

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

AON wewn. 4283/90

Egz. Nr. 22



Leszek KANARSKI
Zygmunt MARKOCKI

TEORETYCZNE PROBLEMY SKUTECZNOŚCI PRAKTYKI DYSCYPLINARNEJ W WOJSKU

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/1534



05-001534-007-0

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej

12901



09-012901-000-0

WARSZAWA

12901 1991

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

AON wewn. 4283/90



Egz. Nr. 22

Leszek KANARSKI
Zygmunt MARKOCKI

TEORETYCZNE PROBLEMY SKUTECZNOŚCI PRAKTYKI DYSCYPLINARNEJ W WOJSKU

5/1534



WARSZAWA

1991

W s t ę p

Jednym z podstawowych zadań w życiu wojska, oprócz szkolenia, jest kształtowanie dyscypliny. Dyscyplina w wojsku jest jednym z głównych składników gotowości bojowej, jest podstawowym warunkiem jego istnienia. Bez dyscypliny, karności i integracji nie ma armii. Jest to pojęcie bardzo szerokie, dotyczące zarówno postaw indywidualnych żołnierzy, jak i ich zbiorowości, decyduje o sprawnym funkcjonowaniu całego organizmu wojskowego, przejawia się w stosunku do obowiązków osobistych oraz do potrzeb i wymagań wynikających z funkcji armii.

Dyscyplina jest nieodzownym warunkiem sprawnego funkcjonowania nie tylko wojska, lecz także każdego zespołu zorganizowanego wykonującego zadania zbiorowe. W każdej grupie ludzi, która działa jako całość, musi istnieć ład, poszanowanie przyjętych zasad postępowania i wykonywanie dyrektyw istniejącej władzy. Brak któregośkolwiek z tych elementów czyni grupę niezdolną do wspólnego działania; stopień jej sprawności zależy, między innymi, od stopnia dyscypliny.

Kształtowaniu zdyscyplinowanych postaw żołnierzy jest poświęcona cała działalność wychowawcza w wojsku. Wiąże się ona z zastosowaniem metod swobody i przymusu, przy czym pozytywne efekty można uzyskać, stosując oprócz przymusu zasadę aktywizacji kolektywów żołnierskich, zasadę wdrażania do dyscypliny dojrzałej, obywatelskiej - do świadomego wyboru.

Dyscyplinę możemy traktować jako cel wychowania i jako środek wychowania. Wiąże się ona ściśle z takimi wartościami i normami, jak: zaangażowanie obywatelskie i społeczne, poczucie obowiązku i sumienności, odpowiedzialność i rzetelność, stosunek do innych ludzi, stosunek do pracy, poszanowanie dobra społecznego, przestrzeganie obowiązujących norm życia społecznego, przestrzeganie ustaleń i norm prawnych obowiązujących w państwie, humanistyczne podejście do działania w zespole, szacunek do własnych ustaleń i założeń, miejsce człowieka w społeczeństwie i jego w nim rola, twórcze podejście do zastanej rzeczywistości społecznej i rykowanie z niej tego, co powoduje deformacje czy opóźnienia w rozwoju.

Należy podkreślić, że dyscyplina we współczesnej armii jej ideowe i moralne podstawy nadają służbie wojskowej sens i wartości, które przygotowują żołnierzy nie tylko do obrony Ojczyzny, lecz także do obywatelskiego współudziału w jej pokojowym rozwoju. Dyscyplina stanowi zatem składnik wszystkich sfer naszego działania.

W ustawie z 30 czerwca 1977 r. o dyscyplinie wojskowej oraz odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i za naruszenie honoru oraz godności żołnierskiej dyscyplina wojskowa została określona następująco: "Dyscyplina wojskowa jest to ściśle przestrzeganie przez wszystkich żołnierzy porządku i zasad określonych w przepisach prawa, regulaminach i innych przepisach wojskowych oraz rozkazów i zarządzeń przełożonych"¹.

¹ Zob. Dziennik Ustaw PRL nr 23 z 19.07.1977 r., s. 207.

Tak pojęta dyscyplina wojskowa spełnia szczególne funkcje, do których m.in. można zaliczyć:

- a/ funkcję wdrożeniową polegającą na stopniowym przystosowywaniu młodych żołnierzy do swoistego charakteru życia wojskowego, do konieczności podporządkowania się określonym nakazom i zakazom na poszczególnych etapach służby wojskowej;
- b/ funkcję korektywną, zwłaszcza wobec tych żołnierzy, którzy celowo i świadomie uchylają się od przestrzegania regulaminowych ustaleń oraz rozkazów i zarządzeń przełożonych. Typowym przykładem korektywnej funkcji dyscypliny wojskowej jest możliwość stosowania praktyki dyscyplinarnej w celu interwencji wychowawczej;
- c/ funkcję integratywną polegającą na pozytywnym zespoleniu działania pojedynczych żołnierzy w wysoce zorganizowane działania zespołowe w drużynach, plutonach, pododdziałach i oddziałach. Dyscyplina stymuluje wówczas procesy integracyjne w pożądanym kierunku.

Rozważając problematykę warunków kształtowania dyscypliny w wojsku od strony jego uwarunkowań, należy zatem uwzględnić cały zespół kwestii praktycznych, związanych z organizacją wojska i jego struktur formalnych, a dotyczących m.in. formy odbywania służby wojskowej, udzielania urlopów i przepustek, sposobów umundurowania, urządzania obiektów kcszarowych i kulturalnych, organizowania czasu wolnego i wypoczynku, zakresu rygorów regulaminowych itp.

.Opracowanie nie wyczerpuje, ze zrozumiałych względów tej obszernej tematyki, a jest jedynie próbą analizy niektórych teoretycznych problemów skuteczności praktyki dyscyplinarnej w wojsku.

Przedmiotem analizy w prezentowanej pracy są:

- 1/ uwarunkowanie kształtowania dyscypliny,
- 2/ kara i jej skuteczność w procesie wychowania wojskowego;
- 3/ kwalifikacje pedagogiczne kadry i ich wpływ na kształtowanie dyscypliny w pododdziale.

Autorzy mają nadzieję, że przedstawione w tej postaci opracowanie wzbogaci wiedzę Czytelników, umożliwi konfrontację z ich dotychczasowymi wiadomościami oraz wzbudzi krytyczną refleksję co do ich własnej praktyki w tym zakresie.

I. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE POZIOM DYSCYPLINY

Dyscyplina wojskowa jest jedną z form dyscypliny państwowej i społecznej. Funkcjonowanie skomplikowanego organizmu wojskowego zostało ujęte w ramach prawnego porządku ustalonego odpowiednimi przepisami. Sprawność działania wojska zapewnia bezwzględne, ale świadome przestrzeganie obowiązujących przepisów przez wszystkich żołnierzy zarówno w czasie pokoju, jak i w wyjątkowych warunkach okresu wojny.

Szczegółowe wymagania i postulaty dyscypliny wojskowej są zawarte w rocie przysięgi wojskowej, regulaminach, zasadach etyki zawodowej i obyczajach żołnierskich oraz w innych dokumentach normatywnych dotyczących szkolenia i wychowania żołnierzy. W świetle zawartych w nich postanowień i wytycznych dyscyplina wojskowa stawia przed żołnierzami obowiązki wzorowego przestrzegania przepisów prawa, norm moralnych oraz ścisłego stosowania się do postanowień i obyczajów obowiązujących w życiu wojskowym.

Wymagania w zakresie kształtowania dyscypliny są określone przede wszystkim przez potrzeby, zadania i cele wojska. Ustawy, przepisy prawne i regulaminy są tylko formalnym odbiciem, wykładnią tego, jak należy postępować, czego nie należy robić itp.

Zdyscyplinowany żołnierz w swoim postępowaniu powinien kierować się następującymi zasadami:

- jako obywatel dokładnie i sumiennie spełniać powinności wynikające z Konstytucji oraz ściśle przestrzegać ogólnych norm prawnych i moralnych;

- niezłomnie dotrzymywać przysięgi wojskowej, postępować zawsze zgodnie z nakazami regulaminów i innych przepisów wojskowych, ściśle i terminowo wykonywać rozkazy przełożonych oraz wzorowo spełniać codzienne obowiązki żołnierskie;
- zachowywać się zgodnie i z honorem w każdej sytuacji, w służbie i poza służbą, zdecydowanie przeciwdziałać naruszeniom dyscypliny wojskowej oraz wszelkim przejawom zła społecznego, być uczynnym wobec osób potrzebujących pomocy, mieć świadomość, że mundur żołnierza polskiego jest uosobieniem patriotyzmu, ofiarności i dyscypliny¹.

Kształtowanie dyscypliny wojskowej było i jest jednym z podstawowych zagadnień wychowania żołnierzy. Dlatego też metody rozwijania dyscypliny należy rozpatrywać na tle ogólnej działalności szkoleniowo-wychowawczej realizowanej w wojsku. W kształtowaniu zdyscyplinowanych postaw żołnierzy - podobnie jak w rozwijaniu innych walorów osobowości - znajdują zastosowanie wszystkie podstawowe metody wychowania. Kształtując dyscyplinę, rozwijamy zarazem osobowość żołnierzy: określone postawy, przyzwyczajenia, nawyki i umiejętności życia oraz działania w zespole.

Wychowanie wojskowe od wieków dysponuje pewnymi wzorami kształtowania dyscypliny. Nie odrzucając niczego z dorobku wojska w tej dziedzinie, podkreślić jednak należy, że w współczesnej armii proces kształtowania dyscypliny musi odpowiadać ogólnym za-

¹ Zob. Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, s. 7-8.

łożeniom ustrojowym, narodowemu charakterowi wojska, celom wychowania obywatelskiego, musi być też zgodny z przyjętym ideałem wychowawczym. Konieczne jest, aby żołnierz miał wszelkie zalety etyczno-moralne /świadomość obywatelską, patriotyzm, koleżeństwo, poczucie odpowiedzialności itp./, odpowiednio ukształtowane predyspozycje psychiczne /spostrzegawczość, podzielność uwagi, umiejętność koncentrowania się itp./ oraz takie cechy charakteru, jak np.: odwaga, wytrwałość, zdyscyplinowanie, odporność fizyczna. Szczególną rolę odgrywają zalety etyczno-moralne, stanowią one bowiem źródło motywów działania żołnierzy. Wszystkie te cechy ogniskują się w morale żołnierzy uzewnętrzniając się w ich postawach i zachowaniach. Celem szkolenia i wychowania wojskowego jest tworzenie zwartych, zdyscyplinowanych i o wysokim stopniu wewnętrznej organizacji pododdziałów, oddziałów, związków taktycznych itd., zdolnych do wykonania każdego postawionego zadania. Ogromne znaczenie ma zatem stopień integracji społecznej i służbowej żołnierzy.

Ukształtowanie trwałej i niezawodnej dyscypliny nie jest rzeczą łatwą. Wysoki stopień zdyscyplinowania można osiągnąć jedynie przez stosowanie wszechstronnych zabiegów wychowawczych. Na jej stan i jakość wpływa wychowanie społeczne, wojskowe i wiele innych czynników.

Wychowanie, szkolenie, tok służby wojskowej i charakter dyscypliny zmierzają do rozwijania indywidualności oraz samodzielności w działaniu i myśle-

niu poznawczym żołnierzy. Jest to naturalna potrzeba, wynikająca z istoty i zadań armii.

Współczesne urządzenia techniki bojowej mogą osiągnąć najwyższą wydajność w rękach doskonale przygotowanego, ale jednocześnie ideowego, politycznie mądrego, świadomego swych zadań człowieka.

Wyniki szkolenia i stan dyscypliny są od siebie ściśle zależne. Żołnierza dobrze wyszkolonego pod względem bojowym i politycznym cechuje wzorowe zdyscyplinowanie i odwrotnie - słabe wyniki w wyszkoleniu łączą się często z niezdyscyplinowaniem. Brak zdyscyplinowania jest przyczyną wszelkiego zła, dlatego dążenie poszczególnych żołnierzy i kolektywów żołnierskich do dalszego umacniania dyscypliny wojskowej - integralnej części gotowości bojowej - powinny być traktowane jako nakaz chwili.

Musimy zawsze pamiętać o tym, że najmniejsze nawet rozluźnienie dyscypliny zarówno w czasie wykonywania obowiązków służbowych, jak i na przepustce czy urlopie osłabia zwartość i gotowość bojową wojska. Przykładne i regulaminowe zachowanie się żołnierzy we wszystkich okolicznościach, przestrzeganie zasad dyscypliny i porządku wojskowego sprzyjają wyrabianiu określonych nawyków i przyzwyczajień, kształtują poczucie obowiązku, rzetelność i skrupulatność - te walory, które cechować muszą każdego świadomego obrońcę Polski.

Podejmując działania wychowawcze w wojsku, musimy zdawać sobie sprawę z oddziaływań środowiskowych. Wszystkie bowiem te czynniki łącznie z dyscy-

pliną społeczną mają duży wpływ na wojsko. Wszelka motywacja do działania nabiera w dobie współczesnej szczególnego znaczenia i musi zwracać naszą uwagę we wszystkich oddziaływaniach wychowawczych.

Dyscypliny wojskowej nie należy więc rozpatrywać jako zjawiska stałego, niezmiennego, danego raz na zawsze i całkowicie ukształtowanego. Zgodnie z zasadami dialektyki należy widzieć ją jako proces, który ciągle na nowo urzeczywistnia się w codziennym żołnierskim działaniu.

Rozwijanie indywidualnych cech żołnierzy, a zwłaszcza takich, jak: sposób zachowania, reagowanie na nakazy dyscypliny, poczucie odpowiedzialności, solidarność, koleżeństwo, zainteresowania itp. wymaga od wychowawców wojskowych dużej wiedzy o człowieku i umiejętności podejmowania działań wychowawczych¹.

Wyrazem tych potrzeb są stałe poszukiwania coraz lepszych i efektywniejszych metod szkolenia i wychowania żołnierzy².

Kształtowanie i umacnianie dyscypliny stanowi równocześnie jeden z głównych elementów utrzymania wysokiej gotowości bojowej, wypełniania zadań szkoleniowych, kształtowania psychicznej odporności na trudy współczesnego pola walki, doskonalenia organizacji i porządku wojskowego.

¹ Zob. Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978; J. Cendrowski, Z. Paleski, S. Swobocki, Psychologiczne uwarunkowania dyscypliny wojskowej, WAP, Warszawa 1972.

² Zob. J. Bogusz, Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975.

Istnieje wiele definicji gotowości bojowej. Przytoczmy tylko niektóre, naszym zdaniem - najtrafniejsze.

Gotowość bojowa jest pojęciem szerokim, pojemnym. W płaszczyźnie strategicznej przez pojęcie gotowości bojowej zwykło się rozumieć taki stan sił zbrojnych, który niezawodnie zapewnia bezpieczeństwo kraju w czasie pokoju i osiągnięcie postawionych celów w czasie wojny. W sensie taktycznym jest to zdolność wejścia do walki z nieprzyjacielem związków taktycznych, oddziałów, okrętów i pododdziałów w jak najkrótszym czasie w sposób zorganizowany, wykonania w każdej sytuacji postawionego zadania.

Proces kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej dokonuje się we wszystkich dziedzinach działalności szkoleniowej i wychowawczej. Na jego poziom wpływają określone sytuacje wynikające z uwarunkowań życia wojskowego, a więc z dowodzenia i wychowania, autorytetu przełożonych, praktyki dyscyplinarnej, działalności wyposażenia i urządzania koszar, pracy kulturalno-oświatowej ruchu przodownictwa i współzawodnictwa, stosunków między podwładnymi i przełożonymi, funkcjonowania kolektywów koleżeńskich, działalności sądów koleżeńskich i honorowych.

Podstawą gotowości bojowej jest - i zawsze będzie - morale armii i etyczna postawa żołnierza, które decydują w ostatecznym wyniku o powodzeniu każdej sprawy.

"Gotowość bojowa to zdolność wojsk do podjęcia w określonym czasie działań bojowych. Ogólny poziom gotowości bojowej zależy od morale wojska, poziomu ich wyszkolenia i wyposażenia, stanu ukompletowania, stopnie zabezpieczenia materiałowego i technicznego. Rozróżnia się pełną gotowość bojową wyrażającą się w zdolności wojsk do natychmiastowego podjęcia działań bojowych /na sygnał lub po otrzymaniu zadania bojowego/ i niepełną gotowość bojową wyrażającą się w zdolności do walki po pewnym czasie. W niektórych rodzajach wojsk i sił zbrojnych rozróżnia się kilka stopni gotowości bojowej ustalonych odpowiednimi instrukcjami, regulaminami lub zależnie od potrzeb zarządzeniami przełożonych"¹.

Do gotowości bojowej możemy zaliczyć takie czynniki, jak:

- postawa ideowa, aktywność, świadomość polityczna i wysokie morale każdego żołnierza i oficera, wchodzące w zakres czynnika moralno-politycznego;
- wzorowe opanowanie rzemiosła wojskowego, sztuka dowodzenia, sztuka operacyjna, rozumiane jako wyszkolenie wszystkich żołnierzy;

¹ Mała Encyklopedia Wojskowa, Warszawa 1967, t.1, s.464.

- nowoczesna technika bojowa oraz jakość jej rozwiązań, czyli ich sprawność.

Na gotowość bojową składa się wiele bardzo różnorodnych przedsięwzięć, czynności i wskaźników. Do najważniejszych z nich można zaliczyć¹:

- szybkość i niezawodność działania,
- gotowość alarmową i mobilizacyjną,
- strukturę organizacyjną oraz procent ukompletowania sztabów i wojsk,
- poziom wyszkolenia dowództw, sztabów i wojsk,
- przygotowanie do sprawnego i niezawodnego osiągnięcia poszczególnych stanów gotowości bojowej,
- nieprzerwane utrzymywanie stanu gotowości bojowej, zwłaszcza w czasie marszu, przegrupowania, odpoczynku i walki,
- stan techniczny sprzętu bojowego i innych środków walki oraz ich możliwości taktyczno-techniczne i bojowe,
- zdolność odtwarzania gotowości bojowej przez daną jednostkę organizacyjną /sztab, związek taktyczny lub operacyjny/ po wykonaniu na nią uderzeń jądrowych,
- stan moralno-etyczny i fizyczny oraz poziom dyscypliny żołnierzy,
- gotowość i sprawność systemu łączności oraz dowodzenia,
- możliwość zaopatrzenia materiałowego i technicznego oraz zapewnienia niezbędnej pomocy medycznej.

1 K.Nożko, Zagadnienia współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1973, s. 147-148.

Fundamentem gotowości bojowej i jej podstawowym składnikiem jest morale armii. Wynika to z tego, że świadomość celów i zadań służby wojskowej żołnierzy oraz ich postawy obywatelskie są siłą motoryczną każdego działania, warunkiem wszelkiego sukcesu.

Pomiędzy morale armii a innymi komponentami gotowości bojowej istnieją sprzężenia zwrotne. Znaczy to, iż postawy patriotyczno-obywatelskie żołnierzy mają istotny wpływ na realizację zadań w procesie szkolenia i zwiększają wartość siły materialnej; z kolei jakość szkolenia i wyposażenie w sprzęt bojowy wpływa na jakość morale żołnierzy.

Morale żołnierzy - armii jest więc jednym z podstawowych elementów gotowości bojowej armii i narodu, niezbędnym warunkiem sukcesów w procesie pokojowego szkolenia żołnierzy i zwycięstw w czasie wojny.

Związek morale armii z procesem szkolenia bojowego i technicznego jest zdeteminowany rolą patriotycznej świadomości żołnierzy w tym procesie. Zaangażowanie, patriotyczne postawy obywatelskie, zrozumienie potrzeby zdobywania umiejętności żołnierskich, zdyscyplinowanie i poczucie odpowiedzialności żołnierzy za obronę kraju oraz stosunki międzyludzkie w pododdziałach - to podstawowe warunki uzyskiwania wysokich efektów w procesie

szkolenia. Z kolei jakość szkolenia bojowego i technicznego jest jednym z czynników kształtujących wartości moralno-bojowe żołnierzy niezbędne na współczesnym polu walki. Wartości te stanowią ważny składnik morale wojska.

Stopień gotowości bojowej jest więc zależny od wielu czynników, takich jak: stan moralno-etyczny żołnierzy, poziom wyszkolenia, gotowość alarmowa, gotowość mobilizacyjna, ilość i jakość uzbrojenia, stan techniczny wozów bojowych, operatywność służb zaopatrzenia.

Sprawne funkcjonowanie tych czynników zależy od karności, ścisłego i punktualnego wykonania przez wszystkich żołnierzy czynności wynikających z ich obowiązków, regulaminów, instrukcji, zarządzeń i rozkazów przełożonych. Jednym z bardzo ważnych warunków utrzymania stałej gotowości i wysokiej zdolności bojowej naszej armii jest utrzymanie żelaznej i świadomej dyscypliny.

Nigdy w przeszłości morale, wyszkolenie i karność pojedynczego żołnierza nie odgrywały tak poważnej roli w działaniu poszczególnych pododdziałów i oddziałów, jak obecnie.

Utrzymanie wysokiego poziomu gotowości bojowej każdego pododdziału jest niezbędnym warunkiem siły bojowej wojska, ma ona istotne znaczenie dla walki zbrojnej, jej przebiegu i wyników. Mierzyć ją zawsze należy gotowością najsłabszego elementu. Najradykal-

niejszym sprawdzianem gotowości bojowej jest walka zbrojna. Zwycięstwo stanowi najlepszą ocenę gotowości bojowej.

Zagadnienie doskonalenia gotowości bojowej powinno być przedmiotem największej troski wszystkich dowódców i przełożonych, w szczególności zaś dowódców pododdziałów - ogniw, w których bezpośrednio kształtuje się podstawowe elementy gotowości bojowej.

Na współczesnym polu walki rola pojedynczego żołnierza oraz sprzętu i broni będącej w jego posiadaniu może mieć bardzo istotne znaczenie. Stąd między innymi wynika konieczność osiągnięcia przez każdego żołnierza wysokiego poziomu wyszkolenia bojowego, mistrzowskiego opanowania broni i sprzętu, znajomości regulaminów oraz dużej odporności psychicznej.

Umiejętność działania na współczesnym polu walki jest również uzależniona - i to w znacznej mierze - od stopnia zdyscyplinowania zarówno poszczególnych żołnierzy, jak i całych pododdziałów i oddziałów. Stopień zdyscyplinowania warunkuje również wysokość strat, jakie mogą ponieść wojska. Duża dyscyplina zapewnia wykonanie zadania przy minimalnych stratach. I odwrotnie - brak dyscypliny powoduje chaos i panikę, co w konsekwencji zmniejsza szansę wykonania zadania i może spowodować nadmierne straty.

Jednym z podstawowych elementów karności wojskowej, mających bezpośredni wpływ na zwartość, operatywność i sprężystość działań jest bezwzględne, dokładne i terminowe wykonanie rozkazów przełożonych. Dla każdego z nas jest sprawą oczywistą, że jeśli

grupa osób - cywilnych czy wojskowych - ma dobrze wykonać jakieś zadanie, to musi być odpowiednio kierowana. Bez należytego dowodzenia ludzie, sprzęt i materiały nie sprostają zadaniu, ponieważ zabraknie tego, co najważniejsze - skierowania energii ludzkiej na realizację zadań. Tylko sprawne dowodzenie zapewnić może jedność wysiłków, terminowe i precyzyjne działanie. Zasada ta obowiązuje w każdej dziedzinie życia społecznego - zarówno w życiu cywilnym, jak i wojskowym. Możemy stwierdzić, że nie ma i nie może być zespołu ludzkiego realizującego wspólne cele i zadania, w którym nie precyzowano by celów, nie planowano i nie dzielono zadań, nie kontrolowano oraz nie koordynowano wysiłków w celu ich wykonania.

Przygotowanie wartościowego żołnierza łączy się zatem bezpośrednio z koniecznością ciągłego pokonywania trudów szkolenia wojskowego, ćwiczeń i treningów. Właśnie na poligonach, placach ćwiczeń, na różnych torach przeszkód, strzelnicach, w salach treningowych poddaje się codziennie próbie siły fizyczne i psychiczne żołnierzy, tu zaszczepia się, a zarazem sprawdza jego wiedzę, umiejętności, inicjatywę, odporność, odwagę, samodzielność, a nade wszystko - umiejętność bezwzględnego i terminowego wykonywania rozkazów w różnych warunkach i okolicznościach.

Ważnym przeto czynnikiem mającym wpływ na poziom wyszkolenia oraz kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej jest stopień kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych kadry. Pedagogiczne doszkalać kadry zawodowej wojska powoduje jednocześnie uświado-

mienie tej grupie ludzi konieczności znajomości teoretycznych zasad pracy szkoleniowo-wychowawczej, a tym samym skłania ich do weryfikowania teorii w praktyce życia wojskowego.

Właściwe spełnianie przez przełożonych funkcji pedagogicznych ułatwia dobra znajomość metod szkolenia i wychowania wojskowego oraz zrozumienie ich roli i miejsca w systemie dydaktyczno-wychowawczym.

Dobór odpowiednich metod szkolenia, wychowania, kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej zależy od wielu czynników. Nie ma, niestety, metod uniwersalnych, pozwalających na rozwiązanie wszystkich problemów w każdych warunkach i w stosunku do każdego żołnierza. Doświadczenie uczy, że metody te należy odbierać zawsze zależnie od konkretnych sytuacji pedagogicznych.

W wojskowej literaturze pedagogicznej znajdujemy różne klasyfikacje metod wychowania żołnierzy. Można je ująć w trzech zasadniczych grupach¹:

- metody oddziaływania bezpośredniego /przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnianie, karanie/.
- metody oddziaływania pośredniego /regulaminowy porządek życia wojskowego, ceremoniał wojskowy, działalność społeczna, opinia społeczna/.
- metody rozwijania procesów samowychowawczych.

Jest rzeczą charakterystyczną, że w rozwijaniu karności, podobnie jak w kształtowaniu innych wartości osobowości żołnierza, zaleca się zwykle stosować

1 Zob. W. M a g o ń, Metodyka wychowania wojskowego. WAP, Warszawa 1979, s. 111 i n.

nie wszystkich podstawowych metod. Działalność ta powinna obejmować następujące płaszczyzny:

- indywidualne oddziaływanie wychowawców wojskowych na poszczególnych wychowanków,
- wywieranie wpływu na zespoły żołnierskie i stosunki w nich panujące,
- oddziaływanie i współpraca z organizacjami społecznymi działającymi w wojsku,
- oddziaływanie zespołów na jednostki i grupy społeczne.
- kształtowanie środowiska wojskowego w kierunku rozwijania i doskonalenia jego funkcji wychowawczych,
- wykorzystanie pozawojskowego środowiska w działalności wychowawczej.

Podstawowe założenia metodyki szkolenia i wychowania w wojsku opierają się na idei jednolitego frontu wychowania obywatelskiego,, uwzględniają aktualną rzeczywistość i postępowe tradycje narodu i armii. Ich znajomość jest także niezbędna w rozwiązywaniu współczesnych problemów szkoleniowo-wychowawczych.

Oddziaływania te są powszechne i demokratyczne, a więc zakładają pracę wszystkich ogniw i przełożonych z wszystkimi żołnierzami. Świadczy to zatem o głębokim humanizmie i demokratyzmie w naszej armii.

Podjęmowane działania szkoleniowe i wychowawcze muszą stanowić zwarty, systematyczny zespół form i metod, uwzględniający wiele innych zależności, znajdujących w tej dziedzinie zastosowanie, np. zależności związane z posługiwaniem się treściami racjonalnymi i emocjonalnymi, zależności dotyczące kwalifi-

kacji i autorytetu dowódcy itd.¹

Realizacja celów szkolenia, wychowania, kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej wymaga więc uwzględniania różnych praw i zależności w sposób kompleksowy oraz liczenia się z nim w czynnościach realizowanych przez dłuższy okres.

Dobra znajomość metod, zrozumienie ich roli w wojskowym systemie szkolenia i kształtowania dyscypliny i wysokiej gotowości bojowej znacznie ułatwia spełnienie przez przełożonych funkcji dowódczo-wychowawczych². Żołnierza współczesnej armii można kształtować skutecznie wtedy, gdy w procesie szkolenia i wychowania wojskowego będziemy stosować metody odpowiadające funkcjom i zadaniom sił zbrojnych oraz wynikające z istoty i specyfiki wojska.

Zdarzają się niekiedy przypadki zawężonego rozumienia tej problematyki, co rzutuje na ograniczenie ilości i jakości stosowanych metod i środków. Nieumiejętność rozwojowego spojrzenia na proces szkolenia i kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej prowadzi do schematycznych oddziaływań wychowawczych. Fetyzowanie pojedynczych metod i środków nie daje pozytywnych wyników. Dyscyplina i wysoka gotowość bojowa są więc wynikiem całego procesu szkoleniowo-wychowawczego, a nie pojedynczych zabiegów.

1 Zob. M. Michałik, Wartości osobowe dowódcy, Warszawa 1973.

2 Zob. St. Kwiatkowski, Kultura kierowania w wojsku, Warszawa 1979.

Ważnym przedsięwzięciem wychowawczym jest okresowa analiza i ocena dyscypliny. Dowódca winien być do niej wszechstronnie przygotowany zarówno pod względem merytorycznym, jak i organizacyjnym.

Podkreślić tu także należy, że ocena stanu dyscypliny jest czynnością wpływającą na efektywność kształtowania dyscypliny w sposób pośredni. Jest ona czynnością pozwalającą na gromadzenie informacji i wiadomości co do ilości, jakości, postaw i zachowań żołnierzy. Te zaś pozwalają na wykorzystanie ich do efektywniejszego oddziaływania wychowawczego.

Uwzględnianie wszystkich elementów życia wojskowego wynika z konieczności traktowania poszczególnych składników jako czynników wzajemnie się warunkujących, przenikających, tworzących przez te powiązania nowe jakości.

Dla omówienia warunków skuteczności poszczególnych oddziaływań w pracy szkoleniowo-wychowawczej i dla dokonania analizy całości wyodrębnimy i scharakteryzujemy tylko niektóre czynniki, formy i metody mające istotny wpływ na kształtowanie i umacnianie dyscypliny i gotowości bojowej.

1. Dyscyplinujące walory systemu organizacyjno-wychowawczego

Jednym z istotnych czynników determinujących poziom wyszkolenia, dyscypliny i gotowości bojowej jest cały system organizacyjno-wychowawczy funkcjonujący w naszej armii. Wojsko - jako dobrze zorgani-

wana i prężnie działająca instytucja społeczna - ma duże możliwości wywierania silnego wpływu wychowawczo-dyscyplinującego przez naturalny dla armii tok życia, szkolenia, pracy i służby.

Duży wpływ na efektywność kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej ma nie tylko osobowość samych żołnierzy, lecz także organizacja życia, która sprzyja temu procesowi. Przestrzeganie ustalonego ładu i porządku oraz konieczność podporządkowania się przepisom i normom zawartym w regulaminach niejako automatycznie kształtują odpowiednie przyzwyczajenia, nawyki i postawy, przyczyniają się do kształtowania zdyscyplinowania, do zachowań społecznie wartościowych i pożądanych. Wzorowy, regulaminowy porządek, systematyczne i sumienne wykonywanie czynności przewidzianych porządkiem dnia, znajomość obowiązków i ścisłe ich przestrzeganie, wzorowa organizacja szkolenia i ćwiczeń, stwarzanie warunków do racjonalnego wypoczynku - to tylko niektóre elementy systemu organizacyjno-wychowawczego decydującego o efektywności procesu szkolenia, kształtowania dyscypliny i gotowości bojowej.

Ogólny porządek wojskowy, ścisłe przestrzeganie przepisów ubiorczych, troska o sprzęt i rejon zakwaterowania, estetyczne i zgodne z przepisami urządzenie pomieszczeń, a także pełnienie służb i dyżurów przyczyniają się do kształtowania nawyków karności i skłaniają żołnierza do regulaminowego zachowania się, stwarzają warunki lepszego zrozumienia i szacunku dla norm dyscypliny.

Stałe i aktywne uczestniczenie żołnierzy w życiu pododdziału powoduje, że wytwarzają się u nich trwałe stereotypy, znajdujące wyraz w nawykach, przyzwyczajeniach i postawach. Rzeczą przełożonych oficerów jest, aby ich funkcjonowanie w maksymalnym stopniu służyło szkoleniu, kształtowaniu dyscypliny i gotowości bojowej.

2. Efektywność oddziaływań wychowawczo-dyscyplinujących kolektywów żołnierskich

Spośród czynników otoczenia społecznego oddziałujących na każdego żołnierza i mających wpływ na jego poziom zdyscyplinowania na szczególną uwagę zasługuje kolektyw żołnierski¹. Omawiając niektóre elementy wychowawczo-dyscyplinujące kolektyw żołnierskiego, nie zamierzamy szczegółowo wyjaśniać istoty i procesów tworzenia się kolektywów żołnierskich. Pragniemy natomiast zwrócić uwagę na niektóre sprawy w kręgu ich wychowawczych oddziaływań, mających bardzo ważne znaczenie dla procesu kształtowania i umacniania dyscypliny.

W działalności wychowawczej w wojsku właściwe wykorzystanie czynników i procesów występujących w kolektywie żołnierskim i oddziałujących na poszczególnych jego członków w celu uformowania w nich po-

¹ Zob. Z. K o s y r z, Wychowanie kolektywne w wojsku, WAP, Warszawa 1973.

zytywnych motywacji, postaw moralno-społecznych i wysokiego stopnia zdyscyplinowania stanowi doniosły, a równocześnie jeden z bardziej skomplikowanych problemów. Rozwój żołnierzy nie może odbywać się jedynie w wyniku oddziaływania na nich poszczególnych przełożonych. Prawidłowy i intensywny rozwój społeczny żołnierzy odbywa się najczęściej we właściwie zorganizowanych kolektywach i środowiskach żołnierskich i za ich pośrednictwem.

Kolektyw żołnierski, w którym są ugruntowane wartościowe normy współżycia i współpracy, pobudza i przyspiesza rozwój społeczny swoich członków, wpływa na ich postawy, opinie, motywy, potrzeby i aspiracje. Wszystko to sprawia, że każdy członek kolektywu, pragnąc być przyjętym i zdobyć uznanie, a jednocześnie uniknąć odrzucenia, musi zachowywać się w określony sposób, tak jak wymagają jego role, pozycje, wzory i funkcjonujące normy społeczne. Kolektyw żołnierski wpływa bardzo silnie na zachowanie swoich członków, wywołując w nich charakterystyczne w sytuacjach grupowych formy zachowania społecznego.

Przeprowadzone badania dowiodły, że kolektyw szybciej i lepiej rozwiązuje poszczególne problemy. Szczególnie przy zadaniach wymagających inicjatywy i krytycyzmu - kolektyw ma większe szanse trafniejszego rozwikłania problemu niż jednostka. W czasie wykonywania zadań występuje w kolektywie pewnego rodzaju współzawodnictwo między członkami, wzajemne dopinguowanie się i wzajemna krytyczna ocena rozwiązań, wpływające intensyfikująco na ich dalszy rozwój.

Zwiększa to zatem ogólną efektywność ich pracy intelektualnej, szkoleniowej i wychowawczej. Proces wychowania zespołowego jest więc bardziej bogaty i złożony niż proces oddziaływania indywidualnego.

Zgodnie z dzisiejszą koncepcją wychowania wszelkie oddziaływania służące kształtowaniu i doskonaleniu dyscypliny mogą dać oczekiwane efekty jedynie przy dużym udziale i pod wpływem środowiska. Sam rodzaj kar i wyróżnień, jakie ma do dyspozycji przełożony, świadczy o tym, że podstawowe mechanizmy oddziaływania wychowawczego i kształtowania dyscypliny opierają się na kolektywach żołnierskich, że nie można pominąć możliwości odwołania się do opinii współtowarzyszy służby. Wychowawcze oddziaływanie kolektywu w procesie wychowawczo-dyscyplinującym należy więc rozpatrywać nie tylko jako jedną z metod wychowania, lecz także jako zasadniczy czynnik, od którego zależy skuteczność wszelkich zabiegów i oddziaływań szkoleniowo-wychowawczych.

Zagadnienie efektywności szkolenia, wychowania i kształtowania dyscypliny opiera się zatem na wartościowych normach funkcjonujących w życiu zespołowym, od których odstępstwo jest potępione przez kolektyw. Normy te interanalizowane przez większość członków kolektywu, stają się regulatorami ich postępowania, wprowadzają elementy porządku i ładu, wpływają na zwartość kolektywu, ułatwiają sprawną realizację zadań zespołowych.

Wychowanie kolektywne, niezależnie od czasu jego trwania oraz zastosowanych form i zasad, przyno-

si z reguły pozytywne rezultaty. Tajemnicy tego powodzenia należy upatrywać zarówno w konstruktywnym oddziaływaniu pododdziału jako dynamicznie funkcjonującej społeczności żołnierskiej, jak i w strukturze psychofizycznej żołnierzy, przede wszystkim zaś w ich zdolności do krytycznej samooceny niezdyscyplinowanych zachowań.

Kolegialna forma rozwiązywania problemów związanych z kształtowaniem i umacnianiem dyscypliny zyskuje współcześnie coraz bardziej walor obiektywności, pomaga w znacznym stopniu przełożonym unikać błędów i zwiększa ich przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji, pozwala na osiągnięcie jednomyślności, tak niezbędnej w skutecznym działaniu.

Kolektyw może być więc najlepszym i najskuteczniejszym narzędziem społecznego przymusu na rzecz kształtowania postaw wartościowych i pożądanych. Funkcje kolektywów żołnierskich może lekceważyć tylko ten, kto nie zdaje sobie sprawy z roli i znaczenia więzów koleżeńskich, solidarności i w ogóle potrzeb psychicznych żołnierzy w procesie wychowania.

3. Efektywność oddziaływań wychowawczych stosowanych w praktyce dyscyplinarnej /wyróżnianie, karanie/

Przez praktykę dyscyplinarną rozumiemy najogólniej stosowanie wyróżnień i kar celem kształtowania i umacniania posłuszeństwa żołnierzy oraz należytego przygotowania ich do wykonywania obowiązków wynikających z zadań i charakteru służby wojskowej.

Uprawnienia przełożonych, kompetencje i podstawowe zasady w zakresie stosowania wyróżnień i kar są określone w Regulaminie dyscyplinarnym Sił Zbrojnych PRL. Odpowiedzialność prawna i moralna za właściwe posługiwanie się tymi środkami w procesie wychowania żołnierzy jest wyrazem nowego typu stosunków charakterystycznych dla współczesnej armii. . Myślą przewodnią jest tu troska o podwładnych, o sprawiedliwe nagradzanie w celu wyzwiania chęci do rzetelnego wykonywania zadań, a w stosunku do niezdyscyplinowanych żołnierzy - konsekwentne egzekwowanie wypełniania obowiązków i stosowanie kary jako ostatecznego środka wychowawczego.

Analizując zagadnienie skuteczności i efektywności oddziaływań wychowawczo-dyscyplinujących przez karę i nagrodę, należy pamiętać, że problem ten nie może być rozpatrywany w oderwaniu od przeżyć psychicznych żołnierzy i sytuacji społecznych.

Najistotniejszą sprawą dla wychowawczych walorów kary jest także jej stosowanie, dzięki któremu unikanie jej będzie równoznaczne z reagowaniem pozytywnym, a nie zmianą jednej reakcji negatywnej na inną. Chodzi więc o karanie stwarzające tzw. bariery dla reakcji negatywnych i wolne drogi dla reakcji pozytywnych jako sposób uniknięcia kary.

Wyróżnienie należy traktować jako jedną z form dodatniej oceny postępowania żołnierzy. Jest ono przeciwieństwem kary, przejawia się w znaczeniu moralnym lub w postaci materialnej. Za pomocą wyróżnień można oddziaływać na osobowość żołnierzy, budzić w

nich wiarę we własne siły, wyzwalać ambicję i chęć do wzorowego wypełniania obowiązków służbowych.

Proces wychowawczo-dyscyplinujący nie sprowadza się więc tylko i wyłącznie do likwidacji niepożądanych nawyków poprzez karanie. Konieczne jest tu również nagradzanie nowo wytworzonych reakcji pozytywnych, zastępujących zachowania destruktywne.

Mechanizm oddziaływania kar i nagród jest więc bardzo skomplikowany i dlatego niebagatelną sprawą jest umiejętność stosowania go w praktyce dowódczej i wychowawczej.

4. Uwarunkowania oddziaływań wychowawczo-dyscyplinujących w procesie szkolenia

Proces szkolenia i wychowania wojskowego winien zapewnić wszystkim żołnierzom uzyskanie wiadomości, umiejętności i nawyków. Powinien rozwijać w nich samodzielność myślenia i działania, wyrabiać i kształtować świadomość polityczną i naukowy pogląd na świat.

Podstawą procesu szkolenia żołnierzy są cele ich wychowania oraz stopień rozwoju poszczególnych nauk. One to bowiem wyznaczają treści i metody szkolenia. Z celów i treści szkolenia wynikają zaś zasady i metody dydaktyczno-wychowawcze, za pomocą których szkoli się i wychowuje poszczególnych żołnierzy¹.

1 J. Bogus z, Dydaktyczne problemy..., wyd.cyt., s. 91.

Efektywność tych oddziaływań jest w poważnej mierze uzależniona od stopnia uwzględniania właściwości indywidualnych wszystkich żołnierzy, dostosowania materiału i wymagań do ich sił i możliwości, atrakcyjności zajęć, zainteresowań, przekonań itp.

Proces wychowania i dyscyplinowania żołnierzy winien zatem polegać nie tylko na oduczaniu postaw destruktywnych oraz kształtowaniu postaw konstruktywnych, zapewniających funkcjonalnie pozytywne miejsce żołnierzy w środowisku wojskowym i cywilnym; polega ono także na nabywaniu dyspozycji inspirujących, ukierunkowujących i podtrzymujących rozwój osobowości.

Proces oddziaływań wychowawczo-dyscyplinujących, zarówno poprzez nauczanie jak i aktywizację żołnierzy, należy traktować jako podstawę przedsięwzięć reformujących i profilaktycznych. Biorąc zaś pod uwagę proces rozwoju osobowości żołnierzy, należy jego funkcję dostrzegać w przejawianiu się i wzroście zdyscyplinowania oraz rozwoju i twórczej samodzielności.

W nauczaniu i szkoleniu żołnierzy trzeba koniecznie uwzględniać swoiste sytuacje, a także trudności, mając na uwadze przede wszystkim następujące wskazania metodyczne:

- dostosować organizację, metody i treści szkolenia do psychodynamicznej struktury żołnierzy; dostosowanie to nie powinno polegać na upraszczaniu i ułatwianiu zadań, ale na stwarzaniu dogodniejszych warunków szkolenia i pracy, co zapewni wprawdzie powolny, lecz systematyczny postęp w dyscyplinowaniu wszystkich żołnierzy;

- uzupełniać braki w wiadomościach, zwłaszcza z zakresu norm moralnych, zasad współżycia, kultury życia codziennego czy kryteriów prawidłowego postępowania społecznego;
- wyrównywać wypaczone, aspołeczne postawy i ułatwiać przystosowanie się do realizacji zadań służbowych i społecznych;
- zwrócić szczególną uwagę na te przedmioty i te partie materiału, które mają wysokie wartości dyscyplinujące, np. na musztrę i szkolenie ogniowe. Zachowanie żołnierzy jest tu ustalone surowymi postanowieniami regulaminów, instrukcji, zarządzeń itp. a dyscyplina wynika z określonych sytuacji i stwarza znakomite warunki współdziałania i podporządkowania się.

5. Praca i jej wpływ na proces wychowania i dyscyplinowania żołnierzy

Charakterystycznym przejawem braku zdyscyplinowania jest m.in. niechęć do pracy. Ze zjawiskiem tym mamy do czynienia zarówno w środowisku cywilnym jak i w wojsku. Nie chcemy tu szczegółowo omawiać tego zjawiska, pragniemy jedynie zwrócić uwagę na sposoby i możliwości jego eliminacji, przede wszystkim zaś chcemy ukazać szczególną rolę pracy jako czynnika wychowawczo-dyscyplinującego, zwiększającego efektywność tego procesu.

Niechęć do pracy, określana popularnie mianem lenistwa, jest nie tylko stronieniem od wykonywania

zadań służbowych i obowiązków żołnierskich. Na ogół lenistwu towarzyszą inne cechy negatywne, które mają swoją przyczynę często właśnie w lenistwie. Żołnierze niechętnie pracujący najczęściej nie dbają także o swój wygląd zewnętrzny, o porządek i ład w swoim otoczeniu, nie szanują powierzonego im opiece mienia wojskowego, usiłują korzystać z pracy innych. Bezczynność staje się również powodem poświęcania czasu wolnego na czyny niepożądane, przeszkadzanie i dokuczanie innym.

Oprócz szkolenia, służba i praca należą do podstawowych obowiązków żołnierzy. Codzienna praca i jej efekty powinny stanowić jedno z głównych kryteriów oceny poziomu wyszkolenia, dyscypliny i gotowości bojowej.

Podczas odbywania służby wojskowej wiele czynności i obowiązków żołnierskich przybiera postać pracy, niekiedy także bezpośredniej pracy produkcyjnej. Powinna ona być wykonywana w sposób odpowiedzialny, z myślą o jej społecznych i indywidualnych skutkach. Efektywny trud żołnierzy spotyka się bowiem zawsze z niezwykle wnikliwą oceną całego społeczeństwa.

Z pedagogicznego i ogólnospołecznego punktu widzenia zależy nam na tym, aby praca wykonywana przez żołnierzy - niezależnie od tego, czy stanowi ona podstawową formę ich działania, czy też jest tylko częścią składową ich działalności służbowej i szkoleniowej - służyła zarazem rozwojowi ich osobowości oraz rozwijaniu zaangażowanego stosunku do pracy.

Proces szkolenia, wychowania i dyscyplinowania żołnierzy nie może być zaplanowany według z góry ustalonego schematu. Musi on być poprzedzony m.in. poznanie żołnierzy, ustaleniem wstępnej diagnozy, zbadaniem przyczyn łamania dyscypliny, określeniem właściwych środków terapeutycznych itp.

Przełożeni powinni przede wszystkim dobrze wiedzieć, jakie dziedziny działalności i życia armii zawierają elementy pracy, pozwalające na wykorzystanie jej w procesie wychowania i umacniania dyscypliny. Wśród tych dziedzin można wymienić jako najważniejsze: szkolenie, porządek wewnętrzny i czynności samoobsługowe, służby i dyżury, działalność społeczną i kulturalną, czyny społeczne i produkcyjne, pracę produkcyjną. Osiąganie pozytywnych rezultatów w tym zakresie zależy od wielu okoliczności. Do dyrektywów pedagogicznych, których realizacja przyczynia się - jak wykazują badania - do kształtowania obowiązkowości, zdyscyplinowania i szacunku do pracy należą: wyjaśnianie pojęcia pracy, kształtowanie pozytywnej motywacji do pracy, jej organizację i planowanie, powiązanie jej z procesem szkolenia i służby, uwzględnianie zespołowego charakteru pracy, ocenę jej rezultatów, atmosferę pracy.

6. Wpływ stylu dowodzenia i osobowości przełożonych na proces wychowania i dyscyplinowania żołnierzy

W systemie organizacyjnym armii wszyscy przełożeni oprócz funkcji dowódczych spełniają funkcje wy-

chowawcze: określają cele i zadania wychowania, organizują jego przebieg, wytyczają sposoby realizacji, dobierają odpowiednie środki, przeprowadzają zabiegi wychowawcze oraz wykonują konkretne czynności związane z kształtowaniem i umacnianiem dyscypliny. Przełożeni ponoszą odpowiedzialność za stan moralno-polityczny, gotowość bojową i mobilizacyjną oraz za wyszkolenie, wychowanie i dyscyplinę swoich podwładnych.

Podstawową zasadą działania każdej grupy społecznej, dążącej do osiągnięcia określonego celu, jest odpowiednia organizacja tego działania. Obejmuje ona: podział poszczególnych zadań między członków danej grupy społecznej, ustalenie etapów ich realizacji oraz określenie i integrowanie głównych kierunków działania. Dla zapewnienia sprawnej organizacji i efektywnego działania grupy realizującej określone zadania niezbędne jest sprawne kierownictwo - dowodzenie.

Ze specyfiki dowodzenia wypływają określone zadania i odpowiedzialność dowódców za podejmowane decyzje. Wszystkie czynności wykonywane przez dowódcę można sprowadzić do najważniejszych, a mianowicie: analizowania, przewidywania, koordynowania, pobudzania, kontrolowania, meldowania i informowania.

Charakteryzując dowódcę i jego cechy, nie można pominąć zagadnienia współzależności zachodzącej między stylem dowodzenia a osobowością dowódcy. W stylu pracy przejawiają się cechy jego osobowości, kwalifikacje pedagogiczne. postawa i sposób zachowania

wania, a także nabyte wiadomości, umiejętności, nawyki i zainteresowania.

Praca dowódczo-wychowawcza wymaga zatem od przełożonych odpowiedniego zasobu wiedzy z różnych dziedzin, umiejętności postępowania z podwładnymi, umiejętności dydaktycznych i określonych cech psychicznych. Zasady te stanowią ogniwo jednego łańcucha, w którym najważniejsze zadanie stanowi dążenie do osiągnięcia najlepszych efektów.

Praktyka dostarcza wielu przykładów, które pozwalają stwierdzić, że osobowość, styl dowodzenia i kwalifikacje dowódcy nierzadko przesądzają o sukcesach i niepowodzeniach w pracy wychowawczej z podwładnymi. Osobiste cechy dowódcy będące składowymi jego kwalifikacji i autorytetu i funkcjonujące w wysoce zorganizowanym układzie mają ogromne znaczenie w pracy szkoleniowej i wychowawczo-dyscyplinującej. Wpływ dowódców na dyscyplinę jest bezpośredni. Im większym cieszy się on szacunkiem i poważaniem, im bardziej podwładni uznają jego umiejętności, tym bardziej pozytywny, a nawet gorliwy mają stosunek do wydawanych przez dowódców rozkazów i poleceń.

Największe sukcesy uzyskują ci przełożeni, którzy sami dają przykład wzorowej postawy, a wobec podwładnych stawiają takie wymagania i stosują takie metody dyscyplinowania podwładnych, które wynikają z najbardziej świadomego i przemyślanego uwzględnienia ich cech osobowości, potrzeb i troski o ich rozwój. Taki styl dowodzenia należy uznać za najbardziej pożądaną i efektywną w kształtowaniu i umacnianiu dys-

cypliny podwładnych. Postawa taka jest jednak bardzo trudna i wymaga od przełożonych stałej samokontroli i ustawicznego analizowania swoich reakcji emocjonalnych; i tych przemyślanych - zamierzonych i mimowolnych.

W pracy dowódczo-wychowawczej wykorzystuje się osiągnięcia nauki o zarządzaniu i kierowaniu zespołami ludzkimi. Nie jest więc obojętne, w jakim stopniu dowódcy internalizują poszczególne zasady postępowania z żołnierzami w celu najbardziej efektywnych wyników szkoleniowo-wychowawczych. Prawdziwy kunszt dowodzenia wyraża się zatem w umiejętności dokonania wyboru takich metod i środków oddziaływania na podwładnych, które w danej sytuacji i w odniesieniu do konkretnej jednostki stwarzają największe szanse powodzenia.

Wskazując na korzyści wynikające z doskonalenia procesu szkolenia, umacniania dyscypliny i gotowości bojowej, podkreślić należy - że musi on być tym skuteczniejszy, im trudniejsze są zadania do wykonania oraz im poważniejsze są skutki jego niedoskonałości. Po drugie - różnorodne i szybko zmieniające się zadania, które wykonuje wojsko zarówno w czasie pokoju, jak i wojny, mogą być jedynie wtedy pomyślnie zrealizowane, kiedy żołnierzy cechuje wysokie poczucie dyscypliny i odpowiedzialności. Po trzecie - wyszkolenie i zdyscyplinowanie żołnierzy jest warunkiem właściwej obsługi i konserwacji skomplikowanego sprzętu i urządzeń wojskowych. Po czwarte wreszcie - wyszkolenie, dyscyplina i wysoka gotowość bojowa są warun-

kiem, którego spełnienie gwarantuje sprawność, ład, porządek, pełne wykonanie zadań oraz wzajemne zrozumienie, poszanowanie i koleżeństwo w życiu wojskowym. Ponadto wzorowa dyscyplina jest jednoznaczna z równością wobec praw i obowiązków, stwarzając tym samym podstawy do solidarności i rzetelnego współdziałania pomiędzy wszystkimi żołnierzami w czasie realizowania zadań.

Umacnianie dyscypliny i gotowości bojowej jest więc ważnym zadaniem i obowiązkiem wszystkich żołnierzy.

II. SKUTECZNOŚĆ KAR DYSCYPLINARNYCH W PROCESIE WYCHOWANIA

1. Pojęcie i istota kary

W życiu codziennym bardzo często posługujemy się pojęciem kary. Powszechność funkcjonowania tego terminu wskazuje na jego dużą pojemność znaczeniową, a także wieloznaczność. Niezależnie od jego interpretacji, zawsze wiąże się z dolegliwością i przykrością. Jest reakcją na ludzkie zachowania i łączy się zawsze z pojęciem władzy w najszerszym rozumieniu tego słowa: władzy monarchy, klasy społecznej, ludu, przełożonego, rodziców.

Kara stosowana w wychowaniu wojskowym zawiera w sobie elementy o charakterze prawnym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Pojęciu kary przedstawiciele tych dziedzin przypisują różne znaczenia. Nierzadko też przyjmowane w jednej specjalności definicje znacznie różnią się od siebie.

W kategoriach prawa o karze możemy mówić wówczas, gdy zostanie popełniony czyn społecznie nagan-ny i istnieje sprawca tego czynu. Kara zatem jest następstwem czynu społecznie nagannego. Jest ona środkiem przymusu państwa stosowanym za pośrednictwem sądu wobec sprawcy przestępstwa, polega na spowodowaniu pewnych dolegliwości i wyraża potępienie społeczne czynu¹. Sankcje przewidziane w prawie karnym ze

1 Leksykon PWN, Warszawa 1972, s.497.

względu na ich zakres nazywamy karami lub też sankcjami represyjnymi¹. Nie pomniejszając znaczenia dolegliwości kary w przedmiocie odstraszenia sprawcy od popełnienia nowych czynów, wielu autorów wskazuje także na inne elementy kary. Odpłata - stwierdza J.Andrejew - jest podstawowym czynnikiem kar sądowych. Następną zaś cechą kary jest dolegliwość, która stanowi nieodzowną właściwość kary sądowej². Według innych zaś autorów³, element ten jako niezależnie i samoistnie istniejący w karze, nie może dominować nad drugim jej członem, a mianowicie nad reedukacją.

Mieczysław Szerer⁴, podejmując problematykę humanistycznych aspektów wymierzania kar i ich następstw, porusza wiele kwestii będących przedmiotem naszych rozważań⁵. Gdyby kara miała na celu jedynie spowodowanie dolegliwości, pozostałaby ona nadal formą zemsty, odwetu lub ich uetycznieniem w postaci zapłaty, odszkodowania czy naprawy. A przecież kara niczego nie wyrównuje, niczego nie naprawia. Kara - jak słusznie zauważa autor - jest związana przyczynowo z popełnionym czynem, ale zarazem nastawiona jest celowo

1 S.Ehrlich, Wstęp do nauki o państwie i prawie, Warszawa 1974, s.103.

2 J.Andrejew, Polskie prawo karne w zarysie, Warszawa 1970, s.219.

3 Zob.: np. M.Rudnik, Warunki reedukacji młodych skazanych na krótkie kary pozbawienia wolności, "Zeszyty Naukowe" Uniwersytetu Jagiellońskiego 1970, nr 48, s. 70.

4 M.Szerer, Karanie a humanizm, Warszawa 1964.

5 Tamże, s. 96-98.

wo w znaczeniu celu społecznego¹. Jediną legitymacją kary jest obecnie jej użyteczność społeczna. Aby jednak tak się stało potrzebne jest przekonanie społeczeństwa, że często właściwsze jest danie przestępcy możliwości rozwoju korzystnego dla niego samego i społeczeństwa.

Tak więc - zdaniem M.Szerera - kara, której nie trzeba się bać to "contradictio in adiecto" - sprzeczność w sobie. Chodzi jednak o to, by z elementu odstraszania nie czynić barwnika, który nadaje karze gały jej kolorystyczny wygląd².

Warto zauważyć, że w literaturze prawniczej pozostaje nie rozstrzygnięte odróżnienie cech określających istotę środków karnych od ich funkcji. Nie ułatwia to jednoznacznego ustalenia istoty kary, jej celu i funkcji. Wydaje się, że najważniejszego rozdzielenia między funkcjami a celami kary dokonał J.Andrejew³, który do funkcji kar zalicza: odstraszanie, zadośćuczynienie, eliminację sprawcy, izolację, poprawę, wdrożenie zdyscyplinowania, zapobieżenie i in., dostrzegając możliwość wystąpienia także negatywnych zjawisk. Do celów kary zalicza zaś prewencję ogólną i szczególną. Ten pogląd o złożonej funkcji kary dominuje także w literaturze penitencjarnej. Dolegliwość kary jest z nią immanentnie związana i oddzielić jej nie sposób. Stanowi ona pierwszą funkcję kary. Druga

¹ Tamże.

² Tamże, s. 205.

³ J.Andrejew, Polskie prawo..., wyd.cyt., s.224-227.

zaś to reedukacja, a więc określony sposób oddziały-
wań w sferze psychicznej, wpływanie na zagrożone,
najistotniejsze składniki osobowości¹. Zakłada się
przy tym, że mechanizm funkcjonowania wymienionych
członów kary musi się równoważyć, musi istnieć ich
wzajemna integracja. Zespoleń tych dwóch elementów
przy jednoczesnym współdziałaniu osoby reedukowanej
jest istotnym warunkiem pełnej jej resocjalizacji².

Na gruncie psychologii pojęcie kary bywa rozma-
icie definiowane i interpretowane. O karach oraz me-
chanizmie karania wypowiadają się zarówno specjaliści
od uczenia się, jak i eksperci od psychologii wycho-
wawczej, psychologii klinicznej oraz społecznej. Uka-
zuje się, że poszczególni psycholodzy mówiąc o karze
nie zawsze mają to samo na myśli.

Edward L. Thorndik przyjmuje, że kara to niezado-
walający stan organizmu, którego on unika³. Według
J. Deese karą są bodźce /zespoły bodźców/ wywołujące
ból lub strach albo skojarzone z bólem lub strachem⁴.

Podobnie - choć nieco precyzyjniej - wypowiada
się na temat kary Stanisław Mika: "Kara jest to bodziec
czy sytuacja awersyjna, negatywna, wywołująca ból i
związany z nim strach. Sytuacji takiej czy bodźca orga-
nizm unika lub od niego ucieka"⁵.

1 M. Rudnik, Warunki reedukacji..., wyd.cyt., s.

2 Tamże.

3 Definicję kary wg E.L. Thorndika podaje za: S. Mika,
Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969, s. 22.

4 J. Deese, The Psychology of Learning, New York 1968,
s. 18.

5 S. Mika, Skuteczność kar..., wyd.cyt., s. 64.

Jeszcze inaczej definiuje karę R.J.Havighurst¹. Uważa on, że kara oznacza każdy nieprzyjemny bodziec mający bezpośredni, ale chwilowy wpływ polegający na zredukowaniu siły reakcji, od której był zależny.

Wiesław Łukaszewski, dostrzegając związek między karą a motywacją leżącą u podstaw czynności wykonywanych przez organizm, proponuje następującą definicję: Kara to "... stan rzeczy udaremniający zredukowanie odzwierciedlanej przez organizm motywacji"².

Prezentowane definicje umożliwiają - oczywiście w pewnym tylko przybliżeniu - scharakteryzowanie pojęcia kary i jej istoty w psychologii /szczególnie uczenia się/.

Po pierwsze: kara jest to sytuacja, bodziec czy stan organizmu niezadowolający dla niego. Jest więc kara taką sytuacją, która z punktu widzenia karanego jest dla niego negatywna.

Po drugie: cechą kary jest to, że organizm jej unika. Na fakt ten zwraca uwagę nieomal każdy autor. Jest to istotne, gdyż nie ma żadnego innego sposobu sprawdzania, czy sytuacja, w której znalazł się organizm, jest czy też nie jest karą.

Po trzecie: przy definiowaniu kary często dodaje się, że skutkiem stosowania kary może być ból, strach, stan napięcia, lęk czy też frustracja.

Definicje wskazują, że kara w psychologii - poza psychologią społeczną - jest traktowana bardzo

1 R.J.Havighurst, Punishment, [w:] A dictionary of the social sciences, pod red. J.Goulda, W.L.Kohlberga, New York 1965, s.565.

2 W.Łukaszewski, Kara i frustracja, "Psychologia Wychowawcza" 1968, nr 3, s. 364.

często jako zjawisko samoistne, oderwane od przyczynowo-skutkowego ciągu czynności wykonywanych przez organizm. Nie zakłada się również intencji osoby karzącej ani wykroczenia osoby karanej. Kary rozumiane są zazwyczaj bardzo szeroko, co zakłada dużą ich uniwersalność. W psychologii społecznej kara jest uważana za sytuację wykorzystaną przez człowieka czy ludzi i zastosowaną w stosunku do innego człowieka lub ludzi¹.

Tak zdefiniowana kara, mimo że uwzględnia istnienie osób karzących i karanych, nie spełnia - zdaniem T.Leśko² - zadań kary społecznej. Zwraca on uwagę, że definicja S.Miki zawiera tylko kryterium psychologiczne, a pomija prawne. Nie uwzględnia podstawowego faktu, że kara jest następstwem czynu społecznie nagannego. Ma to istotne konsekwencje, gdyż S.Mika opisując działania wojsk francuskich w Algierii³ utożsamia karę /nazywając ją karą społeczną/ z przestępstwem wymuszenia zeznań przez Francuzów na partyzantach. Mimo, że dolegliwość stosowanych wobec partyzantów środków dorównuje być może karom stosowanym w dawnych czasach, to kwalifikacja prawna obu czynów będzie inna. Okrutne postępowanie wobec partyzantów jest przestępstwem, stosowanie zaś w dawnych czasach okrutnych sposobów, np. napiętnowania sprawców niektórych

1 S.M i k a, Skuteczność kar..., wyd.cyt., s. 119.

2 Zob. T.Le ś k o, System środków karnych, Warszawa 1974, s.32-33.

3 S.M i k a, Skuteczność kar..., wyd.cyt., s. 120.

przestępstw rozpalonym żelazem, można uważać za karę i tak właśnie nazywać. Nie rozstrzygając zasadności tej krytyki, należy stwierdzić, że S.Mika w rozwinięciu interpretacji pojęcia kary społecznej przyjmuje m.in. za K.Lewinem następujące założenia:

- 1/ karząc nie można abstrahować od norm społecznych,
- 2/ karzemy tylko wówczas, gdy karany zachował się tak, jak nie powinien był zachować się lub gdy nie zachował się tak, jak powinien był zachować. Norma społeczna jest uważana za przepis wskazujący jak należy i jak nie należy się zachowywać¹.

Można zatem uznać, że S.Mika zakłada, iż kara społeczna jest następstwem nieprzestrzegania norm społecznych. Tak więc "... musi być zauważony fakt odstępstwa od nich, żeby mógł być rozpoczęty proces karania"².

Pedagogiczna definicja kary różni się od funkcjonującej w psychologii. W.Okoń w "Słowniku pedagogicznym" podaje, że kara to "... sztucznie lub w sposób naturalny wywołana sytuacja przykra dla osobnika, mająca zahamować ten rodzaj zachowania, który ją wywołał"³. W definicji tej wskazuje się na naturalny i sztuczny charakter kary oraz na jej cel, jakim jest zahamowanie dotychczasowego zachowania. Nie są to - jak sądzimy - wystarczające wyróżniki kary. Kara w ujęciu pedagogicznym powinna stanowić środek poprawy

1 Tamże, s.129.

2 Tamże, s.129.

3 W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s.121.

wychowanka¹ i wyróżniać się intencjonalnością i celem².

Intencjonalność kary to rozumienie jej przez karzącego jako środka ostatecznego, którego stosowanie wynika z chęci wywołania poprawy u karanego. Karzący, wymierzając określony rodzaj i wielkość kary, ma na uwadze dobro karanego. Stąd można z całą pewnością stwierdzić, że charakteru takiego nie mają kary będące zemstą, odruchem gniewu, odwetem czy zadośćuczynieniem. Gdyby nie nadzieja karzącego na zmianę karanego, to z punktu widzenia wychowawczego nie istniałyby żadne powody do jej stosowania. Celem kary, popularnie mówiąc, jest poprawienie błędzącego, jest nim trwałe zapobieżenie występowaniu czynów, które uznaliśmy za niewłaściwe³.

Stanisław Jedlewski stwierdza wprost: "Cała istota wartości kary uzasadniająca sens jej istnienia i stosowania polega przecież wyłącznie na tym, by spowodowała u karanego poprawę"⁴. Henryk Rowid, omawiając istotę kary pedagogicznej, zaznacza, że są to tylko te kary, "... które polegają na wyzwoleniu w psychice dziecka tendencji i uczuć mogących

1 Zob. H. Rowid, Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1957, s. 340.

2 Zob. I. Chmieleńska, Kara w wychowaniu, Warszawa 1936, s. 6.

3 Tamże, s. 6.

4 St. Jedlewski, Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich, Warszawa 1966, s. 39.

spowodować stałą zmianę w jego zachowaniu się zgodnie z wymaganiami życia kulturalnego"¹. Heliodor Muszyński, charakteryzując karanie wychowawcze, określa także pojęcie kary. Istoty kary upatruje on w wywołaniu napięcia psychonerwowego u karanego. Karą - pisze on - będziemy nazywali każdy stan rzeczy, który wywołuje lub wzmacnia w jednostce stan napięcia psychonerwowego. Ów stan napięcia może być wywołany dwiema okolicznościami: po pierwsze zaistnieniem stanów rzeczy, które są niezgodne z własnymi motywami oraz po wtóre niewystąpieniem stanów rzeczy, które są przedmiotem aktualnie przeżywanym motywacji. Tak więc w tym rozumieniu, karą będzie również nieudzielenie nagrody².

Kara jest nieodzownym następstwem ujemnej oceny postępowania i ma do odegrania istotną rolę w zachowaniu się człowieka w określonym środowisku: żołnierza w jednostce, robotnika w zakładzie pracy, ucznia w szkole. "Kara stosowana w szkole - pisze L. Raskin - jest środkiem, który wyraża ujemną ocenę postępowania ucznia i ma na celu przyzwyczaić go do odpowiedzialności za swe słowa i czyny, przyuczyć do panowania nad własnym zachowaniem, własnymi potrzebami, pragnieniami, uczuciami"³.

1 H. Rowid, Podstawy..., wyd, cyt., s. 492.

2 Zob. H. Muszyński, Teoretyczne problemy wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 217.

3 L. Raskin, Kształcenie świadomej dyscypliny, Warszawa 1950, s. 142.

Kara może być rozpatrywana także jako źródło informacji dla karzącego. Informacji o tym, co jest dobre, a co złe i szkodliwe¹.

Sądzić można, że rola informacyjna kary zapewnia wytworzenie w świadomości karanego związku niezgodności z czynami niepożądanymi i związku zgodności z czynami pożądanymi przez otoczenie. Daje to możliwość zaznajomienia się z wzorcem postępowania akceptowanym przez otoczenie.

W teorii i praktyce wychowania zwraca się ponadto uwagę na pełnienie przez karę funkcji odstraszającej i profilaktycznej /prewencyjnej/. Nie tylko stosowanie kar, lecz także ich obecność /groźba kary/ spełnia określone funkcje wychowawcze.

Miron Krawczyk², omawiając metody oddziaływania bezpośredniego w wychowaniu moralnym, charakteryzuje także grupę celów, jakie powinna spełniać kara wychowawcza.

Po pierwsze - powstrzymywać wychowanka lub zespół przed ewentualnym dalszym popełnianiem czynów występnych i chronić dzięki temu przed wytworzeniem się i utrwaleniem szkodliwych przyzwyczajeń.

Po drugie - zwrócić uwagę na konieczność zmiany postępowania i w ten sposób pobudzić wychowanka bądź zespół do postępowania zgodnego z normami moralnymi.

1 Zob. K. Tyborska, Wiek przedszkolny, [w:] Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1972, s. 296.

2 M. Krawczyk, Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 166.

Po trzecie - nauczyć wychowanków brania pełnej odpowiedzialności za swoje zachowanie i dzięki temu przyzwyczajać ich do uprzedniego wnikliwego przemyślenia zamierzonych czynów. W efekcie kara powinna doprowadzić do radykalnej zmiany postępowania karanego.

Interesującej próby uporządkowania problematyki kar w odniesieniu do teorii pedagogicznej podjął się S. Sośnicki¹. Autor ten przyjmuje, że funkcjonowanie kary wyjaśnić można na podstawie teorii absolutystycznej i teorii relatywistycznej.

Zgodnie z teorią absolutystyczną kara ma swój cel sama w sobie, zawiera się on w jej istocie; nie trzeba zatem wychodzić poza nią, aby ten cel określić. Najprymitywniejszą postać tej kary stanowi zemsta osobista. Jest ona zaspokojeniem osobistego gniewu na sprawcy czynu. Kara ta ma pewne właściwości: nie opiera się ona na ocenie rodzaju popełnionego czynu i nie bada też, czy zachodzi odpowiedzialność czy nie. Wartościowanie czynu ma charakter indywidualny i jest zależne od intensywności afektu, który on spowodował. Kara ta nie poddaje się analizie racjonalnej i najczęściej jest niesprawiedliwa, nie może więc być uważana za wychowawczą.

Inną odmianą omawianej kary jest zadośćuczynienie za winę. Jej celem jest spowodowanie, aby zło wyrządzone przez sprawcę, które dotknęło innych, zostało odwrócone i aby dotknęło jego samego. Zadaniem tej kary jest przywrócenie zachwianej czynem

¹ K. Sośnicki, Teoria środków wychowania, Warszawa 1973, s. 135-138.

sprawcy równowagi w stosunkach między ludźmi¹.

Oczywiście, można mieć wątpliwości, czy każdy czyn można obrócić przeciwko sprawcy i czy może to być zadośćuczynienie dla poszkodowanego. Element zadośćuczynienia występuje w niektórych rodzajach kar, takich jak np. naprawa wyrządzonej szkody materialnej. Przeważnie jednak w pedagogice nie uważa się tak pojmowanej kary za wychowawczą.

Inaczej jest traktowana - zdaniem autora - kara według teorii relatywistycznych. Zgodnie z nimi kara jest środkiem prowadzącym do jakiegoś celu leżącego poza nią. Tak oto odmianą teorii relatywistycznej jest teoria zabezpieczenia uznająca, że celem kary jest uniemożliwienie lub przynajmniej utrudnienie czynu szkodliwego dla innych. Musi ona być stosowana przed wykonaniem czynu i nie ma cech następstwa czynu. Może jednak być uważana również za środek wychowawczy stosowany po wystąpieniu czynu; wówczas jest środkiem zapobiegania powtórzeniu się danego szkodliwego czynu.

Wśród teorii relatywistycznych można wyróżnić także teorię odstraszenia, która zakłada, że kara może być środkiem oddziałującym raczej na innych - nie na sprawcę. Jej głównym celem jest przeciwdziałanie czynom ujemnym innych ludzi. Niezależnie od tego, że ma ona odwodzić innych od popełnienia złych czynów, to przecież działa także na sprawcę.

1 Tamże, s. 136.

W teorii odstraszenia kara może również wystąpić jako silny motyw hamujący wówczas, gdy rozbudzi przekonanie, że zagrożenie karą nie jest gołosłowne, ale że może stać się rzeczywistością. Potrzebne jest więc w takim wypadku występowanie wyraźnego związku między czynem a karą¹.

Zgodnie z teoriami relatywistycznymi kara jest środkiem mogącym zmienić postępowanie i charakter sprawcy. Może wywołać właściwe wartościowanie czynu zgodnie z ogólnie uznawanymi normami postępowania. Kara taka - traktowana jako środek poprawczy - ma znaczenie wychowawcze i jest uważana za karę pedagogiczną.

Prezentacja poglądów pedagogów na temat kary i jej istoty wymaga niezbędnych rozstrzygnięć i uogólnień przydatnych w dalszej części pracy. Wydaje się, że istnienie różnorodnych definicji tego pojęcia daje możliwość wyodrębnienia najtrafniejszych cech ją charakteryzujących:

- 1/ kara wychowawcza to sytuacja lub środek, których wystąpienie powoduje zahamowanie zachowań karnych i trwałą poprawę wychowanka,
- 2/ kary wychowawcze charakteryzują się:
 - wytwarzaniem sytuacji przykrej, dającej się stopniować,
 - celowością użycia,
 - świadomym wyborem przez karzącego wśród dostępnych środków.

1 Tamże, s. 137-138.

Celowy wybór jest podyktowany przede wszystkim dobrem karanego. Stąd też wielkie znaczenie jest przywiązywane do rodzaju i wielkości kary. Świadomy wybór oznacza, że wychowawca zdając sobie sprawę z następstw stosowania kar, decyduje się na użycie jednej z nich, gdyż inne stosowane dotychczas oddziaływania okazały się niewystarczające.

2. Mechanizm działania kar

Najczęściej interpretację działania kar podejmuje się przy uwzględnieniu zjawiska strachu, lęku oraz deprywacji. Działanie kar bywa także analizowane z punktu widzenia informacji, jakie kara zawiera dla sprawcy. W ostatnich latach coraz częściej spotykanym sposobem oceny działania kar jest odniesienie do szerokiego kontekstu społecznego. Prezentowane ujęcie ze względu na złożoność problematyki i jej niejednorodność teoretyczną jest jedynie zarysem analizy mechanizmu działania kar.

Działanie kar oparte na strachu i lęku

Najbardziej szczegółowa jest interpretacja działania kar autorstwa psychologów uczenia się /Skinner, Estes, Mowrer/.

Zdaniem B.E.Skinnera¹, bodźce awersyjne wywołują strach. Strach zmusza organizm do ucieczki. Syste-

1 Przy omówieniu poglądów B.E.Skinnera wykorzystano m.in.: B.E. Skinner, Science and human behavior, New York 1963; J.Grzelak, Empiryczne przesłanki skuteczności karania, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974; S.Mika, Skuteczność kar ..., wyd.cyt.

matyczne pojawianie się bodźców awersyjnych w tych samych lub podobnych sytuacjach powoduje, że elementy tych samych sytuacji stają się bodźcami awersyjnymi wywołującymi strach. W ten sposób organizm uczy się unikać sytuacji, nie uczy się zaś niewykonywania czynności, za które jest karany. Innymi słowy: żołnierz karany przez przełożonego za trzymanie rąk w kieszeniach uczy się unikania przełożonego lub przynajmniej uczy się nietrzymania rąk w kieszeniach w obecności przełożonego. W wyniku działania kary nie następuje więc trwałe wyeliminowanie karanego zachowania, a jedynie sytuacyjne wyeliminowanie określonych zachowań.

Wydaje się, że wszystkie występujące w wojsku kary dyscyplinarne mogą wywołać strach. Nie wszystkie jednak powodują takie same jego nasilenie, jak również nie jest to jedyne następstwo ich działania.

Na podstawie tej samej teorii uczenia się rozpatruje funkcjonowanie kar O.H.Mowrer¹. Wyróżnia on dwa rodzaje uczenia się pod wpływem kar. Pierwszy polega na powstrzymywaniu się od wykonywania czynności karanych, drugi - na podjęciu określonej aktywności w celu uniknięcia strachu. Psychologicznym efektem operacji karania pierwszego typu jest unikanie bierne, a operacji drugiego typu - unikanie czynne.

Wydaje się, że unikanie czynne jest skuteczniejsze, ponieważ pozwala osiągnąć pożądaną zmianę w

1 O.H. Mowrer, Wyłaniająca się synteza teorii zachowania, "Psychologia Wychowawcza" 1959, nr 4, s. 359-374; 1960, nr 1, s. 1-15 oraz Learning Theory and Behavior, New York 1960.

zachowaniu wychowanka przy mniejszym napięciu emocjonalnym. Pewną praktyczną ilustracją unikania czynnego będzie łączenie kary z uczeniem się nowej czynności. Karząc żołnierza za samowolne oddalenie, uczymy go jak powinien postępować w wypadku ponownego planowania opuszczenia koszar, aby nie narazić się na ukaranie.

Karanie bodźcami awersyjnymi prowadzi do wyuczenia reakcji lękowej na samą myśl o karze. Myśl zaś o karze może być wywoływana przez często stoswane w procesie wychowania groźby werbalne. Groźba może powodować wstrzymanie się od karanej czynności. Na tej zasadzie funkcjonują szczególnie kary, których wykonanie jest zawieszone na pewien okres. Sama groźba zastosowania konkretnej kary wzmaga mobilizację karanego, jednak bez przesądzenia o końcowym rezultacie tej mobilizacji.

Większość dotychczasowych badań psychologów uczenia się zdaje się przemawiać za tym, że kary jako wywołujące strach oraz sygnały kar jako wywołujące lęk mogą prowadzić do skutecznych i trwałych modyfikacji zachowań. Wydaje się wręcz, że ogromna część uczenia zakazów moralnych polega na wytworzeniu związku między zabronionymi czynnościami a lękiem wytworzonym przez pierwotnie stosowane bodźce awersyjne /kary/.

Działanie kar oparte na deprywacji

Deprywacja jest stanem polegającym na braku zaspokojenia jakiejś silnej potrzeby o charakterze fizycznym, psychicznym lub emocjonalnym¹. Działanie wie-

¹ Zob. Słownik psychologiczny, wyd.cyt., s.56.

lu kar polega na takim właśnie pozbawieniu oczekiwanych nagród lub zmniejszeniu ich wartości poniżej oczekiwanego i na ogół utrzymywanego poziomu.

Z kar dyscyplinarnych taki charakter mają szczególnie kary zmniejszenia lub pozbawienia urlopu okresowego, pozbawienia wyróżniającego tytułu i odznaki, a także zakazu opuszczania miejsca zakwaterowania i nakazu wykonywania czynności porządkowych poza kolejnością.

Deprywacja może dotyczyć tej motywacji, z której wynika karane zachowanie. Tak więc wychowanek może być ukarany za kłamstwo przez uniemożliwienie mu osiągnięcia tego, co kłamstwem chciał osiągnąć. Może także dotyczyć pozbawienia innych wartości - nie tylko tych, które wieńczą zabronioną reakcję¹.

Działanie kar przez przekaz informacji

Działanie kary zależy od tego, jaką informację ona zawiera z punktu widzenia systemu wartości jednostki, jej norm i wzorów zachowań. Jeżeli kara zawiera informacje o zagrożeniu wartości, do których jednostka dąży, to kara nie musi odgrywać roli czynnika motywacyjnego przez swą awersyjność. Już informacja, którą kara /np. upomnienie czy nagana/ niesie, powoduje korekcję zachowania.

1 Różnorodne możliwości deprywacyjnego działania kar opisuje J. Grzelak, Empiryczne przesłanki..., wyd.cyt., s. 39-40.

Kara w postaci informacji wzbudza u karanego także określone emocje będące wynikiem dostrzeżenia rozbieżności między rzeczywistym zachowaniem a internalizowanym wzorem zachowania, do którego dąży. Warto zauważyć, że każda kara dyscyplinarna jest nośnikiem informacji dla karanych. Jednakże dla jednych upomnienie niesie wystarczającą ich ilość, dla drugich nawet kara aresztu nie dostarcza żadnych informacji.

J.Grzelak¹ zauważa, że gdy nie spełniony przez karanego wzorzec zachowania zajmuje wysoką pozycję w jego hierarchii wartości, to do korekcji odchylen od tego wzorca są wystarczające kary słabe. Działającą cechą kary w tym wypadku jest informacja, którą niesie, a nie jej awersyjna czy deprywacyjna siła.

Wydaje się, że informacja zawarta w karze odgrywa istotną rolę w procesie sterowania zachowaniem. Można nawet sądzić, że w zależności od relacji między informacją, jaką niesie kara, a systemem wartości uznawanym przez karanego, zmienia się rola kary, zwłaszcza jej negatywnego - emocjonalnego składu.

Społeczny kontekst karania

Interesujący z poznawczego punktu widzenia społeczny kontekst działania kar. Różnorodne badania dotyczące problematyki kar i karania prowadzone przez K.Lewina, R.Searsa, G.Homansa, a także S.

¹ Tamże, s.41.

potwierdzają, że działanie kary zależy od układu stosunków, które łączą karanego i karzącego oraz od dotychczasowych doświadczeń obu stron w tym zakresie.

Najbardziej rozwiniętą i szczegółową interpretację współzależności między stosunkami interpersonalnymi a działaniem kar sformułował S.Mika¹. Z badań tego autora wynika, że mechanizm działania kar jest różnorodny - w zależności od stosunków, jakie łączą karanego i karzącego. Oto ogólne założenia rozpatrywanych warunków i wynikającego z nich działania kar.

Warunek pierwszy: karzący ma pozytywny stosunek do karanego. Wpływa to na rodzaj, siłę i częstość stosowania kar. Łagodność i rzadkość stosowania kar powoduje postrzeganie karzącego jako przychylnie ustosunkowanego. Stan ten wzbudza nadzieję dotyczącą nagród, a także powoduje odwzajemnioną sympatię do karzącego, akceptację jego osoby i jego norm.

Ukaranie powoduje u karanego wywołanie stanu dysonansu poznawczego. Jednym z możliwych sposobów zredukowania dysonansu jest zaakceptowanie kary i uznanie błędności własnego postępowania. Akceptacja norm i kary nałożonej za przekroczenie tych norm wywołuje wstyd, który prowadzi do zmiany zachowania.

Warunek drugi: karzący ma negatywny stosunek do karanego. Wpływa to na stosowanie surowszych i częstszych kar. Spostrzegany przez karanego negatyw-

1 S.Mika, Skuteczność kar..., wyd.cyt., s.129-137 i 158-272.

ny stosunek karzącego do niego powoduje negatywne oczekiwania i odwzajemnione negatywne postawy, odrzucanie norm karzącego.

Zastosowane kary są odczytywane jako akty wrogie. Kara nie jest akceptowana, wywołuje gniew i agresję, nie powoduje zmian zachowania.

3. Skuteczność wychowawcza kar dyscyplinarnych

Pojęcie skuteczności jest dość powszechnie używane w naukach społecznych i ekonomicznych. Pojawia się w różnych kontekstach i często jest dowolnie rozumiane. Najczęściej bywa używane zamiennie z pojęciem "efektywność". Wyraźnego oddzielenia obu terminów dokonuje się w prakseologii i teorii organizacji i zarządzania. Najogólniej można stwierdzić, że skuteczne jest "... takie działanie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel"¹. Jednakże jest to tylko "... takie działanie, którego sposób zorganizowania zapewnia zbliżenie się do celu działania - bez przesądzania stopnia realizacji tego celu"². O skuteczności mówi się więc wtedy, gdy rozpatrujemy tylko wynik działania /osiągnięte rezultaty/. Jeśli zaś wraz z wynikiem rozważamy nakłady, posługujemy się pojęciem efektywności. W każdej działalności,

1 T.K o t a r b i ń s k i, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1965, s.113.

2 J.Z i e l e n i e w s k i, Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1958, s.323.

także wychowawczej, skuteczność "... łączy się ściśle z pozytywną kwalifikacją działania zintegrowanego ze względu na dany cel"¹. Wobec tego działaniem nieskutecznym, inaczej niecelowym, będziemy nazywać takie działanie, w którym stopień zbliżenia się do celu jest równy zeru². T.Kotarbiński wyróżnia ponadto działania przeciwskuteczne i obojętne stwierdzając, że wśród "... czynów nieskutecznych znajdują się z jednej strony przeciwskuteczne, czyli udaremniające lub utrudniające, z drugiej zaś strony ani skuteczne, ani przeciwskuteczne, czyli obojętne"³.

Prezentowany zakres rozumienia skuteczności znajduje zastosowanie w problematyce skuteczności kar. Zanim jednak przejdziemy do określenia skuteczności wychowawczej kar dyscyplinarnych, wyjaśnimy znaczenie pojęcia skutek. Pojawia się ono zawsze tam, gdzie mamy do czynienia z wszelkimi następstwami działań, również karania. Kary wywołują określone skutki, czyli następstwa, jednak tylko pewną klasę skutków wyróżnionych ze względu na cel, możemy nazwać skutecznością⁴. Oczywiście, należy przyjąć, że skutki mogą mieć charakter zamierzony lub nie zamierzony. W naszych rozważaniach zakładamy, iż skuteczność kar łączy się ze skutkami zamierzonymi, będącymi pożąda-

1 S.J.Sokołowski, Analiza logiczna pragmatycznego pojęcia efektywności, Warszawa 1967, s.36.

2 Por. J.Zieleniewski, Organizacja..., wyd.cyt., s. 217.

3 T.Kotarbiński, Traktat ..., wyd.cyt., s.105.

4 Por. W.Łukaszewski, Teoria zachowania się a problem kary, "Studia Socjologiczne" 1971, nr 1, s.75.

nym następstwem działania wychowawczego. Całkowicie skuteczną nazwalibyśmy więc taką karę, która prowadzi do zmian oczekiwanych i nie powodowałaby zmian niepożądanych. Nieskuteczność zaś kar łączyć się będzie z klasą skutków nie zamierzonych ze względu na przyjęty cel, będących niepożądanym następstwem działań wychowawczych. Inaczej mówiąc - całkowicie nieskuteczna będzie taka kara, która nie prowadzi do zmian oczekiwanych i zawsze powoduje występowanie zmian nie zamierzonych.

Rozumiejąc wychowanie jako zamierzone wywoływanie określonych zmian w osobowości człowieka¹, za pożądane następstwo działania kar uznamy zamierzone wywołanie określonych zmian w osobowości karanego. Zmiany te mają mieć charakter względnie trwałe.

Dychotomiczna klasyfikacja cech osobowościowych człowieka pozwala podzielić wszystkie z nich na dwie wielkie grupy: cech kierunkowych oraz instrumentalnych. Przez cechy kierunkowe rozumie się to wszystko, co charakteryzuje dążenie człowieka i jego stosunek do świata oraz siebie samego, a więc postawy i przekonania, uznawane wartości, cele oraz ideały. Jest to ten zespół cech, które składają się na uczuciowo-wolicjonalną stronę osobowości.

Cechy instrumentalne zaś to wszystko to, co odnosi się do sprawności działania z punktu widzenia celów oraz warunków ich realizacji. W ich skład za-

¹ Zob. H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1970, s.35.

liczymy więc inteligencję jednostki, jej wiedzę, umiejętności i doświadczenia, a także zasób nawyków i sprawności¹. Skuteczność wychowawcza kary dyscyplinarnej odnosi się więc do zmian kierunkowych składających się na uczuciowo-emocjonalne stany osobowości karanego, mające charakter pożądany przez karzącego.

W literaturze przedmiotu istnieje znaczne zróżnicowanie w kwestii uwarunkowań skuteczności kar. Zdecydowana większość autorów mówi o czynnikach skuteczności kar i rozumie przez to określenie przyczyny warunkujące skuteczność /stopień skuteczności albo oczekiwaną skuteczność/. Są również autorzy, którzy przyczyny warunkujące skuteczność określają wyznacznikami.

Jednym z nich jest W.Łukaszewski, według którego wyznacznikami skuteczności są wyznaczające jej wartość: siła motywacji, częstotliwość stosowania kary i regularność². Kary są skuteczne, według A.Frączka, nie wtedy kiedy są surowe, ale wówczas kiedy są natychmiastowe i nieuchronne³. Jeżeli przyjąć, że skuteczność kar jest uzależniona od natychmiastowego ich wymierzania po czynie niepożądanym, to z wychowawczego punktu widzenia nie zawsze jest to wskazane i możliwe, m.in. ze względu na niemożność natychmiastowego ustalenia zakresu winy, szkodliwości czynu,

¹ Tamże, s. 38.

² Zob. W.Łukaszewski, Teoria ..., wyd.cyt., s.85.

³ Zob. A.Frączek, Z zagadnień psychologii agresji, Warszawa 1975, s. 237-238.

stanu świadomości sprawcy. Cz.Czapów prezentuje pogląd, iż czynnikiem skuteczności kar jest ich źródło i rodzaj¹.

Odwoływanie się wyłącznie do kar zewnętrznych nie może przynieść oczekiwanych trwałych zmian w osobowości wychowanka. Jeżeli nawet pominiemy inne uwarunkowania, to przecież spełnienie warunku nieuchronności kary wydaje się bardzo trudne. Prawie zawsze istnieją sytuacje nie dające się skontrolować, co sprawia, iż niepożądana reakcja może pozostać niezauważona. Skutecznie oddziaływać mogą kary wewnętrzne, których źródłem jest sam sprawca przewinienia. Kary te są aprobowane przez samokarzącego się, a jednocześnie są nieuchronne. Występowanie takich kar staje się - zdaniem Cz.Czapowa - możliwe dopiero wówczas, gdy w życiu wychowanka pojawi się takie dążenie, które wymagać będzie rezygnacji z dotychczasowego postępowania antagonistyczno-destruktywnego i przyswojenia celów i postępowania społecznie konstruktywnego². Takim celem może być sukces sportowy czy zdobycie uznania w miejscu pracy lub służby.

S.Mika³ zwraca uwagę na ważność oceny skuteczności kar w szerszym kontekście oddziaływań społecznych. Jego zdaniem kluczową rolę odgrywają dwa czynniki: 1/ akceptacja norm społecznych, za których przekroczenie została wymierzona kara, 2/ pozytywny stosunek karanego do karzącego. W przeprowadzonych

1 Cz.Czapów, Wychowanie resocjalizujące, Warszawa 1978, s.182-183.

2 Tamże, s. 183.

3 S.Mika, Skuteczność kar ..., wyd.cyt., s. 127 i 130.

przez S.Mikę badaniach czynniki te przyjęły postać następujących hipotez:

1. Kara jest w tym większym stopniu skuteczna, im w większym stopniu karany akceptuje normę, za której przekroczenie został ukarany.
2. Gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego, wówczas skuteczność karania jest większa niż wtedy, gdy stosunek ten jest neutralny lub negatywny.

Doświadczalnie sprawdzono słuszność przyjętych założeń.

K.Konarzewski¹, podejmując problematykę karania, rozpatruje ją jako jedną z metod wychowawczych. Wskazuje on, że czynnikami skuteczności są: awersyjność i siła bodźca karzącego, synchronizacja kary, rodzaj karanej czynności, rozkład karania, unikanie bierne i czynne, osobowość wychowanka, społeczny kontekst karania. Większość z zaprezentowanych czynników ma charakter behawioralny. Warto więc zwrócić uwagę na pozostałe, związane z osobowością wychowanka oraz społecznym kontekstem karania.

Osobowościowe uwarunkowania skuteczności karania są ciągle problemem wymagającym zbadania. Szczególną uwagę badaczy absorbuje wymiar osobowości /a ściślej - temperamentu/ zwany ekstrawersją - introwersją. W kilku badaniach - pisze K.Konarzewski, przytaczając wyniki badań psychologów amerykańskich² - zademonstrowano na przykład różny wpływ sukcesu i

1 Zob. K.Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982, s. 60-84.

2 Tamże, s.78.

porażki na poziom wykonania zadania u introwertyków i ekstrawertyków. Dzieci ekstrawertywne wykonywały lepiej nużące zadania niż dzieci introwersyjne, gdy w kolejnych etapach tego zadania ponosiły porażkę. Natomiast w warunkach ciągłych sukcesów wykonanie zadań dzieci introwertywnych przewyższało wykonanie zadań przez ekstrawertyków.

Innymi mniej globalnymi zmiennymi osobowościowymi mogą być np. samoocena postępowania, sprawność umysłowa, wiedza.

Społeczny kontekst karania - w ujęciu prezentowanym przez autora - jest czynnikiem składającym się z dwóch głównych elementów: osoby, która karę wymierza i wartości, w imię której kara jest wymierzana¹. Pierwszy z elementów dotyczy wpływu pozytywnego związku uczuciowego między wychowankiem a wychowawcą na skuteczność karania i nawiązuje do wcześniej prezentowanych rozważań S.Miki. Drugi element dotyczy przekazywania wychowankowi uzasadnienia zastosowania kary. Wydaje się, że właśnie ukazanie wartości, której kara jest podporządkowana może wpływać na zmianę ranych zachowań. Jest to problem oddziaływań na sferę emocjonalną i intelektualną wychowanka.

W.Szczerba przyjmuje, że jeżeli zapadnie decyzja o ukaraniu, wymierzenie kary musi być sprawiedliwe, mądre, odpowiednie, wyjaśnione, a także konsekwentnie realizowane. Przez konsekwencję reali-

¹ Tamże, s. 79-83.

cji rozumie się bezwzględne egzekwowanie pełnego odbycia kary¹.

Problematykę kary i jej skuteczności podejmuje również S.Baley. Jego zdaniem, gdy występki wymaga ukarania i tak się w rzeczywistości stanie, a więc sprawca występku zostanie ukarany, w jego odczuciu musi to wywołać przykrość i stan skruchy opartej na poczuciu winy i chęci poprawy².

Jest to więc postulat konieczności uznania kary przez osobę ukaraną za słuszną jej nałożoną, a zatem sprawiedliwą i zasłużoną. Z tego wynika, że kara wymierzona przy spełnieniu tych warunków winna zostać zaakceptowana i wówczas można oczekiwać jej skuteczności wychowawczej. W pedagogice wojskowej przyjmuje się, że aby kary dyscyplinarne spełniły swą funkcję wychowawczą, muszą być przestrzegane m.in. następujące warunki:

- wymierzanie kar powinno się odbywać zgodnie z zasadami i ceremoniałem, który określa regulaminy wojskowe,
- raport służbowy powinien przebiegać w atmosferze powagi i racjonalnej analizy popełnionego czynu i stopnia złej woli ze strony sprawcy,
- należy stosować odpowiednią gradację kar i nie nadużywać ich,
- karany powinien rozumieć szkodliwość popełnionego czynu i słusność wymierzonej kary³.

1 W.Szczerba, Pedagogika wojskowa, Warszawa 1966, s.359.

2 Zob. S.Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1965, s. 223 i nast.

3 Zob. Z.Kosyrz, W.Magoń, B.Nowakowski, Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978, s.201.

Omówienie roli tych czynników pozwala na stwierdzenie, że stanowią one: po pierwsze - wypadkową wpływów sytuacji wychowawczej i reguł postępowania dyscyplinarnego; po drugie - wyraz indywidualnych cech, predyspozycji i doświadczeń wychowanków; po trzecie - umiejętności i doświadczeń karzących.

Przyjmując powyższą klasyfikację, możemy dokonać wyodrębnienia w tych trzech grupach następujących czynników warunkujących skuteczność kar dyscyplinarnych:

- 1/ grupy czynników związanych z wpływem sytuacji wychowawczej i reguł postępowania dyscyplinarnego:
 - stopień integracji żołnierskiego pododdziału,
 - sposób postępowania dyscyplinarnego;
- 2/ grupy czynników wyrażających indywidualne cechy i predyspozycje oraz doświadczenia karanych:
 - indywidualne właściwości osobowe żołnierzy,
 - stosunek do popełnionego czynu i wymierzonej kary,
 - deklarowana gotowość zmiany zachowania,
 - akceptacja przez karanego norm społecznych obowiązujących w wojsku,
 - stosunek karanego do karzącego;
- 3/ grupa czynników wyrażających umiejętności i doświadczenia karzących:
 - rodzaj stosowanej kary,
 - indywidualne predyspozycje i właściwości osobowe,
 - stosunek do karanego,
 - wiedza i umiejętności.

Należy jednak pamiętać, że dokonany podział czynników warunkujących skuteczność kar dyscyplinarnych, jak i prezentowane czynniki stanowią jedynie próbę orientacyjnego określenia uwarunkowań działania kar dyscyplinarnych w procesie wychowania.

4. Analiza kar dyscyplinarnych stosowanych w procesie wychowania żołnierzy zasadniczej służby wojskowej na podstawie literatury pedagogicznej i postanowień dokumentów normatywnych

Kary dyscyplinarne obowiązujące w wojsku ulegały w okresie powojennym ciągłej ewolucji. Zmiany w nich następujące odzwierciedlały sytuację zewnętrzną i wewnętrzną kraju oraz ogólne tendencje panujące w wojsku i realizowanym tam procesie wychowania żołnierzy. Nie była to zatem ewolucja tylko i wyłącznie w kierunku łagodzenia środków dyscyplinarnych. Jednakże w dokonujących się w nich przemianach dostrzec można ciągle poszukiwanie środków najskuteczniejszych wychowawczo. Wyraźny tego dowód stanowią przepisy wydane w latach 1970 i 1977, nowelizujące ustawę z roku 1963. Usunięto karę najbardziej uciążliwą - karę aresztu ścisłego. Przewidziano omawianymi przepisami zasady odpowiedzialności dyscyplinarnej żołnierzy zasadniczej służby wojskowej przed przełożonymi, określono także tryb postępowania przełożonych z podwładnymi w sytuacji naruszenia dyscy-

pliny i porządku wojskowego. Przepisy te wprowadziły także nowe lub przywróciły dotychczas stosowane sankcje, jak np. naganę z ostrzeżeniem, pozbawienie wyróżniającego tytułu i odznak "WŻ", "WD", "WK", służbę w oddziale dyscyplinarnym w czasie pokoju w wymiarze od 1 do 3 miesięcy.

Każda zmiana systemu kar dyscyplinarnych wzbudza za każdym razem wiele kontrowersji wśród praktyków i teoretyków wojskowych. Kontrowersje te nie omiły również systemu obecnie obowiązującego. Mają one charakter bądź całościowy i dotyczą całej - zdaniem wielu dowódców - dolegliwości kar, bądź też odnoszą się do szczegółów, np. zasadności stosowania niektórych z nich, np. kary wykonywania czynności porządkowych poza kolejnością.

Istnieje zatem potrzeba dokonania analizy funkcjonujących w procesie wychowania wojskowego kar dyscyplinarnych. Analiza oparta na obowiązujących przepisach i dokumentach normatywnych oraz literaturze pedagogicznej może być przydatna przy późniejszej empirycznej weryfikacji skuteczności wychowawczej tych kar.

W podrozdziale tym pominięto kary odnoszące się tylko do grupy podoficerów zasadniczej służby wojskowej. Uznaliśmy także za zasadne pominięcie kary służby w oddziale dyscyplinarnym, gdyż ze względu na jej specyfikę i inne uwarunkowania skuteczności i długotrwałość oddziaływań resocjalizacyjnych, nie stanowi ona przedmiotu rozważań niniejszej pracy.

Upomnienie

Upomnienie jest powszechnie stosowanym zabiegiem wychowawczym, mającym na celu kierowanie wychowanka ku właściwym sposobom zachowania się. Często uważane jest za pewien rodzaj kary i bywa wymieniane wśród innych jej odmian. Upomnienie wiąże się z karą o tyle, że występuje po czynie w charakterze środka sankcyjnego.

Na ogół jego zadaniem jest wyjaśnianie obowiązującej normy lub rozkazu. Stosując upomnienie wychodzi się bowiem z założenia, iż popełnione wykroczenie nie było rezultatem złej woli, ale skutkiem zapomnienia o normie lub niewłaściwego jej zrozumienia¹.

Kara ta została wprowadzona do przepisów dyscyplinarnych ludowego Wojska Polskiego w czerwcu 1945 roku². Wydany w 1951 roku nowy "Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL"³ zniósł ten rodzaj sankcji w stosunku do szeregowców i podoficerów służby zasadniczej, by w kolejnych regulaminach przywrócić jej istnienie. W obowiązującym obecnie regulaminie dyscyplinarnym w pkt. 75⁴ stwierdza się, że kara upomnienia polega na słownym i bezpośrednim zwróceniu żołnierzowi uwagi na jego niewłaściwe postępowanie. Karę tę uważa się za wykonaną z chwilą podania

1 K. Sośnicki, Teoria..., wyd. cyt., s. 146-147.

2 Wojskowe przepisy dyscyplinarne, Dz.U. z 1945 r., nr 37, poz. 219.

3 Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, Szt.Gen. 44/50, 1951.

4 Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, Szt.Gen. 792/76, s. 49.

do wiadomości ukaranemu, a stosowanie jej nie jest ewidencjonowane¹.

Nagana

Nagana ma charakter ostrzejszy od upomnienia i wyraźniejsze znamiona kary. Celem jej jest sprawienie przykrości. Najczęściej nagana występuje jako słowne wyrażenie dezaprobaty pewnego sposobu zachowania się ganionej osoby². Często zawiera wyjaśnienie rozkazu lub normy, a równocześnie przestrozę. Jest ona stosunkowo łagodną formą, gdy udziela się jej bez obecności innych osób. Dotkliwszą postać przybiera nagana wymierzona w obecności osób trzecich zwłaszcza grona kolegów, a najsurowszą wtedy, gdy jest wpisywana do określonych dokumentów lub ogłaszana publicznie³.

Kara nagany została wprowadzona do przepisów dyscyplinarnych LWP, podobnie jak upomnienie, w 1945 roku. Wraz z kolejnymi zmianami przepisów dyscyplinarnych występowała ona w różnych postaciach. Aktualnie występuje w trzech wyróżnionych formach: nagany, nagany w rozkazie, nagany z ostrzeżeniem⁴.

Nagana polega na słownym skarceniu żołnierza za niewłaściwość jego postępowania, może być wymie-

1 Tamże, s. 62 i 99.

2 K. Sośnicki, Teoria ..., wyd.cyt., s. 147.

3 N. Rutkowska, Dziecko w szkole, Warszawa 1981, s. 160-161.

4 Regulamin ..., wyd.cyt., Szt.Gen. 792/76, s.45.

rzona bez obecności innych żołnierzy lub też na zbiórce przed frontem pododdziału albo na zebraniu żołnierskim¹. Fakt ten odnotowuje się w rozkazie tylko w celach ewidencyjnych. Zwróćmy uwagę, że takie określenie kary umożliwia wykorzystanie jej w dwóch wyraźnych odmianach: łagodnej, wymierzanej bez obecności innych oraz surowszej, wymierzonej w obecności osób trzecich. Zwiększa to, jak się wydaje, jej wychowawczą użyteczność.

Inną regulaminową formą jest nagana w rozkazie, której odmiennosć od wcześniej omawianej polega na umieszczeniu w rozkazie opisu przewinienia i decyzji o ukaraniu². Treść rozkazu jest podawana do wiadomości ukaranego i innych żołnierzy.

Najsurowszą postacią jest nagana z ostrzeżeniem. Prócz cech zgodnych z wcześniejszymi jej odmianami, zawiera ostrzeżenie, że ponowne popełnienie przewinienia zostanie ukarane surowiej³. Ta postać sankcji zawiera wyraźnie sformułowaną groźbę. Wprawdzie sam element groźby znajduje się już w regulaminach, które znać powinien każdy żołnierz, to jednak ta forma jest jej wyraźnym nasileniem. Groźba ma moc powstrzymywania wychowanka od czynów występnych, jak również daje możliwość stopniowego utrwalania zaczynającej się u niego poprawy⁴. Nie może jednak być w jakiegokolwiek postaci nadużywana.

1-Tamże, s. 49-50.

2 Tamże, s. 49.

3 Tamże, s. 50.

4 M.Krawczyk, Metody wychowania..., wyd, cyt., s. 193.

Wykonywanie czynności porządkowych poza kolejnością

Jak można sądzić, idea tej kary nawiązuje do wychowawczej roli pracy, do jej właściwości resocjalizacyjnych. Można tu np. wskazać na doświadczenie pedagogiczne A. Makarenki. Uważał on, że praca wychowanków z kolonii stworzonej dla młodzieży przestępczej nie była tylko sprawą ich osobistego losu. Była to działalność wiążąca ich ze społeczeństwem. Praca, traktowana jako sposób realizacji celów kolektywu, stanowiła znakomitą szkołę społecznego wychowania.

Mówiąc o pracy mamy na uwadze czynności, które wywierają wpływ na otoczenie człowieka. Praca jako czynnik wychowania rozumiana jest jako czynność konkretna, tworząca wartość społeczną, a więc mająca charakter produkcyjny, twórczy. Są to te "... czynności wykonywane dla zaspokojenia czyichś istotnych potrzeb, a nie tylko potrzeb sprawcy, przy czym w twory tych czynności mają wartość społeczną"¹.

Makarenko zauważył, że praca sama w sobie, patrywana niezależnie od sytuacji i warunków, w jakich się odbywa, nie stanowi środka oddziaływania wychowawczego. Przykładowo: ograniczone wartości chowawcze ma praca w dziedzinie samoobsługiwania gdyż "... nie rozbudza ona głębszych motywów dz

¹ Cz.C z a p ó w, St. J e d l e w s k i, Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 1971, s. 381.

nia, staje się pracą mechaniczną i nie włączoną w ogólny potok życia psychicznego, czymś na podobieństwo oddychania czy chodzenia"¹. Podobnego zdania są autorzy podręcznika "Pedagogika resocjalizacyjna"². Ich zdaniem można stwierdzić, iż ograniczanie kulturo-techniki pracy jedynie do wykorzystania pracy porządkowo-gospodarczej jest nieuzasadnione i prowadzi do ogromnego zubożenia oddziaływań resocjalizujących. Niemniej jednak także i ta forma, stosowana oprócz innych, może wnieść elementy korzystne z wychowawczego punktu widzenia, będąc np. czynnikiem integrującym grupę.

Inaczej jednak wygląda wychowawczy aspekt stosowania kary w formie pracy dodatkowej. Zmianie ulega szeroki kontekst społeczny, w jakim praca może spełniać funkcję resocjalizującą.

Kara wykonywania czynności porządkowych poza kolejnością ma w naszym wojsku dość długą tradycję. Po raz pierwszy została ustanowiona w okresie międzywojennym jako kara roboty poza kolejnością³. Po wojnie sankcja ta przybrała nazwę robót i prac poza kolejnością i polegała "... na spełnianiu poza kolejnością cięższych prac lub służb"⁴.

1 A.Makarenko, Dzieła, t.1, Warszawa 1955, s. 60.

2 Cz.Czapów, St.Jedlewski, Pedagogika..., wyd.cyt., s. 385.

3 Regulamin służby wewnętrznej, cz.IV, Przepisy dyscyplinarne MSW, Warszawa 1925, s.15.

4 Regulamin służby wewnętrznej, cz.IV, Wojskowe przepisy dyscyplinarne, Warszawa 1948.

Warto zaznaczyć, że regulamin nie określił czasu trwania jednej roboty /pracy/ w godzinach ani nie określał pory dnia, w której powinna być wykonywana. Pozwalało to na dowolne interpretowanie wykonywania tej kary przez przełożonych. Znaczne zmiany wprowadził nowy "Regulamin dyscyplinarny" z 1952 roku¹. Określono w nim wyraźnie wymiar wykonywania czynności poza kolejnością /do 5 razy/ oraz zniesiono alternatywę umożliwiającą nakazanie ukaranemu wykonywania prac lub pełnienia służb poza kolejnością. Sankcja ta przybrała brzmienie: kara wyznaczenia do pracy poza kolejnością. Nadal jednak nie określono czasu trwania jednej pracy i pory jej wykonywania.

Kolejną zmianę co do wymiaru tej kary oraz trybu jej odbywania wniósł Regulamin wprowadzony w 1959 roku. Górny wymiar kary-został ustalony na 7 dni. Określono, że kara pracy poza kolejnością polega na wykonywaniu prac w czasie wolnym od zajęć. Czas jej odbywania nie może przekroczyć jednorazowo 2 godzin. Prace poza kolejnością powinny być wykonywane w obrębie danej jednostki. Nie dotyczy to sytuacji, gdy dany pododdział wykonuje pracę poza jednostką. "Kara pracy poza kolejnością nie może być wykonywana po capstrzyku"². Przytoczona treść zapisu eliminowała dowolność interpretacji sposobu realizacji tej kary. Celowe jest zwrócenie uwagi na czas trwania jednej pracy /2 godziny/ oraz zakaz wykonywania jej po strzyku.

1 Regulamin..., wyd.cyt., Szt.Gen. 44/50.

2 Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, Szt.Gen. 238/59, 1959, s.36.

Regulamin dyscyplinarny wprowadzony do użytku w wojsku z dniem 1 października 1970 r.¹ zakłada dalsze zmiany w trybie wykonywania tej sankcji. Regulamin określa, że jest to kara pracy porządkowej poza kolejnością. Zmieniony tryb wykonywania kary nakazywał, by wyznaczać żołnierzy do prac porządkowych w czasie wolnym od zajęć. Czas odbywania tej sankcji nie mógł przekroczyć jednorazowo 4 godzin /w tym 2 godzin bezpośrednio po capstrzyku/.

Takie sformułowanie było wyraźnym zaostrożeniem sankcji i ponownie umożliwiało znaczną dowolność w jej interpretacji i trybie wykonywania w praktyce.

W 1977 roku wraz ze zmianą regulaminów ponownie uległo zmianie brzmienie i tryb wykonywania tej kary. W nazwie tej sankcji pojęcie pracy zastąpiono pojęciem czynności. Wykonywanie czynności porządkowych poza kolejnością polega na spełnianiu określonych przez szefa kompanii /równorzędnego/ zadań w czasie wolnym od zajęć. Czas wykonywania tych zadań nie może przekroczyć czterech godzin dziennie. Ukarany tę karę wykonuje w kolejnych dniach bez przerwy².

W regulaminie nie znalazło miejsca określenie przewinień dyscyplinarnych powodujących taką sankcję. Prowadzi to do zupełnej swobody w korzystaniu z niej. Przełożony może ukarać żołnierza tą karą za każde popełnione przez niego wykroczenie. Czy dowolność ta jest słuszna? Wydaje się, że nie. Aby karanie pracą,

1 Regulamin ..., wyd.cyt., Szt.Gen. 501/70, 1970.

2 Regulamin ..., wyd.cyt., Szt.Gen. 792/76, s.50.

przyniosło pozytywne rezultaty wychowawcze, powinno mieć ścisły związek z popełnionym wykroczeniem. Oznacza to, iż karę tę można stosować wówczas, gdy popełnione wykroczenie wiąże się bezpośrednio z niewłaściwym stosunkiem winnego do pracy /np. złe jej wykonywanie, uchylanie się od pracy, niszczenie pracy cudzej itp./. W takich wypadkach działanie tej sankcji zbliżone byłoby do działania kary naturalnej i w pewnych okolicznościach spełniałoby rolę wychowawczą. Niewskazane jest natomiast karanie wychowanka przez przydzielenie mu dodatkowej pracy wówczas, gdy własną pracą nie może on naprawić wyrządzonego zła¹.

Z prezentowanego stanowiska wynika, że praca może i powinna być jedną z podstawowych form oddziaływania wychowawczego. By tak się mogło stać, muszą być spełnione określone warunki, gdyż nie każda praca ma walory wychowawcze. Dotyczy to zwłaszcza jej roli jako ewentualnej kary dyscyplinarnej.

Zakaz opuszczania miejsca zakwaterowania

Jest to kara specyficzna stosowana w zasadzie tylko w wojsku. Polega na ograniczeniu swobody ukaranego, ze szczególnym wskazaniem niemożności opuszczenia miejsca zakwaterowania oraz wykonywania dodatkowych czynności związanych z jej realizacją. Z tego powodu można uznać ją za karę o znacznej dolegliwości fizycznej i moralnej.

¹ Cz.C z a p ó w, Wychowanie..., wyd.cyt., s. 314.

Kara zakazu opuszczania miejsca zakwaterowania znajduje się - w zasadzie bez większych zmian - w regulaminach dyscyplinarnych niemal od początków istnienia ludowego Wojska Polskiego. Na przestrzeni lat zmieniał się jednak jej zakres oraz przysługujące prawa wymierzania jej¹. W obowiązującym obecnie "Regulaminie dyscyplinarnym"² określa się dość szczegółowo zasady wykonywania tej kary. Polega ona na:

- zabronieniu ukaranemu opuszczania koszar /okrętu/ lub innego miejsca zakwaterowania pododdziału w czasie wolnym od zajęć przez cały okres trwania kary;
- konieczności meldowania się u oficera dyżurnego na jego rozkaz lub sygnał, z oporządzeniem bez broni, w czasie od pobudki do capstrzyku, w dni świąteczne i wolne od zajęć - trzy razy, w pozostałe - raz. Ustaloną częstotliwość tego meldowania może zmniejszyć przełożony, który karę wymierzył;
- zabronieniu ukaranemu przyjmowania odwiedzin oraz korzystania z imprez o charakterze rekreacyjnym.

Na podkreślenie zasługuje długi czas trwania tej kary. Dla szeregowców może wynosić 28 dni, dla podoficerów zasadniczej służby wojskowej - 21 dni.

Uciążliwość tej kary zależy w dużej mierze od stopnia jej wyegzekwowania, co w praktyce może być

1 Problematykę ewolucji kar dyscyplinarnych prezentuje praca: M. S t o c k i, Ewolucja odpowiedzialności dyscyplinarnej żołnierzy zasadniczej służby wojskowej ludowego Wojska Polskiego, maszynopis WAP 1982, s. 49-51.

2 Regulamin ..., wyd.cyt., Szt.Gen. 792/76, s. 50-51.

różnie realizowane. Sankcja ta może więc mieć bardzo dużą dolegliwość i uciążliwość, może także ograniczyć się do zakazu wyjść na przepustki i urlopowych wyjazdów.

Pozbawienie wyróżniającego tytułu i odznaki

Kara ta została wprowadzona do przepisów dyscyplinarnych ludowego Wojska Polskiego ustawą z 30 czerwca 1977 roku - o dyscyplinie wojskowej oraz odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i za naruszanie honoru i godności żołnierskiej¹. Kara ta odnosi się do tytułów i odznak: "Wzorowy Żołnierz", "Wzorowy Kierowca", "Wzorowy Dowódca". Polega ona na odebraniu żołnierzowi odznaki i legitymacji oraz cofnięciu przysługujących mu z tego tytułu przywilejów w razie zaistnienia okoliczności ustalonych w instrukcji o przodownictwie i współzawodnictwie oraz innych przepisach², a świadczących o jego niezdiscyplinowaniu. Żołnierz traci tytuł i odznakę "Wzorowy Żołnierz" w wypadku pogorszenia wyników szkolenia bądź dyscypliny i braku dostatecznej poprawy przez okres 3 miesięcy - wtedy na wniosek dowódcy pododdziału dowódca pułku zawiesza uprawnienia do tytułu i odznaki. Jeżeli natomiast żołnierz będzie ukarany karą aresztu, zostaje pozbawiony tytułu i odznaki ze skutkiem natychmiastowym.

1 Dz.U.nr 21, 1977, poz. 90, art. 14.

2 Regulamin..., wyd.cyt., Szt.Gen. 792/76, s. 52.

Utrata tytułu i odznaki "Wzorowy Kierowca" następuje w wyniku obniżenia poziomu dyscypliny szkolenia lub kwalifikacji zawodowych kierowcy, będących następstwem własnej winy. Utrata zaś w trybie natychmiastowym następuje w wypadku:

- prowadzenia pojazdu mechanicznego po spożyciu alkoholu,
- spowodowania zawinionego wypadku drogowego,
- wymierzenia kierowcy kary aresztu¹.

Tytuł i odznakę "Wzorowy Dowódca" traci się natomiast w następujących sytuacjach:

- wymierzenia żołnierzowi kary aresztu,
- zaniedbań w zakresie kształtowania stanu moralno-politycznego, poziomu wyszkolenia, dyscypliny i porządku wojskowego w dowodzonej drużynie².

Kara pozbawienia wyróżniającego tytułu i odznaki polega więc na pozbawieniu żołnierza czegoś, co wcześniej wystąpiło jako nagroda /wyróżnienie/ i co ma dla niego określoną wartość. Kara taka może działać również w ten sposób, że pozbawia żołnierza zapowiadanej nagrody /lub jej części/. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, kiedy dla wychowanka znamiona nagrody ma jedynie dodatkowy urlop przysługujący wraz z uzyskaniem tytułu i odznaki "Wzorowy Żołnierz", a żołnierz nie zdążył go wykorzystać. Kara ta niekiedy działa jako sankcja dodatkowa, np. gdy żołnierz ukarany karą aresztu, zostaje w trybie natychmiastowym

1 Tamże, § 23.

2 Tamże, § 36.

pozbawiony także tytułu i odznaki "Wzorowy Żołnierz", "Wzorowy Kierowca", "Wzorowy Dowódca" i określonych z tego tytułu przywilejów. Sankcja ta może być zatem świadomie stosowanym środkiem wobec sprawcy przewinienia. Może także występować jako dodatkowa dolegliwość, której działanie jest określone w dokumentach normatywnych i nie podlega ograniczeniom ze strony karzącego.

Kara aresztu

Kara ta polega na pozbawieniu żołnierza wolności na określony czas. Powoduje dolegliwości tak o charakterze fizycznym, jak i moralnym. Jakkolwiek wymierzana jest w trybie dyscyplinarnym i mieści się w zakresie środków z trybem tym związanych, to jedna jej skutki bezpośrednie są znacznie większe niż skutki pozostałych kar stosowanych w wojsku.

Wykonywanie jej ogranicza najbardziej czułe ry praw podmiotowych żołnierza, tj. jego wolność bista, która i tak jest w pewnym stopniu ograniczona¹. Stopień dolegliwości tej kary jest znacznie większy od dolegliwości pozostałych kar, zwłaszcza gdy żołnierze doświadczają jej po raz pierwszy.

Kara aresztu została wprowadzona do przepisów dyscyplinarnych ludowego Wojska Polskiego dekretem z 26 czerwca 1945 roku. Do 1977 roku występował pod dwoma postaciami - kary aresztu ścisłego i

1 A. S a u l e w i c z, Dyscyplinarna i inna pozasądowa odpowiedzialność żołnierzy Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1964, s. 114.

aresztu zwykłego. Obie jej odmiany różniły się zakresem /zmieniającym się w poszczególnych edycjach regulaminów/, jak również samym sposobem i warunkami realizacji. Kara aresztu zwykłego polegała na osadzeniu w pomieszczeniu zamkniętym z obowiązkiem wykonywania codziennych określonych prac pod nadzorem wartownika, a kara aresztu ścisłego polegała na przebywaniu w zamkniętej celi. Ukarani spali na twardeym łóżu, nie mogli palić tytoniu, pisać ani odbierać listów.

W obowiązującym od 1977 roku regulaminie występuje tylko jedna odmiana tej kary, kara aresztu. Polega ona na pozbawieniu wolności i stosuje się ją dopiero po wyczerpaniu innych, łagodniejszych środków dyscyplinarnych, w tym co najmniej na dwukrotnym ukaraniu karą wpisaną do karty ewidencyjnej¹. Od zasady tej należy odstąpić w wypadku:

- a/ rażącego naruszenia dyscypliny,
- b/ gdy czyn był przedmiotem postępowania karnego zakończzonego umorzeniem,
- c/ popełnienia czynu mającego znamiona przestępstwa ściganego na wniosek dowódcy, jeżeli ten odstąpił od jego złożenia i nie wymierzył kary służby w oddziale dyscyplinarnym².

1 Regulamin..., wyd.cyt., Szt.Gen.792/76, s.52.
Regulaminy określają także w sposób szczegółowy zasady postępowania z żołnierzami osadzonymi w areszcie.

2 Tamże. Uzupełnienie do Regulaminu Dyscyplinarnego Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1986.

Regulamin przewiduje również możliwość zawieszenia wykonania wymierzonej kary aresztu¹. Oznacza to, że określony czyn został oceniony i wymierzona jest sprawcy kara, ale jej wykonanie zostaje wstrzymane. Zawieszenie wymierzonej kary aresztu może trwać od dwóch do sześciu miesięcy i daje nadzieję, że kara ta nie będzie musiała być wykonana. Nadzieja związana jest z tym, iż groźba realizacji konkretnej kary może rokować poprawę zachowania karanego żołnierza. Można sądzić, że rokowania te są znacznie większe w wypadku groźby wykonania kary aresztu niż po jej ewentualnym wykonaniu.

Wydaje się w pełni uzasadnione traktowanie kary aresztu w sposób szczególny, przy założeniu że jej użycie może nastąpić gdy wyczerpane zostaną inne łagodniejsze środki. Praktyka jednak dowodzi, iż interpretacja przewinień i klasyfikacja ich jako rażących lub nie, może być bardzo dowolna. Tak więc i użycie tego rodzaju kary jest indywidualną sprawą odczuć, intencji i pedagogicznej wiedzy oraz doświadczenia przełożonych.

Zmniejszenie lub pozbawienie urlopu okresowego

Kara ta jest przykładem szczególnego rodzaju sankcji o wysokiej dolegliwości dla karanego i - wypadku właściwego stosowania - znacznej skuteczności

¹ Tamże, s. 60-61.

wychowawczej. Polega ona na zmniejszeniu lub całkowitym pozbawieniu żołnierza przysługującego mu prawa do urlopu w danym roku służby¹. Nie jest to powszechnie stosowana kara dyscyplinarna, a jej ewentualne użycie ograniczają sformułowane uwarunkowania. Kara ta może być bowiem wymierzana wówczas, jeżeli w danym roku służby, za który przysługuje urlop żołnierz był dwukrotnie karany za samowolne oddalenie się lub jeden raz karą aresztu i kary te nie zostały skreślone z karty kar².

Omawiana sankcja ma charakter deprywacyjny, ponieważ pozbawia karanego możliwości zaspokojenia potrzeby o charakterze fizycznym, psychicznym lub emocjonalnym, które było oczekiwane. Powoduje ona w swej istocie utratę przez żołnierza wartości szczególnej jaką jest urlop. Urlop umożliwia bowiem kontakt z najbliższą rodziną, znajomymi, przyjaciółmi, dziewczyną. Jest niezbędną kompensacją potrzeb człowieka, których służba wojskowa nie jest w stanie zastąpić.

Prowadzon w wojsku w ostatnich latach badania potwierdzają wzrastającą potrzebę kontaktu z najbliższymi, wykazywaną przez żołnierzy odbywających zasadniczą służbę wojskową. W badaniach tych wskazuje się także na fakt, że jednym z głównych czynników samowolnych oddaleń jest odmowa udzielenia przez przełożonych zgody na wyjazd z jednostki żołnierza

1 Tamże, s. 53.

2 Tamże, s. 53.

w ramach urlopu lub przepustki¹. Nie jest to więc środek, który w procesie wychowania można dowolnie wykorzystywać.

Karze zmniejszenia lub pozbawienia urlopu okresowego przypisuje się znaczną skuteczność wychowawczą, gdyż ukarany nią żołnierz ma możliwość odzyskania odebranych mu uprawnień. Stanowi o tym następujący zapis regulaminowy: "Jeżeli żołnierz ukarany zmniejszeniem lub pozbawieniem urlopu okresowego wykaże się w czasie co najmniej trzech miesięcy nienaganą służbą i zachowaniem, a kara ta została mu skreślona z karty kar, dowódca jednostki może udzielić mu urlopu w wymiarze przysługującym w danym roku służby"².

Tak więc dla żołnierza kara ta ma znamiona groźby, gdyż wynika z niej zapowiedź całkowitej utraty przysługującego urlopu okresowego w wypadku braku poprawy dotychczasowego zachowania. Poprawa ta musi być jednak na tyle trwała, by w czasie co najmniej trzech miesięcy nienagannej służby i zachowania możliwe było skreślenie jej z ewidencji. Wydaje się, że powstająca w wyniku działania tej kary sytuacja może być wystarczająco silnym motywem zmiany dotychczasowego zachowania i akceptacji obowiązujących w wojsku norm.

1 Zob. J. B i e ń k o w s k i, Zapobieganie samowolnym oddaleniom żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, Warszawa 1987 /praca magisterska/; Psychologiczne uwarunkowania wybranych aspektów samowolnych oddaleń żołnierzy, oprac. J. S m a r z y k, R. K r a s z e w s k i, D. W i e c z o r e k, P. J e ż y n a, E. K o z ł o w s k a, Warszawa 1985 /materiał nieopublikowany/.

2 Regulamin..., wyd.cyt., Szt.Gen. 792/76, s.53.

III. WPŁYW KWALIFIKACJI PEDAGOGICZNYCH KADRY NA KSZTAŁTOWANIE DYSCYPLINY W PODODDZIALE W ŚWIETLE BADAŃ

1. Rozumienie pojęcia kwalifikacje pedagogiczne

Kwalifikacje pedagogiczne oficera-wychowawcy stanowią dialektyczną jedność wiedzy pedagogicznej, myślenia i działania pedagogicznego. Uzewnętrzniają się głównie w jego sposobach postępowania wychowawczego odzwierciedlających się w zachowaniach, motywacji, organizacji działalności szkoleniowo-wychowawczej i kierowaniu nią. Są one także, zdaniem Z.Kosyrza, określoną zdolnością do przewidywania skutków własnej działalności, utrzymania autorytetu wyzwalającego, a nie zniewalającego oraz dysponowaniem wysokiej jakości umiejętnościami dydaktycznymi i technicznymi¹.

W badaniach naszych zwróciliśmy się do respondentów aby krótko zdefiniowali pojęcie kwalifikacji pedagogicznych. Oto wybrane odpowiedzi:

Oficerowie przodujący:

"Zakres wiedzy pedagogicznej oraz umiejętność stosowania tej wiedzy w stosunku do żołnierzy o różnych osobowościach".

1 Por. Z.K o s y r z, Pedagogiczne przygotowanie dowódców i oficerów sztabu, [w:] Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy, Warszawa 1977, s.275-283.

"Wiedza i umiejętności oddziaływania wychowawczego w kształtowaniu określonych postaw żołnierzy".

"Odpowiedni zasób wiedzy pedagogicznej i umiejętność wykorzystania jej w procesie wychowawczym".

"Pewien określony zasób wiadomości i umiejętności z dziedziny pedagogiki pozwalających łatwiej i skuteczniej wychowywać, kształtować żołnierzy".

"Umiejętność przekazywania wiedzy i kształtowania pożądanej osobowości wychowanka na podstawie wiedzy pedagogicznej w działaniu wychowawczym".

Oficerowie uzyskujący niskie efekty w pracy wychowawczej z żołnierzami

"Wiedza, umiejętności poznania i kształtowania postaw zgodnie z wymaganiami życia wojskowego".

"Zakres wiedzy teoretycznej z pedagogiki oraz stosowanie jej w szkoleniu i wychowaniu żołnierzy".

"Wiedza pedagogiczna i działanie wychowawcze skierowane na wychowanie podwładnych".

"Zasób wiedzy pedagogicznej potrzebny w wychowaniu żołnierzy przez przełożonego".

"Wiedza i umiejętność działania wychowawczego".

W przytoczonych wypowiedziach dostrzec należy wyszczególnienie podstawowych komponentów kwalifikacji pedagogicznych w postaci wiedzy pedagogicznej i działania pedagogicznego.

Wspólną cechą wszystkich prezentowanych wypowiedzi jest zwrócenie uwagi na element wiedzy, której rodzaj przez większość respondentów jest określany

mianem "pedagogicznej" lub też z kontekstu wypowiedzi wynika, że o ten rodzaj wiedzy chodzi.

Szeroka jest gama określeń dla drugiego wspólnego elementu, mianowicie działania przedstawionego jako "działanie wychowawcze", "działanie pedagogiczne", "oddziaływanie wychowawcze". Jednocześnie jest akcentowana przy działaniu "umiejętność" tegoż działania.

W wypowiedziach brakuje jednak jednoznacznego określenia "myślenia pedagogicznego".

Z analizy wypowiedzi wynika, iż zarówno oficerowie przodujący, jak i oficerowie uzyskujący niskie efekty w pracy wychowawczej prezentują jednakowy poziom w rozumieniu pojęcia kwalifikacji pedagogicznych.

Analiza poszczególnych wypowiedzi wszystkich respondentów pozwala nam na następujące uogólnienia: około 70% oficerów potrafi zdefiniować pojęcie kwalifikacji pedagogicznych w sposób niepełny, akcentując jako ich część składową wiedzę i działanie pedagogiczne. Znaczna część pozostałych oficerów ujmuje je jako wiedzę fachową potrzebną w szkoleniu żołnierzy.

2. Formy dokształcania stanowiące źródło wiedzy pedagogicznej

W procesie badań przyjęliśmy, że w warunkach znacznego już ożywienia działalności w zakresie pedagogizacji kadry, każdy z oficerów objętych badaniami dokształca się w jednej z wielu stosowanych w tym zakresie form. Założenie to okazało się słuszne i zostało potwierdzone uzyskanymi wynikami badań.

Ze względu na staż pracy zawodowej osób badanych miejsce analizowanych form kształcenia w poszczególnych grupach przedstawia się następująco:

Tabela 1

Udział badanych w różnych formach pedagogizacji według stażu pracy

Lp.	Formy kształcenia	Staż pracy w latach					
		3 - 5		6 - 10		11 i więcej	
		L	%	L	%	L	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Studia specjalistyczne /kierunek psychologiczno-pedagogiczny/	2	14,3	13	29,9	7	41,2
2	Studia specjalistyczne na innych kierunkach	3	21,4	9	20,9	6	35
3	Kursy pedagogizacji kadry na szczeblu ZI	4	28,6	9	20,0	2	
4	Kursy pedagogizacji kadry w jednostce wojskowej	4	28,6	6	13,3	-	
5	Samokształcenie	1	7,1	8	17,8	-	
6	Inne					2	
Razem		14	100,0	45	100,0	17	

Na podstawie danych zawartych w tabeli 1 można sądzić, iż uczestnictwo oficerów o mniejszym stażu pracy /3-5 i 6-10 lat/ w różnych organizowanych formach doksztalcania pedagogicznego jest na ogół równomierne. W grupie oficerów o dłuższym stażu pracy /11 i więcej lat/ źródłem wiedzy w procesie doksztalcania są studia specjalistyczne, w których uczestniczy przeszło 75% z nich.

Uzyskane badania wskazują wyraźnie, iż w grupie kadry przodującej 23 osoby /60,5%/ objęto doksztalcaniem na studiach specjalistycznych, a 13 osób /24,2/ zdobywa wiedzę na kursach pedagogizacji. W grupie kadry uzyskującej niskie wyniki w pracy wychowawczej dane wynosiły odpowiednio - 17 osób /24,9%/ i 12 osób /30,6%/. Na tej podstawie można przyjąć, że studia specjalistyczne /kierunek pedagogiczno-psychologiczny/ oraz kursy pedagogizacji stanowią najlepsze formy w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności pedagogicznych, dzięki którym grupa oficerów przodujących zdobywa lepsze przygotowanie do pracy wychowawczej w zakresie kształtowania dyscypliny.

3. Formy działań profilaktyczno-wychowawczych sprzyjających umacnianiu dyscypliny wśród żołnierzy

Sprawą doniosłą w umacnianiu dyscypliny jest odpowiednia profilaktyka, rozumiana nie tylko jako zapobieganie powstawaniu przewinień dyscyplinarnych, ale przede wszystkim jako usuwanie wszelkich przesłanek, które stwarzają ku temu warunki.

Działalność profilaktyczno-wychowawcza w środowisku wojskowym jest realizowana w sposób kompleksowy i systematyczny. Nie są to działania oderwane i jednostkowe, wychowanie wojskowe jest bowiem procesem planowo zorganizowanych i odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań na żołnierzy w celu wykształcenia w nich pożądanych przekonań, cech osobowych i umiejętności niezbędnych na polu walki. Dlatego też z prakseologicznego punktu widzenia działalność profilaktyczno-wychowawcza w wojsku obejmuje czynności zmierzające do tego, aby żołnierz:

- nie uzyskał nowych, niepożądanych cech,
- nie utracił już ukształtowanych pożądanych cech,
- zyskał nowe, pozytywne cechy.

Przenosząc powyższy tok rozumowania na płaszczyznę działalności profilaktyczno-wychowawczej kadry, należy stwierdzić, iż tylko przemyślane i właściwie zastosowane przez nią formy mogą przynieść pożądane efekty.

Z badań wynika, iż najczęściej stosowaną formą pracy profilaktyczno-wychowawczej jest rozmowa wychowawcza przeprowadzona z żołnierzami przejawiającymi skłonności do naruszania dyscypliny wojskowej. Na drugim miejscu respondenci wymieniają stosowanie praktyki dyscyplinarnej. Wśród innych form pracy profilaktyczno-wychowawczej jest często stosowane "wzywanie rodziców i powiadamianie ich o przewinaniach żołnierzy".

Oficerowie przodujący twierdzą między innymi, że rozmowy indywidualne pozwalają lepiej poznać żołnierza i ułatwiają zastosowanie odpowiedniego środka

wychowawczego. W procesie wychowania jedno z głównych zadań spełnia kolektyw pododdziału, a przodownictwo i współzawodnictwo wpływa nań integrująco. Działanie żołnierza winno podlegać nieustannej kontroli i ocenie, dlatego też istnieje konieczność szerokiego stosowania praktyki dyscyplinarnej.

Różnorodność form działalności profilaktyczno-wychowawczej uwidacznia się szczególnie wtedy, gdy pytamy o nie przedstawicieli dowództwa jednostki i oficerów służby wychowawczej. Do najczęściej wymienianych przez nich form stosowanych w tym zakresie należą: rozmowy indywidualne; rozmowy środowiskowe; spotkania z przedstawicielami ŻW i prokuratury; analizy stanu dyscypliny /miesięczne/; spotkania z dowództwem jednostki wojskowej; spotkania aktywu żołnierskiego; działalność sądów koleżeńskich i sądów honorowych; zebrania żołnierskie; popularyzowanie ludzi dobrej roboty; omawianie niewłaściwych zachowań na zbiórce pododdziału czy oddziału; prelekcje i gawędy na tematy związane ze szkodliwością niewłaściwych zachowań.

Nie ulega wątpliwości, że stosowanie powyższych form wymaga określonej wiedzy i praktyki pedagogicznej. Ich funkcjonalność i dynamika warunkują pozytywny wpływ na wyniki pracy profilaktyczno-wychowawczej.

Aczkolwiek zdecydowanych różnic między porównywanymi grupami zbytnio nie widać, to jednak oficerowie przodujący częściej osiągają zamierzone efekty. Ma to miejsce przede wszystkim, gdy dowódca potrafi

ukształtować wśród podwładnych przekonanie, iż:

- dyscyplina ułatwia w dużym stopniu realizację zadań społecznych, pozytywnie wpływa na sprawność organizacyjną zespołu oraz strzeże porządku i zasad moralnych;
- dyscyplina wojskowa pomaga w kształtowaniu charakteru, uczy panowania nad sobą, rozwija poczucie odpowiedzialności za siebie i grupę;
- karność ułatwia realizację trudnych zadań w obliczu niebezpieczeństwa i pozwala na integrowanie wysiłku poszczególnych jednostek¹.

Właściwe zrozumienie powyższych zależności lub zaakceptowanie ich przez żołnierzy daje gwarancję skuteczności oddziaływań wychowawczych.

Przekonanie co do znaczenia i roli dyscypliny powinny rozkładać się na trzech, ściśle ze sobą powiązanych płaszczyznach obejmujących:

- funkcjonowanie jednostki i zespołu w społeczeństwie;
- kształtowanie pożądanych cech osobowych;
- wykonywanie trudnych zadań wynikających z potrzeb armii.

W kontekście tak rozumianych płaszczyzn można również organizować pracę profilaktyczno-wychowawczą ukierunkowaną na rozbudzanie motywacji zachowań zgodnych z założeniami świadomej dyscypliny. Wielu bowiem żołnierzy przed powołaniem ich do odbycia służby wojskowej pracowało zawodowo w różnych zakładach pracy.

¹ Zob. P. Przewłocki, Karność podstawą siły i gotowości bojowej naszego wojska, Warszawa 1969, s.42.

W związku z tym niejako zmuszeni oni byli do przestrzegania dyscypliny zarówno na stanowisku pracy, jak i na terenie całego zakładu. Poza tym poznali wiele przykładów negatywnych następstw braku zdyscyplinowania. Należy więc, ugruntowane już, pozytywne elementy zdyscyplinowania wyniesione z zakładu pracy lub innego środowiska społecznego wykorzystywać szczególnie konsekwentnie i w sposób racjonalny.

Omawiając pozytywny wpływ stosowanych form pracy profilaktyczno-wychowawczej na poziom dyscypliny wśród żołnierzy, zwróciliśmy także uwagę na ocenę tego procesu przez poszczególnych dowódców w zależności od stażu pracy, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Opinie badanych o wpływie stosowanych form pracy profilaktyczno-wychowawczej w zależności od stażu pracy

Lp.	Ocena wpływu stosowanych form pracy profilaktyczno-wychowawczej na poziom dyscypliny żołnierzy	Staż pracy i odpowiedzi					
		L	%	L	%	L	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Zdecydowanie tak	-	-	-	-	-	-
2	Tak	11	78,6	40	88,9	15	88,2
3	Niekiedy tak	2	14,3	3	6,7	1	5,9
4	Nie	-	-	-	-	-	-
5	Trudno mi powiedzieć	1	7,1	2	4,4	1	5,9
Razem :		14	100,0	45	100,0	17	100,0

Rozkład powyższych danych jest równomierny i świadczy przede wszystkim o pozytywnym wpływie oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych - niezależnie od stażu pracy osób badanych. W opisowym uzasadnieniu opinii /odpowiedzi/ badani wykazują wzrastające przekonanie o tym wraz z rosnącym doświadczeniem i uzyskiwanymi sukcesami zawodowymi.

4. Metody wychowania w procesie kształtowania dyscypliny

W literaturze pedagogicznej termin metoda jest rozumiany dość jednolicie, na ogół jako sposób oddziaływania wychowawczego. Jest przy tym sprawą oczywistą, że nie każdy sposób działania jest metodą. T.Kotarbiński stwierdza, że "metoda jest to sposób systematycznie stosowany"¹. Metodą można nazwać zatem tylko taki sposób, który daje się systematycznie powtarzać i dzięki któremu w pewnych warunkach można uzyskiwać zamierzone rezultaty.

Musi to być również sposób działania stosowany świadomie, wybrany spośród wielu innych. "Wszelki sposób systematycznie stosowany jest metodą, jeżeli użyty został świadomie"².

1 T.K o t a r b i ń s k i, O pojęciu metody, Warszawa 1973, s.3.

2 Tamże, s.4.

Dla naszych rozważań przyjmujemy, że metoda wychowania jest świadomym i systematycznie stosowanym sposobem postępowania, opartym na zasadach wychowania, składającym się z zespołu odpowiednio dobranych środków, dzięki którym przełożeni zamierzają realizować cele wychowania¹.

Ogólny podział metod pozwala wyróżnić metody oddziaływania bezpośredniego i metody oddziaływania pośredniego². Do pierwszej grupy zalicza się: przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnienia i kary. Do drugiej grupy natomiast wchodzi: tok i porządek życia wojskowego /regulaminowa organizacja szkolenia, służby i życia w pododdziale, ceremoniał wojskowy, organizowanie i prowadzenie działalności społecznej, opinia społeczna /kolektyw/.

W naszych badaniach zajęliśmy się tylko pierwszą grupą metod, co nie oznacza, że nie uświadamiamy sobie istotnej roli metod zaliczanych do grupy drugiej. Jednak w aspekcie rozważanych zagadnień metody oddziaływania bezpośredniego są najbliższe naszym zainteresowaniom.

Poglądy osób badanych na temat tego, które z metod wychowania wojskowego najbardziej sprzyjają kształtowaniu dyscypliny, nie są jednoznaczne. Próba ustalenia występujących w tym zakresie zależności

1 Por. M.Krawczyk, Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 81-86.

2 Z.Kosyrz, W.Magoń, B.Nowakowski, Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1976, s. 76-77.

stanowiła zadanie, któremu zostały podporządkowane dokonane dalej porównania.

Tabela 3

Opinie na temat przydatności metod wychowania
wojskowego w kształtowaniu dyscypliny

Lp.	Metoda uważana za najbardziej sprzyjającą kształtowaniu dyscypliny	Odpowiedzi	
		L	%
1	Przekonywanie	14	18,4
2	Ćwiczenie	4	5,3
3	Przykład osobisty	48	63,2
4	Wyróżnienie	9	11,8
5	Kara	1	1,3
6	Inne	-	-
Razem		76	100,0

Docenianie metody przykładu osobistego przez dowódców pododdziałów wymaga podkreślenia głównie dlatego, iż "bez osobistego przykładu przełożonych zatracą się sens procesu wychowania"¹. Zebrane na ten temat opinie /tab. 3 i 4/ dowodzą, iż większość kadry wymaga przede wszystkim od siebie, a dopiero potem od swoich podwładnych.

¹ Tamże, s.82.

Tabela 4

Opinie oficerów przodujących /P/ i uzyskujących niskie efekty /S/ na temat przydatności metody wychowania wojskowego w kształtowaniu dyscypliny

Lp.	Metoda uważana za najbardziej sprzyjającą kształtowaniu dyscypliny	P		S	
		L	%	L	%
1	Przekonywanie	6	15,8	8	21,0
2	Ćwiczenie	2	5,2	2	5,2
3	Przykład osobisty	25	65,8	23	60,6
4	Wyróżnienie	5	13,2	4	10,6
5	Kara	-	-	1	2,6
6	Inne	-	-	-	-
Razem		38	100,0	38	100,0

Stanowisko kadry na temat znaczenia przykładu osobistego w wychowaniu żołnierzy ma szerokie i wielorakie uzasadnienie racjonalne. Świadczą o tym także następujące wypowiedzi osób badanych: "Uważam, że młodzi ludzie zawsze upatrują w przełożonych wzorców żołnierskiego zachowania się, postępowania itp.". "Żołnierze bardzo często wzorują się na swoich przełożonych". "Dając dobry przykład jako przełożony mam moralne prawo wymagać właściwego działania od podwładnych". "Każdy żołnierz w dowódcy szuka wzoru osobowego żołnierza". "Młodzi żołnierze szukają wzoru osobowego i

jeżeli go znajdą w dowódcy - to dążą do jego naśladowania". "W myśl powiedzenia jaki pan, taki kram - jaki dowódca, tacy podwładni żołnierze". "Jak postępuje dowódca, tak również postępują żołnierze".

Przytoczone wyżej dane i przytoczone wypowiedzi potwierdzają jednolitość poglądów kadry w kwestii metod sprzyjających kształtowaniu dyscypliny. Zbliżone poglądy wyrażają także przełożeni osób badanych, wymieniając na pierwszym miejscu przykład osobisty, a dalej przekonywanie, wyróżnianie, ćwiczenie, karanie, przy czym ta ostatnia metoda jest powszechnie traktowana jako najmniej przydatna i ostateczna.

5. Praktyka dyscyplinarna i jej wpływ na efektywność pracy kadry dowódczej w zakresie umacniania dyscypliny

"Przez praktykę dyscyplinarną rozumiemy najogólniej stosowanie wyróżnień i kar celem kształtowania i umacniania posłuszeństwa żołnierzy oraz należytego przygotowania ich do wykonywania obowiązków wynikających z zadań i charakteru służby wojskowej"¹.

Uprawnienia przełożonych, kompetencje i podstawowe zasady w zakresie stosowania wyróżnień i kar określone są w "Regulaminie dyscyplinarnym Sił Zbroj-

¹ Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, Wychowanie..., wyd. cyt., s. 195.

nych PRL". Odpowiedzialność prawna i moralna za właściwe posługiwanie się tymi środkami w procesie wychowania żołnierzy jest wyrazem nowego typu stosunków charakterystycznych dla współczesnej armii. . Myślą przewodnią jest tu troska o podwładnych, o sprawiedliwe nagradzanie w celu wyzwalania chęci do rzetelnego i zdyscyplinowanego wykonywania zadań, a w stosunku do niezdyscyplinowanych żołnierzy konsekwentnego egzekwowania obowiązków i stosowania kary jako ostatecznego środka wychowawczego¹.

W badaniach zwróciliśmy się do respondentów o określenie przez nich pojęcia praktyka dyscyplinarna. Oto wybrane wypowiedzi:

O f i c e r o w i e p r z o d u j ą c y :

"Działanie dowódców określone regulaminami oraz innymi przepisami zmierzające do zdyscyplinowania pojedynczych żołnierzy i pododdziałów".

"Praktyka dyscyplinarna to ogół kar i wyróżnień, którymi dysponuje dowódca, a także sposób i cel ich zastosowania".

"Umiejętne stosowanie - korzystanie z praw i obowiązków w relacji przełożony podwładny w zakresie dyscypliny".

"Odpowiednie wyróżnianie lub karanie - to praktyka dyscyplinarna".

"Ogół przedsięwzięć i działań związanych z utrzymaniem dyscypliny w pododdziale w zakresie, jaki przewiduje regulamin".

1 Zob. B. Nowakowski, Wychowawcze aspekty praktyki dyscyplinarnej, Warszawa 1975, WAP.

Oficerowie uzyskujący niskie
efekty w pracy wychowawczej
z żołnierzami

"Zespół środków do kształtowania dyscypliny".

"Stosowanie zasad regulaminu w całym zakresie".

"Wychowanie podwładnych, reagowanie na zaistniałe dobre czy złe zjawiska w zakresie określonym w regulaminie".

"Stosowanie różnych środków wychowawczych w zależności od zachowań żołnierzy".

"Zespół środków wychowawczych określonych w regulaminach i przepisach wojskowych, jakie przysługują każdemu dowódcy do wykorzystania".

Przegląd zebranych poglądów dotyczących pojęcia "praktyka dyscyplinarna" budzi przekonanie, iż istnieje w tym zakresie duża dowolność rozumienia i brakuje jednoznaczności, tak potrzebnej z punktu widzenia działalności wychowawczej. "W praktyce dyscyplinarnej - pisze S.Kwiatkowski - nie można poprzestawać tylko na doraźnym korygowaniu zachowań żołnierzy naruszających karność wojskową, nie chodzi tylko o interwencję na zasadzie: kara za wykroczenie, nagroda za wyróżnienie. Świadoma dyscyplina zakłada kształtowanie osobowości żołnierza w duchu patriotycznych ideałów. Stąd środki dyscyplinarne muszą wspierać działania zmierzające do kształtowania pożądanych postaw, charakterów i innych cech osobowości podwładnych, utrwalać niezbędne nawyki, pobudzać do dalszych wysiłków i rozwijać pożyteczną motywację"¹.

¹ S.Kwiatkowski, Poradnik praktyki dyscyplinarnej dowódcy pododdziału, Warszawa 1978, s.7-8.

Praktyka dyscyplinarna jest więc ważnym elementem działalności wychowawczej. By poprawnie ją stosować, trzeba znać ogólnie uznane zasady /warunki/. Dlatego też zwróciliśmy się do badanych oficerów z prośbą o udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jakie zasady karania dyscyplinarnego uważa Pan za najskuteczniejsze?

Tylko niektórzy oficerowie zdołali wymienić lub omówić kilka, często mało precyzyjnych zasad. W większości odpowiedzi utożsamiano zasady /warunki/ udzielania wyróżnień lub karania z rodzajami wyróżnień i kar, takimi jak areszt, nagana, urlop, pochwała itd. Jest to zjawisko szczególnie niekorzystne, albowiem znajomość zasad /warunków/ wyróżniania i karania wiąże się ściśle z całokształtem działalności wychowawczej.

Na podstawie zebranych i przedstawionych wyników badań najogólniej można powiedzieć, że o stosunku kadry do stosowanych form i metod wychowawczych w zakresie kształtowania dyscypliny decyduje przede wszystkim uzyskane w toku praktyki doświadczenie oraz uzyskane powodzenie. Jednocześnie, mimo pozytywnego stosunku do wiedzy pedagogicznej, badani wykazali słabą znajomość zasad wychowania. Jest to podstawowa sprzeczność rzutująca na efektywność działalności pedagogicznej kadry, która powinna i może być usuwana w rezultacie ciągłej i stale doskonalonej pedagogizacji oficerów sprawujących funkcję wychowawczą.

Zakończenie

O skuteczności praktyki dyscyplinarnej decyduje wiele czynników. Funkcjonują one w sposób kompleksowy. Wśród nich najważniejszą - bo kreującą - rolę odgrywa oficer-wychowawca. Ma on możliwość wpływania na różne czynniki środowiska wychowawczego, organizowania sytuacji wychowawczych, a przy tym oddziaływania na podwładnych swoją osobowością. O umiejętności spełniania swoich funkcji wychowawczych przez dowódcę, w tym również w zakresie kształtowania dyscypliny żołnierzy, decyduje głównie jego wiedza pedagogiczna i umiejętności jej wykorzystania.

Umiejętności przełożonego w zakresie oddziaływania wychowawczego znajdują wyraz w stosowanych przez niego środkach i metodach. Szczególne miejsce wśród tych metod i środków - ze względu na dużą różnorodność, zasięg oraz wywoływane skutki - zajmują kary dyscyplinarne.

Stosowanie kar dyscyplinarnych jest warunkowane ściśle określonymi przepisami regulaminów wojskowych. Określają one m.in. rodzaje i zakres kar dyscyplinarnych, sposób ich użycia i kompetencje poszczególnych przełożonych, warunki wymierzania kar i ich wykonywanie. Mimo istnienia tych unormowanych zasad funkcjonowania kar dyscyplinarnych w wojsku, trudno mówić o zadowalającej w tej mierze praktyce. Nawet najlepsze, najsprawniejsze posługiwanie się środkami awersyjnymi nie zapewni pożądanego stanu dyscypliny. Stanowi on bowiem rezultat wszystkich oddziaływań przełożonego

w procesie wychowania, a nie rezultat stosowania wybranych metod i środków oddziaływania.

Dyscyplina wojskowa nie jest zatem następstwem fetyszyzacji np. kary i utożsamiania jej następstw z karnością. Kształtowanie dyscypliny musi odbywać się w warunkach uczestnictwa żołnierzy w życiu społecznym. Według Sergiusza Hessena, takim praworządnym społeczeństwem w miniaturze - w którym ten proces mógłby się odbywać - była szkoła. Takim miejscem dla żołnierza odbywającego służbę winna być jednostka wojskowa, szczególnie zaś pododdział i realizowany tam proces wychowania.

Tylko przy właściwie prowadzonej pracy szkoleniowo-wychowawczej możliwe jest odejście od błędnego sprowadzania roli dyscypliny do hamowania i powściągnięcia od złych czynów i rozumienie jej jako środka, który dokądś prowadzi, czegoś od człowieka wymaga, czegoś większego niż powściągliwość. Oznacza to, że dyscyplina i jej kształtowanie nie może być celem samym w sobie. Musi ona być środkiem prowadzącym do realizacji celu leżącego poza nią samą. Gdyby takie rozumienie dyscypliny było powszechne, wówczas podejmowanie rozważań o skuteczności praktyki dyscyplinarnej byłoby może łatwiejsze.

Spis treści

	Strona
Wstęp	3
I. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE POZIOM DYSCYPLINY	7
II. SKUTECZNOŚĆ KAR DYSCYPLINARNYCH W PRO- CESIE WYCHOWANIA.....	38
III. WPŁYW KWALIFIKACJI PEDAGOGICZNYCH KADRY NA KSZTAŁTOWANIE DYSCYPLINY W PODODDZIA- LE W ŚWIETLE BADAŃ	84
Zakończenie	101

10221

