskowej,
DzU nr 77.

Ustawa z dnia 17 maja 1989 r, o stosunku Państwa do Kościoła
Rzymskokatolickiego w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej

Ustawa z dnia 28 lipca 1990 r. o partiach politycznych, DzU
nr 54.

Zebrowski J., Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizac-
ji, Warszawa 1991.



Wydane do szkolenia parafijne-opywatalskiego w 22 pp,
 Warszawa 1990.
 Ustawa z dnia 21 listopada 1987 r. o powszechnym obowiązku
 obrony Rzeczypospolitej Polskiej, DzU nr 4
 Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o stopie wojskowej, DzU
 nr 5
 Ustawa z dnia 3 października 1995 r. o przysiędce wojskowej,
 DzU nr 77.
 Ustawa z dnia 17 maja 1992 r. o stosunku Państwa do Kościoła
 Rzymskokatolickiego w Polsce (Rzeczpospolitej Ludowej)
 Ustawa z dnia 28 lipca 1990 r. o partiach politycznych, DzU
 nr 24.
 Zbrojowski J., Zawód wojskowy i kierunki jego specjalizacji,
 JI, Warszawa 1991.

