



Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

WAP wewn. 561/81

ZDZISŁAW KOSYRZ
WALERIAN MAGOŃ

WYCHOWANIE WOJSKOWE

WYBRANE PROBLEMY



Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black

Colour Chart #13



WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

WAP wewn. 561/81

ZDZISŁAW KOSYRZ
WALERIAN MAGOŃ

WYCHOWANIE WOJSKOWE

WYBRANE PROBLEMY

WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

WAP wewn. 561/81

ZDZISŁAW KOSYRZ
WALERIAN MAGOŃ

WYCHOWANIE WOJSKOWE

WYBRANE PROBLEMY

WARSZAWA 1981

Rozdziały I, II, III, V, VIII, IX, XI, XII — opracował Zdzisław Kosyrz,
rozdziały IV, VI, VII, IX, X, XIII — Walerian Magoń

Redaktor

Iwona Wichrowska

Korektor

Jadwiga Miller

11779



ROZDZIAŁ PIERWSZY

PEDAGOGIKA WOJSKOWA JAKO NAUKA O WYCHOWANIU ŻOŁNIERZA

Zasadnicze trudności w określeniu pedagogiki wojskowej dotyczą jej przedmiotu i zakresu zjawisk, którymi powinna się zajmować. Są to trudności niejako ogólnopedagogiczne, występują bowiem również w pedagogice, którą można by nazwać cywilną. We wszystkich podręcznikach pedagogiki jej przedmiot jest nadal określany za pomocą wieloznacznej aparatury pojęciowej, a podstawowe pojęcia używane są w bardzo różnych znaczeniach.

Wyjaśnienia wymagają również kompetencje pedagogiki wojskowej, możliwość korzystania przez nią z dorobku naukowego innych nauk, zajmujących się z różnych punktów widzenia analizą procesów wychowawczych (np. socjologia, psychologia, filozofia, etyka itp.).

Podstawowe pojęcia

P e d a g o g i k a

Na przestrzeni historii pojęcie pedagogiki zmieniało swoje znaczenie. Nazwa, pochodzenia greckiego, oznaczała kiedyś czynność wychowywania dziecka (paidagogia), wykonywaną przez osobę zwaną pedagogiem (paidagogos — od pais: chłopiec i ago: purowadzę). Pedagogika to także refleksja o **działalności wychowawczej**, ale jeszcze nie nauka o niej. W języku greckim używano również słowa peideia dla określenia zasadniczych celów kształcenia człowieka i jego wszechstronnego rozwoju pod wpływem różnych czynników. W językach romańskich używano słowa pochodzenia greckiego: paidagogia dla oznaczenia **nauki o wychowaniu**, natomiast dla określenia **działalności wychowawczej** posługiwano się słowem pochodzenia łacińskiego: education, oznaczającym czynność wychowywania. W języku francuskim wychowanie określano: pedagogie — education, włoskim: pedagogia — educazio-

ne. Podobną terminologię przyjęto w języku niemieckim: Pädagogik — Erziehung.

W języku polskim w początkowym okresie (Linde) używano słowa pedagogia dla oznaczenia wychowania dzieci, a dla praktyki wychowawczej przyjęto określenie: edukacja. Terminem tym posłużono się między innymi, tworząc w XVIII w. Komisję Edukacji Narodowej. W języku angielskim termin education oznacza jednocześnie wychowanie jako działalność i jako naukę o wychowaniu, mimo że w słownictwie angielskim istnieje bardzo rzadko używany termin: pedagogics.

Ten krótki przegląd różnic terminologicznych pokazuje, że zmieniała się nie tylko praktyka wychowawcza, lecz również teoretyczna refleksja nad rzeczywistością wychowawczą. Bardziej precyzyjne ujęcie tego problemu skłania do stwierdzenia, że pedagogika jest nauką i praktyczną, i teoretyczną, zajmującą się wielością zjawisk wychowawczych, tzn. **warunkami**, w których one przebiegają, **celami**, którym mają służyć, **treścią** działalności wychowawczej i **metodami**, które mają jej zapewnić skuteczność wychowawczą.

Funkcja poznawcza pedagogiki. Aby pedagogika mogła spełniać tak zakreślone zadania, musi ustalać lub odkrywać fakty wychowawcze, dokonywać klasyfikacji i systematyzacji tych faktów, tłumaczyć je (opisywać), określać ilościowe i jakościowe zależności między nimi. Wypełnianie tej funkcji jest związane często z wyjaśnianiem rzeczywistości wychowawczej w taki sposób, aby można było na podstawie poznanych faktów i zjawisk przewidywać skuteczność działania wychowawczego. Ma to miejsce wówczas, gdy nauka o wychowaniu jest budowana na podstawie analizy nie faktów jednostkowych, lecz zależności zachodzących między określonym oddziaływaniem wychowawczym a jego złożonymi skutkami.

Przedmiotem pedagogiki jest **proces wychowawczy**, którego jednym z ogniw jest działalność wychowawcza, mająca na celu kształtowanie osobowości zależnie od zmieniających się historycznie ideałów i zadań społeczno-politycznych. Na działalność wychowawczą składają się **celowe** czynności wychowawcy i wychowanków. Wynikiem tej działalności powinny być wyraźnie określone fakty wychowawcze, to znaczy takie, które ujawniają określoną prawidłowość, pozwalającą wykryć empirycznie sprawdzalne zależności między oddziaływaniem wychowawczym a jego pożądanymi rezultatami. Najczęściej chodzi o zależności między określonymi warunkami, treściami i zastosowanymi metodami a wynikami wychowania. Zależności te mają charakter obiektywny, podobnie

jak występujące w ekonomice, przyrodzie, choć niewątpliwie trudniej je rozpoznać, a jeszcze trudniej dokładnie wymierzyć.

Najogólniej, funkcję poznawczą pedagogiki sprowadza się do wyjaśniania przyczyn procesów i zjawisk wychowawczych, do rozpoznawania i wykrywania **wzajemnych** zależności między określonymi faktami i zjawiskami wychowawczymi. Szerzej omówimy ten problem w dalszej części rozdziału.

Funkcja praktyczna. Pedagogika spełnia tę funkcję zarówno bezpośrednio, dostarczając pewnych norm regulujących postępowanie wychowawców oraz wychowanków, jak i pośrednio, stając się narzędziem oddziaływania kulturowego na większe zbiorowości.

Dyrektywy działania pedagogicznego opierają się na pewnych prawidłowościach. Twierdząc bowiem, że trzeba tak a tak kształtować osobowość, odwołujemy się do jakiegoś następstwa zdarzeń: B wykonane w sytuacjach wychowawczych A z pewnym prawdopodobieństwem prowadzi do C. Odwołujemy się tu do pewnych związków przyczynowych „n”, w których jedną z przyczyn jest oddziaływanie wychowawcze. To, do czego zwykle odwołujemy się w wychowawczej dyrektywie praktycznej, nazywamy zależnością przyczynowo-skutkową lub sprawczą. Znając pewne prawidłowości, potrafimy formułować dyrektywy praktyczne, przy czym zawsze należy uwzględniać wykonalność proponowanej dyrektywy.

Praktyczny charakter pedagogiki polega na tym, że ustala ona dyrektywy oddziaływania typu: dla realizacji celu C należy podjąć działania D_1, D_2, D_3 . Dyrektywy te, będące często nakazami wychowawczymi, powinny być rezultatem uogólnień poznanej rzeczywistości wychowawczej oraz prawidłowości rządzących procesami wychowawczymi.

Obydwie wymienione funkcje pedagogiki są ze sobą ściśle powiązane: bez funkcji poznawczej nie może być mowy o funkcji praktycznej; nie poznając prawidłowości rządzących procesami wychowawczymi, nie mogłaby pedagogika pomóc w praktycznym przekształcaniu osobowości ludzkiej. Te funkcje pedagogiki dynamizują jej rozwój. O tyle postępuje ona naprzód i o tyle wypełnia swe społeczne powinności, o ile przyczynia się do postępu pedagogicznego, do bardziej racjonalnego wyjaśniania mechanizmów kształtowania osobowości.

Pedagogika a inne nauki zajmujące się wychowaniem

Działalność wychowawcza staje się w obecnych warunkach życia społecznego działalnością zróżnicowaną, zaś jej ogólnospołeczny zasięg wciąż rośnie. W warunkach rewolucji

naukowo-technicznej obejmuje ona jednocześnie młodzież i dorosłych; odbywa się nie tylko w szkołach i wyższych uczelniach, lecz także w zakładach pracy, w wojsku, w różnego rodzaju organizacjach politycznych, społecznych itp. W takich warunkach procesy wychowawcze i ich efekty stają się przedmiotem refleksji nie tylko pedagogiki.

Między pedagogiką a innymi naukami zajmującymi się badaniem biologicznego aspektu rozwoju i biologicznego uwarunkowania procesu wychowawczego musi występować stałe współdziałanie. Można wskazać np. na potrzebę takich związków pedagogiki z psychologią ogólną i rozwojową, z psychologią wychowawczą. Spośród nauk socjologicznych najbardziej interesują pedagoga socjologia wychowania, socjologia pracy i zawodów, socjologia miast i wsi, przemysłu, masowej kultury. Dla pedagogiki istotne znaczenie mają także takie dyscypliny naukowe, jak: demografia, logika i metodologia, nauk, antropologia filozoficzna, estetyka, etyka.

Współdziałanie pedagogiki z innymi naukami wynika z dialektycznego założenia o wzajemnych związkach rozwoju psychofizycznego jako procesu autogenego i wychowania jako celowego i stałego procesu kształtowania osobowości ludzkiej.

„Punkt widzenia pedagogiki i jej problematyka są odrębne i swoiste, a bliższa analiza stosunku różnych nauk do pedagogiki wskazuje, że pedagogika nie tylko korzysta z ich usług, ale równocześnie służy im wiedzą, którą zdobywa. Im bardziej rośnie rola człowieka w nowoczesnym społeczeństwie socjalistycznym, tym większe znaczenie ma jego wychowanie. Właśnie z tej racji pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka przynosi wyniki ważne dla wszelkich innych nauk społecznych, a także dla wielu nauk filozoficznych. Nauki te zajmują się człowiekiem już w pewien sposób ukształtowanym przez wychowanie. W tych warunkach nie tylko np. socjologiczna wiedza o środowisku społecznym ważna jest dla pedagogiki, ale pedagogiczna wiedza o wychowaniu ludzi ważna jest dla zrozumienia ich roli w środowisku, zakresu ich możliwego i realnego działania. Podobnie, nie tylko psycholog informuje pedagoga o tym, jak funkcjonuje psychika wychowanka, ale właśnie pedagog informuje psychologa o tym, jak wychowywany był człowiek, którego on bada”¹.

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN opracował wykaz poddyscyplin w obrębie nauk pedagogicznych. Należą do nich: pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika dorosłych, specjalna, resocjalizacyj-

¹ B. Suchołolski, *Pedagogika*, Warszawa 1973, s. 115—116.

na, lecznicza, kształcenia zawodowego, kształcenia wyższego, porównawcza, systemów oświatowych, historia oświaty i wychowania, pedagogika wojskowa, ekonomika oświaty, socjologia wychowania, pedagogika wychowania przedszkolnego.

Pedagogika wojskowa

Pedagogika wojskowa jest nauką o wychowaniu żołnierzy w warunkach środowiska wojskowego, z czego wynika, że powinna służyć szeroko rozumianej praktyce kształtowania osobowości żołnierzy, zgodnie z celami wychowawczymi LWP. Dlatego musi dostarczać przede wszystkim rzetelnej wiedzy o tym, jak tę osobowość kształtować, uwzględniając wojskową odrębność tego procesu, o systemie pojęć z poszczególnych dziedzin działalności wychowawczej, a także rozpoznawać za pomocą badań naukowych prawidłowości rządzące zjawiskami i procesami rozwoju osobowości żołnierza i na tej podstawie ustalać zasady oraz metody oddziaływania wychowawczego.

Na strukturę wojskowej wiedzy pedagogicznej składają się: teleologia wychowania wojskowego, a więc budowa i znajomość celów, wzorów i ideałów wychowawczych; poddyscypliny, do których na obecnym etapie dorobku naukowego pedagogiki wojskowej możemy zaliczyć: teorię wychowania wojskowego, dydaktykę wojskową, historię wychowania wojskowego oraz rozwijającą się wojskową pedagogikę porównawczą; pedeutologia wojskowa, która zajmuje się procesami kształtowania osobowości wychowawców w różnych typach szkół i środowiskach wojskowych; metodyka wychowania wojskowego, ujmująca teorię skutecznego działania wychowawczego w warunkach służby wojskowej; metodologia badań pedagogicznych w wojsku.

Wiedza pedagogiczna obejmuje głównie taki system twierdzeń oraz czynności badawczych i wychowawczych, za pomocą których możemy w sposób materialistyczno-dialektyczny poznawać i kształtować rzeczywistość wychowawczą wojska. Pedagogika wojskowa jest jedną z nauk pedagogicznych.

System wychowawczy

Ileokroć rozpatrujemy problematykę wychowawczą, zwykle mamy na uwadze różnorodność, a zarazem jedność tych procesów. Świadczą o tym: próby tworzenia kierunków i szkół naukowych, rozważania wokół współczesnych prądów oraz kierunków pedagogicznych, zwiększająca się liczba publikacji, które podejmują próby konstruowania teorii ogólnych, ogarniających całość systemu wychowawczego. Wprawdzie obecnie

koncentrujemy się bardziej na określonych problemach badawczych niż na analizie prądów czy kierunków we współczesnej pedagogice, niemniej nadal okazują się dyskusyjne pewne poglądy dotyczące systemowego ujmowania procesów wychowawczych.

Przekonują o tym rozważania prezentowane w wielu publikacjach, godnych zresztą wnikliwego studiowania. Termin: system wychowania bywa używany w kilku co najmniej znaczeniach, o różnym zakresie.

Pojęcie systemu nabiera coraz większego znaczenia we współczesnej praktyce i nauce. W potocznym rozumieniu termin: system (grec. *systema* — zestawienie, połączenie) oznacza skoordynowany układ elementów, koncepcję takiego układu.

W literaturze pedagogicznej nie mamy jednoznacznej interpretacji tego pojęcia. Na przykład Aleksander Lewin stwierdza, że „gdy mówimy o systemie wychowawczym, mamy zazwyczaj na myśli cały zespół środków oddziaływania wychowawczego, ściśle ze sobą powiązanych, stanowiących przemyślaną organiczną całość — służącą realizacji określonych celów wychowawczych w danych warunkach”². W innej pracy Lewin rozróżnia system oświatowy i wychowania w skali ogólnopństwowej (system oświatowy) oraz system wychowania charakterystyczny dla danej placówki (lokalny system wychowania)³.

Problematyka ta była podejmowana również przez uczestników konferencji naukowej, poświęconej systemowi dydaktyczno-wychowawczemu⁴. Najczęściej przyjmowano, iż przez system dydaktyczno-wychowawczy należy rozumieć układ działający, na który składa się zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treści kształcenia i środowisko dydaktyczne⁵. Heliodor Muszyński stwierdza natomiast, iż „nie wystarczy powiedzieć, że system to zbiór elementów, które są w jakiś sposób ze sobą funkcjonalnie sprzężone, lecz trzeba koniecznie powiedzieć, jak te elementy mają funkcjonować i to dopiero daje pojęcie systemu [...]. Kiedy mówimy o systemie, mamy na myśli funkcje, jakie powinien układ spełniać”⁶.

Nie wdając się w bardziej szczegółowe rozważania, można powiedzieć, że najczęściej pojęcie systemu odnosi się do ogółu zintegrowanego zbioru sprzężonych ze sobą elementów,

2 Próba tworzenia systemu wychowawczego, Pod red. A. Lewina, Warszawa 1966, s. 16.

3 Por. A. Lewin, O systemie wychowania, Warszawa 1970.

4 Zob. System dydaktyczny, Pod red. W. Okonia, Warszawa 1971.

5 Tamże, s. 14.

6 Tamże, s. 204.

o określonej strukturze i organizacji. System taki stanowi celowo przemyślaną, a zarazem złożoną i dynamiczną całość przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, na które składają się pewne zespoły elementów strukturalnie i funkcjonalnie między sobą powiązanych. Do elementów tych można zaliczyć: cele wychowawcze, wychowawców i wychowanków, treści, zasady i metody wychowawcze oraz warunki, w których dokonują się procesy dydaktyczno-wychowawcze. Między wymienionymi elementami zachodzą określone zależności i sprzężenia zwrotne, występuje swoiste współdziałanie, które może być aktywne lub reaktywne. Innymi słowy, system wychowania nie może być pojmowany jako proste zsumowanie występujących elementów, lecz jako układ integrujący i współdziałający z otoczeniem.

System wychowania wojskowego

System wychowania wojskowego odznacza się następującymi swoistymi właściwościami: bardzo wyraźnym zróżnicowaniem poszczególnych jego składników (instytucji wychowawczych); silnym współdziałaniem elementów tego systemu; występowaniem w jego strukturze czynnika koordynacji (funkcją tego czynnika spełnia zasada jednocosobowego dowodzenia).

Wśród innych, stale występujących cech tego systemu należy wymienić: stałe ukierunkowanie ideowopolityczne wszystkich procesów szkoleniowo-wychowawczych; dominację celów formalnych; jedność przedsięwzięć szkoleniowo-wychowawczych dowódców i aparatu partyjno-politycznego; zmienność organizacyjną, techniczną, taktyczną i szkoleniowo-wychowawczą (zajęcia odbywają się w różnych warunkach szkoleniowo-wychowawczych); stałą modernizację uzbrojenia, sprzętu technicznego; symbiozę wychowania militarne i społecznego; optymalizację funkcji wychowawczych kolektywów żołnierskich.

Wyczerpująca charakterystyka podstawowych właściwości systemu wychowania wojskowego i jego elementów, roli dowódców, aparatu partyjno-politycznego, organizacji partyjnej i młodzieżowej wymaga stałej konfrontacji założeń tego systemu z funkcjami realizowanymi rzeczywiście. Potrzebna jest więc jasność co do tego, jakie instytucje służbowe i wychowawcze obejmują poszczególne grupy żołnierzy, jakie funkcje są przez instytucje te spełniane oraz czy między nimi zachodzą współdziałanie i koordynacja.

Zasygnalizowane właściwości systemu wychowania wojskowego mogą występować zarówno w skali ogólnowojskowej (system ogólnowojskowy), jak i lokalnej (lokalny system

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

W lokalnym systemie wychowania wojskowego można wyróżnić przynajmniej trzy rodzaje instytucji: instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków formalnych (dowódcy, aparat partyjno-polityczny, organizacje partyjne, młodzieżowe, ruch współzawodnictwa zbiorowego i indywidualnego, kluby itp.); instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków nieformalnych (układ stosunków koleżeńskich i przyjacielskich); instytucje działające wychowawczo na podłożu stosunków pozazawodowych (prasa, kino, wystawy, radio, telewizja itp.).

Powyższa charakterystyka instytucji działających wychowawczo w środowisku wojskowym przekonuje, iż ogólny system wychowania wojskowego funkcjonuje za pośrednictwem systemów lokalnych, które są tworzone przez określone środowiska wychowawcze. Nie ma tu wprawdzie relacji między poszczególnymi instytucjami, które stanowią swoiste elementy systemu wychowania wojskowego, ale widać wyraźną różnorodność czynników osobotwórczych w środowisku wojskowym.

Nie omawiamy szczegółowo relacji między wymienionymi tu przykładowo elementami systemu wychowania wojskowego, ponieważ immanentną jego cechą jest przestrzeganie na każdym szczeblu i w każdych warunkach zasady jednoosobowego dowodzenia; zasada ta występuje i dominuje w każdym zbiorze (układzie) elementów omawianego systemu. Między omawianymi instytucjami występują również określone współzależności i korelacje. Żadna z nich nie może istnieć w środowisku wojskowym, jeżeli nie sprzyja realizacji głównych celów wychowania wojskowego, jeżeli nie działa integrująco, ideowo-wychowawczo. W systemie wychowania wojskowego dominuje więc sprzężenie funkcjonalne: działanie jednego elementu (np. dowódcy) zależy od jakości spełniania pewnych funkcji przez inny element tegoż systemu (np. aparat partyjno-polityczny).

W y c h o w a n i e

Nieprecyzyjność tego podstawowego pojęcia pedagogiki powoduje, że bywa ono niekiedy używane w najszerszym zna-

czeniu bądź też rozumiane jako swoisty rodzaj działalności społecznej. Niekiedy wychowanie jest przeciwstawiane nauczaniu. Wieloznaczność tego terminu wskazuje, że w zależności od sposobu pojmowania go można mówić o różnych kierunkach w obrębie pedagogiki; zawsze jednak termin wychowanie pojmowany był jako przekształcanie człowieka. Identyfikując wychowanie z przekształcaniem, zakładamy pewien ciąg zmian twórczych, prowadzących do nowego stanu fizycznego, psychicznego i społecznego człowieka.

Założenie, iż wychowanie to przekształcanie człowieka, zbliża do określenia przedmiotu wychowania, który może być rozumiany różnie. Przedmiotem wychowania może być cały człowiek, ale mogą też być jego właściwości fizyczne (wychowanie fizyczne); właściwości umysłowe (wychowanie umysłowe); postawy społeczne (wychowanie społeczne); strona moralna (wychowanie moralne) itp. Rozróżnienie to prowadzi, z jednej strony, do pojmowania wychowania w znaczeniu szerszym i węższym, a z drugiej, do rozróżniania rozmaitych kierunków i koncepcji wychowawczych.

Dla uściślenia przytoczonych pojęć przyjmijmy, że przez wychowanie w **szerszym znaczeniu** rozumiemy takie, którego przedmiotem jest cała osobowość człowieka; w tym ujęciu traktujemy ją jako zintegrowaną całość elementów biogenicznych, psychogenicznych i socjogenicznych⁷. Przez wychowanie w **węższym znaczeniu** rozumiemy takie, którego przedmiotem mogą być albo strona fizyczna, albo umysłowa, uczuciowa lub dążności i działania człowieka.

Wieloznaczna interpretacja wychowania ma wyraźny związek z utrzymywaniem się różnych kierunków wychowania i rozmaitych systemów wychowawczych. Na przykład, pedagogika tradycyjna określa wychowanie jako czynność nauczyciela-wychowawcy: wychowanie jest to oddziaływanie wychowawcy na wychowanka. Bardzo często pojmowano wychowanie jako **urabianie** świadome i celowe, systematyczne oraz zorganizowane; dlatego wychowanie powinno być planowe i uporządkowane, powinno wszczepiać „trwałą postać” charakteru wychowanka. Akcentowanie wymienionych czynności wskazuje, że dla pedagogiki tradycyjnej zasadniczym przedmiotem rozważań był wychowawca oraz jego metodyka oddziaływania wychowawczego. Mniej lub prawie w ogóle nie interesowano się aktywnością wychowanka w procesie wychowania.

⁷ Zob. J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1969, s. 69.

Przykładem odmiennego rozumienia istoty wychowania jest szkoła pracy, stworzona w końcu XIX w. przez Johna Deweya i Georga Kerschensteinera. Twórcy tego kierunku zakładali — w przeciwieństwie do pedagogiki tradycyjnej — że centralną postacią w wychowaniu powinien być wychowanek, natomiast nauczyciel spełnia w procesie wychowania rolę pomocniczą.

Innym przykładem swoistego rozumienia istoty wychowania jest wychowanie pajdocentryczne. Koncepcja ta, jak określił Edward Claparède, „polega na czynieniu dziecka ośrodkiem programów i metod szkolnych i uważaniu samego wychowania za przystosowanie procesów umysłowych do pewnych czynności wyznaczonych przez pewne pragnienia”⁸. Wychowanie pajdocentryczne jest pojmowane jako **swobodny** rozwój, zależny w zasadzie od struktury dziecka.

Pedagogika socjalistyczna, wykorzystując naukowy dorobek myśli pedagogicznej, za przedmiot wychowania uważa całego człowieka, a więc jego właściwości biologiczne, psychiczne i społeczno-moralne. Tych trzech spraw nie można od siebie oddzielić, gdyż „istota ludzka — jak pisał Marks — to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”⁹. Skoro tak, to rozwój człowieka uwarunkowany tymi stosunkami zależy od jego aktywnej roli. Trzeba więc dążyć do tego, by osobowość ludzka w procesie oddziaływania wychowawczego mogła się rozwijać i doskonalić zgodnie z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego.

Wychowanie powinno dopomóc ludziom, by dorastali do zadań, jakie stawia im historyczny rozwój cywilizacji, i do wykorzystania wszystkich możliwości coraz pełniejszego życia, jakie im otwiera doba socjalizmu¹⁰.

Proces szkolenia (nauczania)

Istotną rolę w systemie wychowania wojskowego odgrywa proces szkolenia (nauczania). Termin: proces szkolenia wojskowego oznacza każdy proces systematycznego i celowego oddziaływania na żołnierza lub grupę żołnierzy albo proces zmian zachodzących w pojedynczych żołnierzach lub w większym ich zespole. Zmiany te polegają — z jednej strony — na

⁸ Cyt. za K. Sośnickim, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 20.

⁹ K. Marks, *Tezy o Feuerbachu*, [w:] K. Marks, F. Engels, *O wychowaniu*, Warszawa — Wrocław — Kraków 1965, s. 161.

¹⁰ Zob. B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, s. 118.

przyroście określonych umiejętności i nawyków niezbędnych na przyszłym polu walki, z drugiej — na kształtowaniu poglądów, postaw i przekonań. Proces szkolenia jest kierowany przez przełożonych, występujących w roli dowódców, instruktorów, szefów, wykładowców i kierowników. W tak rozumianym procesie szkolenia nieodłącznie występują: przełożeni, treści i metody szkoleniowo-wychowawcze, sytuacje szkoleniowo-wychowawcze, podwładni (pojedynczy żołnierze, pododdział, oddział itp.).

Do podstawowych rodzajów szkolenia należą: **społeczno-polityczne, ogólnowojskowe, bojowe, techniczne** (specjalistyczne, zawodowe). W procesie tak widzianego szkolenia odróżniamy kilka głównych szczebli: podstawowy, szkół podoficerskich, chorążych, oficerskich i akademii wojskowych, KDO, studiów podyplomowych itp.

Całość procesów szkolenia (nauczania) wojskowego można także podzielić na dwie główne warstwy: Pierwsza warstwa szkolenia obejmuje wszystkie osoby wchodzące w skład sił zbrojnych. Praktycznie wyraża się to w tym, że pewne wiadomości, umiejętności i sprawności musi znać zarówno generał, jak i szeregowiec, żołnierz wojsk powietrznodesantowych i czołgista¹¹; są to zwykle umiejętności i sprawności niezbędne w wykonywaniu zadań. Drugą warstwę stanowi szkolenie specjalistyczne, podzielone na wiele poziomów i kierunków. Treściowo wyraża się ono w takich elementach wiedzy i umiejętności, których opanowanie wymaga wszystkich procesów szkolenia, a więc nauczania, uczenia się, samokształcenia, samouczenia, studiowania¹².

Efektywność procesów szkolenia wojskowego zależy od doboru treści szkolenia, od przestrzegania podstawowych zasad i metod oddziaływania pedagogicznego oraz od łączenia treści szkolenia wojskowego z oddziaływaniem wychowawczym.

Do **kryteriów doboru treści szkolenia wojskowego** zwykle zalicza się wymagania społeczno-polityczne, naukowe i dydaktyczno-wychowawcze¹³.

W ludowym Wojsku Polskim wymagania społeczno-polityczne w odniesieniu do treści szkolenia wojskowego formułowane są w sposób wyraźny i jednoznaczny. W procesie szkolenia wojskowego pragniemy wyposażyć żołnierza w taki system wiedzy, umiejętności i nawyków, które będą się przyczyniały do ukształtowania osobowości zdolnej skutecznie działać na przyszłym polu walki, umiejaczej wszechstronnie

¹¹ Zob. T. Nowacki, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1966, s. 101.

¹² Zob. J. Bogusz, T. Karwat, *Poradnik dydaktyczny oficera*, Warszawa 1973, s. 16.

¹³ Zob. J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1969, s. 50—55.

posługiwać się nowoczesnym sprzętem w obronie ojczyzny socjalistycznej.

Technika bojowa, a w ślad za nią sposoby walki rozwijają się w dobie współczesnej niezwykle szybko. Nie oznacza to jednak, że w procesie szkolenia mamy być wobec tych zjawisk bezsilni, tzn. ograniczać się jedynie do kształtowania instrumentalnej sfery osobowości żołnierza. Na podstawie wieloletnich doświadczeń wiemy, że ani broń termojądrowa, ani rakie ty, ani inne środki bojowe w niczym nie osłabiły decydującej roli człowieka w walce. Nowoczesną bronią można szybciej zniszczyć obiekty żywe i martwe, ale teren walki musi zdobywać i umacniać człowiek; może tego dokonać żołnierz nie tylko umiejętnie wykorzystujący nowoczesną technikę, lecz przede wszystkim dojrzały politycznie, odporny pod względem fizycznym i psychicznym. Złożoność procesu szkolenia wojskowego narzuca potrzebę jednoczesnego szkolenia i wychowania, kształtowania postaw politycznych i światopoglądowych.

Obok wymagań społeczno-politycznych coraz ważniejsze stają się wymagania naukowe. Wszystkie przedmioty wcho dzące w zakres programu szkolenia wojskowego czerpią z osiągnięć naukowych poszczególnych dyscyplin. Możli wości zastosowania na polu walki nowych rodzajów uzbro jenia powodują ciągłą rewizję dotychczasowych sposobów walki oraz zmiany w zasadach szkolenia wojsk w okresie po kojowym. Mocniej aniżeli kiedykolwiek dotąd stanęła sprawa technicznego wyszkolenia żołnierzy, pogłębiania ich wiedzy o środkach i sposobach walki, udoskonalania sprawności w po sługiwaniu się bronią i sprzętem. Budując program szkolenia, trzeba ciągle wykorzystywać jak najszerszej dorobek różnych dyscyplin naukowych.

Trzecie kryterium stanowią wymagania dydaktyczno-wy chowawcze. Sugerują one potrzebę takiego doboru treści szkolenia (nauczania), aby — z jednej strony — realizować główne cele wychowania wojskowego, z drugiej zaś — uwzględniać możliwości opanowania tego programu przez żoł nierz. Rzeczą niezmiernie ważną staje się także przygotowa nie dydaktyczne kadry, obejmujące m. in. wiedzę i umiejęt ności z dziedziny stanowiącej treść szkolenia.

Z praktyki wiemy, że umiejętności dydaktyczne to spra wa złożona, wymagająca — obok znajomości teorii i zasad nauczania oraz uczenia się — głębokiego wnikania w logiczną strukturę zagadnień, właściwego pokierowania samodzielną indywidualną lub zespołową pracą żołnierzy (podwładnych), współzycia z zespołem kadry zawodowej, mobilizowania siebie

i najbliższego środowiska do uczenia się. Do arsenału umiejętności dydaktycznych, jako sprawdzonych możliwości skutecznego działania, należy zaliczyć także dążność do systematycznej aktywizacji metod nauczania.

Najczęściej stosowane metody szkolenia wojskowego dzieli się na: metody **oparte na słowie** (opis, opowiadanie, referat, odczyt, pogadanka i dyskusja); metody **oparte na obserwacji** (pokaz, pozoracja); metody **oparte na działaniu praktycznym** (zajęcia laboratoryjne, ćwiczenie, instruktaż, planowanie i wykonywanie określonych prac); **metody aktywizujące** (metoda sytuacyjna, inscenizacji, manewry, nauczanie problemowe i programowane).

Metody szkolenia należy dobierać zawsze tak, aby gwarantowały zarówno osiągnięcie celu zajęć, jak i najlepsze opanowanie przez żołnierzy przerobionego materiału. Dobór metod powinien zatem uwzględniać cel szkolenia, charakter przedmiotu szkolenia i poziom przygotowania żołnierzy.

Rzeczą niezmiernie ważną jest umiejętne kierowanie wychowawcze w toku zajęć szkoleniowych. Istota sprawy sprowadza się do angażowania dowódców, wykładowców w złożone procesy dydaktyczno-wychowawcze, do pełnej aktywizacji podwładnych w tym procesie. Każdy dowódca staje przed problemem, co robić, jak zachęcać podwładnych do służby wojskowej, do nauki, jak i co zrobić, żeby żołnierz był przekonany o potrzebie działania zdyscyplinowanego i wzorowego. Najlepszym środkiem jest tu na pewno właściwa ocena osiągnięć żołnierzy oraz aktywizacja procesu szkolenia poprzez małe grupy żołnierskie.

Kierowanie wychowawcze w toku zajęć szkoleniowych nie należy do przedsięwzięć prostych. Dobre efekty wychowawcze osiągają zwykle ci dowódcy i wykładowcy, którzy starają się zmniejszać dystans między sobą a szkolonymi żołnierzami. W procesie szkolenia należy kierować podwładnymi za pomocą dyspozycji i poleceń, ale w takim wymiarze, by nie neutralizować ich aktywności. Każdy szkolony żołnierz powinien mieć zapewnioną możliwość pełnego udziału w procesie szkolenia, zaś dowódca musi okazywać żołnierzom zaufanie, wyrażać im swe uznanie.

F a k t w y c h o w a w c z y

Fakt wychowawczy oznacza względnie trwałe zmiany w systemie wychowania lub w strukturze psychofizycznej wychowanka. Przyjęcie powyższej definicji prowadzi do wniosku, iż nie każdą zmianę i nie każde zachowanie można zaliczyć do faktu wychowawczego. Autorzy „Pedagogiki resocjalizacyj-

nej” stwierdzają, iż „fakt wychowawczy istnieje dopiero wtedy, kiedy istnieje podmiotowa czynność wychowawcza”¹⁴.

Mówiąc o względnie trwałych zmianach w systemie (kolektywie) lub strukturze psychofizycznej wychowanka, mamy na uwadze zmiany spowodowane określonym oddziaływaniem wychowawczym. Oczywiście, oddziaływania tego nie pojmujemy mechanistycznie. Oddziaływanie wychowawcze, którego celem jest doprowadzenie bądź w systemie, bądź też u pojedynczych osobników do określonych, ale względnie trwałych zmian, musi zakładać świadome współdziałanie stron oddziałującej oraz reagującej na to oddziaływanie. To swoiste współdziałanie powoduje, iż muszą być uruchomione podmiotowe czynności wychowawcze; mianem tym obejmujemy tylko te czynności, które spowodują wystąpienie faktów wychowawczych.

Jakie rodzaje czynności najskuteczniej pozwalają stwierdzić względnie trwałe zmiany w systemie lub u pojedynczych osobników? Na jakość omawianych zmian wpływa całość świadomych oddziaływań wychowawczych oraz stwarzanie warunków decydujących o skuteczności różnego rodzaju środków wychowawczych. Zdajemy sobie oczywiście sprawę z tego, że samo zastosowanie określonych oddziaływań wychowawczych nie wystarcza do osiągnięcia faktu wychowawczego. Nie jest faktem wychowawczym dobrze przeprowadzony wykład, jeżeli słuchacze nie zrozumieli istoty prezentowanych spraw, albo gdy żołnierz nie rozumie, za co wymierzono mu karę. Faktem wychowawczym będzie natomiast np. utrwalona wiedza o procesach i zjawiskach, które były przedmiotem określonych zajęć. Faktem wychowawczym jest także umiejętność prowadzenia zajęć z musztry, wykonywania strzelań, trwała zmiana w postawach i poglądach żołnierza.

Wszystkie te i podobne względnie trwałe zmiany (np. pożądana zwartosc w pododdziale) mogą się dokonywać wówczas, gdy w rezultacie określonych oddziaływań wychowawczych jednostka lub kolektyw wykonują odpowiednie zadania, przy tym muszą to być zadania uspołecznione, dalekosiężne, wymagające nie tylko sprawności manualnych, lecz również wysiłku psychicznego, umysłowego, zaangażowania ideologicznego, moralnego i społecznego. Muszą więc zachodzić jednocześnie podmiotowe i przedmiotowe czynności wychowawcze. Tylko takie oddziaływanie wychowawcze jest skuteczne, które aktywizuje przedmiot.

Względnie trwałych zmian można dokonać zarówno w systemie, jak i w konkretnej osobowości, jeżeli zostaną urucho-

¹⁴ C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 27 i nast.

mione styczności społeczne, gdy A i B nie tylko się spotykają, ale i na siebie oddziałują, dążąc do realizacji wspólnych celów. Kontakt wytworzony między podmiotem a przedmiotem staje się tym bardziej czynnikiem kształtującym i modyfikującym system lub osobowość, im bardziej jest wyrazem względnie trwałego stosunku społecznego.

Metodologiczne problemy teorii wychowania wojskowego

Przyjęcie założenia, że wychowanie wojskowe przejawia się wszędzie tam, gdzie służba wojskowa wywiera wpływ na osobowość żołnierza, prowadzi do wniosku, iż środowisko wojskowe spełnia funkcje wychowawcze. Takie rozumienie istoty wychowania wojskowego ma konsekwencje nie tylko teoretyczne, ale i metodologiczne. Skoro środowisko wojskowe pełni funkcje wychowawcze, nie ma takiej dziedziny życia wojskowego, która mogłaby się znajdować poza zasięgiem badawczym pedagoga.

Czy w istocie rzeczy wychowawca wojskowy może i powinien się zajmować analizą oddziaływań wszystkich czynników na osobowość żołnierza, czy zbyt szerokie ujmowanie istoty wychowania wojskowego nie zamazuje różnicy między różnorodnymi procesami życia wojskowego a rzeczywistymi procesami wychowania wojskowego, między tym co ma charakter oddziaływań przypadkowych a tym co jest rezultatem rzeczywistych zabiegów wychowawczych? Te i inne pytania powstają zawsze, ilekroć uświadomimy sobie i ten oczywisty fakt, że teoria wychowania wojskowego nie jest jedyną dyscypliną, która zajmuje się efektami wychowania wojskowego. W opracowaniu tym przyjmujemy, że wychowanie wojskowe jest procesem planowo zorganizowanych i odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań bądź na większe zbiorowości żołnierskie, bądź też w swoistych sytuacjach na poszczególnych żołnierzy.

Z przytoczonych rozważań wynika, iż powstaje wiele trudności związanych z przedmiotem i zakresem zjawisk, którymi powinna się zajmować teoria wychowania wojskowego. Dla jasności omawianych kwestii trzeba — jak się wydaje — po pierwsze, zdefiniować kryteria, za pomocą których będzie można wyraźnie określić przedmiot teorii wychowania wojskowego, a po drugie, ustalić, do jakich zmian w osobowości żołnierza ma się odnosić wychowanie wojskowe. Takie ujęcie problemu skłania do bardziej jednoznacznego zdefiniowania zarówno istoty wychowania wojskowego, jak i sposobów formułowania, systematyzacji oraz sprawdzania wiedzy,

jaka powinna wchodzić w zakres nauki o wychowaniu wojskowym.

Kryteria doskonalenia teorii wychowania wojskowego

Przez teorię wychowania wojskowego rozumiemy **pewien względnie jednolity i wewnętrznie spójny zespół twierdzeń, których znajomość pozwala kształtować osobowość żołnierza zgodnie z określonymi celami wychowania wojskowego.** Określenie „pewien względnie jednolity i wewnętrznie spójny zespół twierdzeń” sugeruje, iż dotychczas nie zbudowano takiego, który by określał warunki realizacji szerszego zespołu celów wychowawczych. Nie znaczy to, iż teoria wychowania wojskowego, zajmująca się procesami wychowawczymi, nie rozróżnia odrębnych zależności i prawidłowości. Nagromadzono już sporo informacji dotyczących ogólnych i częściowych zależności, które stanowią podstawę do wyprowadzania z nich teorii sensu stricto, tj. uporządkowanych wewnętrznie systemów praw rządzących procesami wychowawczymi. Niemniej na obecnym etapie rozwoju pedagogiki wojskowej nie ma w pełni jednolitej teorii wychowania.

Istnieją pewne częściowe teorie (np. teoria wychowania moralnego, teoria wychowania kolektywnego, teoria wychowania resocjalizacyjnego), które mogą stanowić podstawę do budowania teorii ogólnych. Niemal wszystkie dziedziny pracy wychowawczej w wojsku, w których uczestniczą wychowawcy i wychowankowie, przełożeni i podwładni, da się ująć w formę teorii. Do dziedzin tych można zaliczyć m. in.: naukę (szkolenie), pracę (ćwiczenia, pracę fizyczną), sztukę (pracę kulturalno-naukową), sport i wypoczynek, kolektywne żołnierskie. Każda z tych dziedzin wychowania ma własne, odrębne cele, ale może i powinna służyć również celom bardziej ogólnym i praktycznym. W warunkach wojska idzie o przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania na przyszłym polu walki oraz aktywnego i rozumnego uczestniczenia w pracy dla dobra socjalistycznej ojczyzny.

Funkcja tzw. częściowych teorii wychowania wojskowego powinna polegać, z jednej strony, na uogólnianiu wiedzy dotyczącej określonej dziedziny rzeczywistości, z drugiej zaś, na dostarczaniu twierdzeń umożliwiających systematyzację ogólnej teorii wychowania wojskowego. Nie częściowe teorie działania wychowawczego, ale ich ogólna systematyzacja ze względu na założone cele decyduje o właściwym doborze treści wychowawczych, o pożądanym ukierunkowaniu przedsięwzięć poznawczych i organizacyjno-wychowawczych.

Rozwijanie wysiłków teoretycznych i metodologicznych w zakresie uogólnień umożliwiających wyjaśnienie coraz szerszego zakresu faktów wychowawczych lub sądów o nich pozwala na dokonanie właściwej diagnozy tego co jest, a także przewidywanie przyszłych skutków działania wychowawczego.

Do podstawowych kryteriów doskonalenia teorii wychowania wojskowego trzeba zaliczyć:

- poznawanie i gromadzenie twierdzeń ukazujących zależności między celowym i świadomym oddziaływaniem wychowawczym a jego rezultatami w postawach i poglądach podwładnych (celowo ograniczamy te zmiany do postaw i poglądów, ponieważ można je stosunkowo szybko i dokładnie zbadać);
- porządkowanie twierdzeń ukazujących zmienne wychowawczo statyczne, rozwojowe i tzw. zmienne pośredniczące; właściwa orientacja w wyżej wymienionych zmiennych pozwala wykrywać czynniki kształtujące osobowość żołnierza, a także budować dyrektywy skutecznego działania wychowawczego.

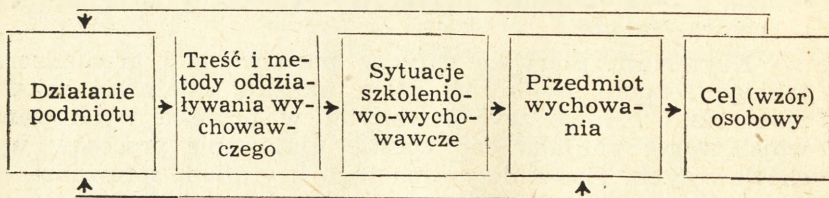
Kryterium pierwsze dotyczy poznawania i gromadzenia takiego zespołu twierdzeń, które ukazują zależności między zjawiskami celowo wywoływanymi w procesie wychowania wojskowego; zakłada ono wąskie ujmowanie procesów wychowawczych. Zasadniczy sens tego kryterium sprowadza się do tego, aby doskonalić (poszerzać) teorię wychowania, opierając się na określonych, z góry przyjętych wartościach ideowo-wychowawczych, aksjologicznych.

Teoria wychowania wojskowego, podobnie jak każda nauka teoretyczna, musi w sposób systematyczny i na podstawie pogłębionej analizy procesów wychowawczych gromadzić, opisywać i klasyfikować pewne fakty związane z kształtowaniem osobowości żołnierza oraz ustalać i wyjaśniać zależności występujące między tymi faktami. Teoretyka wychowania wojskowego interesuje nie tylko, jaki żołnierz jest, lecz jakim się staje, co się zmieniło w jego osobowości pod wpływem oddziaływań wychowawczych oraz w jakim stopniu zmiany te zmierzają do realizacji ideału wychowawczego wojska. Stanowisko to ma konsekwencje przede wszystkim natury metodologicznej. Dążąc bowiem do rozwijania teorii wychowania wojskowego jako określonego zespołu twierdzeń — mniej lub bardziej ogólnych — wyjaśniających różnego rodzaju zależności między celowym i świadomym oddziaływaniem a jego rezultatami, musimy uwzględnić analizę procesu wychowawczego oraz empiryczne rozeznanie w jego poszczególnych elementach.

Na proces ten składają się następujące elementy: cel, warunki i środki oraz podmiot działający i przedmiot oddziaływań. Podmiot (dowódca, zespół przełożonych, kolektyw itp.) oraz przedmiot (pojedynczy żołnierz, grupa, zespół lub kolektyw) charakteryzują się świadomością, wskutek czego zmiany zachodzące w przedmiocie pod wpływem oddziaływania wychowawczego znajdują oddźwięk w świadomości podmiotu. To systematyczne, świadome współdziałanie podmiotu i przedmiotu odbywa się w procesie wychowania na zasadzie sprzężenia zwrotnego; jest to najistotniejsza cecha procesu wychowawczego. „Procesy pedagogiczne są procesami sui generis, procesami wyższego rzędu, ponieważ odbywają się przy udziale istot inteligentnych zarówno po stronie oddziałującej, jak i reagującej na oddziaływanie i odbywają się zawsze pod kątem osiągnięcia określonego celu pedagogicznego”¹⁵.

Strukturę omawianego procesu można przedstawić za pomocą schematu 1.

Schemat 1



Formowanie się osobowości w procesie wychowania związane jest więc z ciągłym wzajemnym oddziaływaniem świata zewnętrznego, historyczno-społecznego i dążnością wychowanków do samowychowania. Jedynie oddziaływania znajdujące odpowiedni oddźwięk u wychowanka wywołują nowe struktury psychiczne i tak integrują całość zmian, że zbliżają rozwijającą się osobowość do modelu wychowawczego. Przypomnijmy, iż zasadniczym przedmiotem badań pedagogicznych jest proces wychowawczy. Poznanie jego struktury i głównych elementów stanowi więc podstawę wszelkich rozważań o budowie teorii wychowania wojskowego.

Przedstawiony w schemacie proces wychowawczy sugeruje, iż badania osobowości żołnierza służby zasadniczej czy oficera nie wolno prowadzić w oderwaniu od pozostałych elementów procesu. To prawda, że możemy badać tylko jeden element tego procesu, np. wpływ stylu pracy wychowawczej oficera (dowódcy pododdziału) na kształtowanie atmosfery

¹⁵ K. Kotłowski, Podstawowe prawidłowości pedagogiki, Warszawa — Wrocław — Kraków 1964, s. 29.

wychowawczej w pododdziale, ale nie należy tu pomijać sytuacji szkoleniowo-wychowawczych, treści i metod oddziaływań wychowawczych, tego, w jakim stopniu styl pracy wychowawczej zmierza do realizacji nakreślonych celów wychowawczych. Badania nad wpływem nauczania programowanego na stopień przyswojenia wiedzy wojskowej nie możemy przeprowadzać w oderwaniu od kwalifikacji pedagogicznych kadry i od zwartości pododdziału itp.

Czy oznacza to, iż każde przedsięwzięcie poznawcze musi mieć charakter badań kompleksowych, środowiskowych? Nie. Ale oznacza to, iż badania pedagogiczne nie mogą fotografować tego co jest, lecz analizować, śledzić wszystko co ma charakter oddziaływań ciągłych, przekształcających osobowość żołnierza, nawet wówczas gdy przedmiotem naszych badań będą tylko fragmentaryczne rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (np. wpływ jednej zmiennej niezależnej na pewną zmienną zależną).

Wywód powyższy przekonuje, iż w badaniach pedagogicznych zmierzających do ustalenia określonych zależności między zjawiskami trzeba nie tylko sformułować problem i metodologię, lecz także określić czas przeznaczony na badanie całego procesu wychowawczego, że należy zastosować jednocześnie kilka metod badawczych, bowiem jedną metodą nie da się poznać wpływu określonych zmiennych niezależnych na rozwój zmiennych osobowościowych itp.

Kryterium drugie wiąże się z tym, iż teoria wychowania wojskowego spełnia, obok funkcji teoretyczno-poznawczych, funkcje normatywno-praktyczne, związane z ustalaniem zasad i metod oddziaływania wychowawczego. W teorii wychowania występuje ścisła zależność teorii i praktyki, gdyż „teoretycznie ustalone związki i zależności rzutują na zasady i reguły postępowania praktycznego”¹⁶. Dlatego wcześniej trzeba ustalić wyraźnie, do jakich zmian w osobowości żołnierza ma się odnosić wychowanie wojskowe oraz określić rodzaje zmiennych występujących w rzeczywistości wychowawczej wojska.

Podkreślmy raz jeszcze, iż wychowanie wojskowe jest procesem kształtowania osobowości żołnierza. Celowo używamy terminu: kształtowanie, ponieważ pragniemy zaakcentować twórczy, a nie mechaniczny lub terapeutyczny charakter działalności wychowawczej w wojsku.

Organizacja procesu wychowania wojskowego odbywa się na podstawie wyraźnie określonych wartości społecznych, moralnych, militarnych. Wartości te, wyrażone w regulaminach

¹⁶ Z. Zaborowski, Wpływ konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem, [w:] Metodologiczne problemy pedagogiki, Wrocław — Warszawa — Kraków 1967, s. 91.

bądź innych wojskowych przepisach, zarządzeniach itp., nakreślają ogólny kierunek doboru treści i metod wychowania. Wychowawcy wojskowi mają więc jasno sprecyzowany ideał wychowawczy, wizję tej osobowości, jaką należy ukształtować u żołnierza.

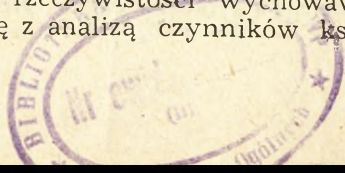
Ideał wychowawczy wojska to żołnierz-obywatel, kierujący się w swojej działalności zasadami socjalistycznej etyki, to człowiek uspołeczniony, a zarazem umiejący skutecznie walczyć na przyszłym polu walki, to gorący patriota i internacjonalista, dbający o honor, godność i dobre imię żołnierza Polski Ludowej. Realizacja tego ideału wychowawczego może przebiegać skutecznie, jeżeli będziemy kształtować oraz rozwijać jednocześnie instrumentalne i motywacyjne właściwości osobowe żołnierza.

Przez właściwości instrumentalne rozumiemy to wszystko, co się odnosi do sprawności działania żołnierza: poziom inteligencji, wykształcenie i określone umiejętności, doświadczenia, a także utrwalone nawyki, sprawności i zainteresowania. Instrumentalna sfera osobowości obejmuje charakterystykę żołnierza od strony intelektualno-sprawnościowej. Wymienione właściwości są niezbędnymi instrumentami, za pomocą których żołnierz realizuje potrzeby i zadania procesu szkolenia oraz wychowania wojskowego. Żołnierz nie posiadający odpowiednich wiadomości, umiejętności i sprawności nie może dostosować się do wymagań i potrzeb środowiska wojskowego.

Przez właściwości motywacyjne rozumiemy to wszystko, co charakteryzuje potrzeby, uczucia, pragnienia żołnierza, a więc jego postawy i system przekonań, uznawane wartości ideowopolityczne, cele i ideały wychowawcze wojska. Ten zespół właściwości obejmuje sferę uczuciowo-wolicjonalną osobowości żołnierza.

Wychowanie wojskowe powinno obejmować całą osobowość żołnierza; chodzi więc o kształtowanie i poznawanie właściwości intelektualnych, uczuciowych i motywacyjnych. Współczesny żołnierz armii socjalistycznej powinien nie tylko umieć i móc, ale także chcieć walczyć, postępować zgodnie z ideałem wychowawczym. Dlatego ważne jest jednoznaczne ustalenie zespołu składników osobowości, do których odnosi się działalność wychowawcza. Ma to istotne znaczenie teoretyczne i praktyczne, bowiem tylko takie założenie daje podstawę do kontroli rzeczywistego wpływu procesów wychowawczych na osobowość żołnierza.

Rzeczą równie ważną jest określenie zmiennych występujących w rzeczywistości wychowawczej wojska. Problem ten wiąże się z analizą czynników kształtujących osobowość



żołnierza, a także z kierunkiem (strategią) badań w pedagogice.

W procesie kształtowania osobowości żołnierza, ściślej — pewnego zespołu cech jego osobowości, mamy do czynienia z różnego typu działaniami wychowawczymi. Działania te mogą być skierowane na pojedynczych żołnierzy lub kolektyw żołnierski, ale mogą też wystąpić w skali oddziału, związku taktycznego, a także całego systemu wychowania wojskowego. Mają one charakter dynamiczny i zmienny, ale mogą też być celowe i przypadkowe. Jedne z nich funkcjonują niezależnie od naszej woli, inne zaś są rezultatem zabiegów wychowawczo zamierzonych. Zarówno jedne, jak i drugie mogą pośrednio lub bezpośrednio kształtować instrumentalną i motywacyjną sferę osobowości żołnierza. Wszystkie wymienione działania można podzielić na zmienne wychowawczo rozwojowe i statyczne.

Do zmiennych wychowawczo rozwojowych zaliczymy takie zespoły czynności, które mogą być odpowiednio uruchamiane, tworzone, regulowane. Na przykład: tworzenie zespołów wychowawczych, organizowanie współzawodnictwa, opracowywanie programów wychowawczych, aktywizacja kolektywów resocjalizacyjnych, odpowiednie stosowanie wyróżnień, kar. Natomiast do zmiennych wychowawczo statycznych należą takie czynniki, które mają wpływ na kształtowanie osobowości żołnierza, ale którymi wychowawca nie może się posługiwać dowolnie: nie może ich ani zmieniać, ani też na przestrzeni jakiegoś czasu rekonstruować. Na przykład: wiek żołnierzy, ich wykształcenie, pochodzenie społeczne, rodzina.

Literatura naukowa wyróżnia także zmienne pośredniczące, np. atrakcyjność pododdziału, popularność żołnierza, autorytet przełożonego itp. Są one w znacznym stopniu niezależne od postaw i poglądów wychowawcy. Za ich pośrednictwem dokonują się określone zmiany w strukturze osobowej żołnierza. Można by zatem potraktować je jako zmienne niezależne, sprawcze, w zasadniczym stopniu przesądzające o realizacji celów wychowawczych.

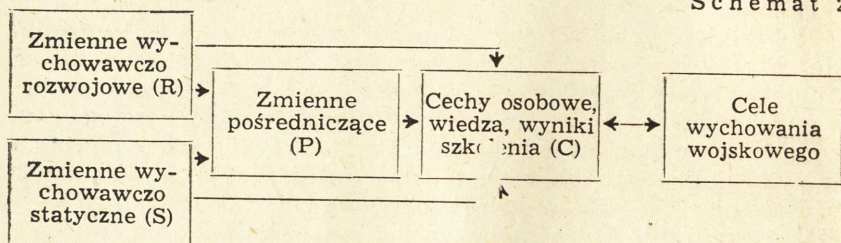
Z metodologicznego punktu widzenia, jest rzeczą bardzo istotną ustalenie wpływu wymienionych zmiennych na wszechstronne kształtowanie osobowości żołnierza. Tak więc prowadząc badania, musimy sobie zdawać sprawę z tego, co jest ich przedmiotem, jakiego rodzaju zmienne mogą wystąpić, czy rozpoznane zmienne można wyrazić wielkościami mierzalnymi, za pomocą jakich metod da się zweryfikować przyjętą hipotezę, zarejestrować określone fakty i zjawiska, kiedy i na podstawie jakiej liczby przypadków należy formułować wnioski, dyrektywy, twierdzenia? Czy w procesie badań można wyodrębnić jedną lub kilka zmiennych niezależnych oraz czy zmienne te

mają charakter zmiennych wychowawczo rozwojowych czy statycznych? Jakiego rodzaju zależności zachodzą między omawianymi zmiennymi a zmianami w osobowości żołnierza?

W procesie wychowawczym najczęściej mamy do czynienia z takimi sytuacjami, w których pewna grupa zmiennych niezależnych wpływa na kształtowanie większego zespołu cech osobowych (zmiennie zależne) żołnierza. Na przykład, kiedy badamy wpływ dowódcy na zdyscyplinowanie żołnierzy, musimy uruchomić szerszy zespół przedsięwzięć poznawczych, ponieważ pojęcie dyscypliny kryje w sobie bardzo wiele różnych spraw.

Znajomość zmiennych jest niezbędna w praktycznym rozwiązywaniu złożonych i trudnych problemów wychowawczych; ich układ przedstawia schemat 2.

Schemat 2



Z pedagogicznego punktu widzenia, najistotniejszą funkcję spełniają zmienne wychowawczo rozwojowe (R). Można przyjąć, iż tak długo nie ukształtujemy pożądanej osobowości żołnierza, jego instrumentalnej i motywacyjnej sfery osobowości, jako długo zmiany w obrębie C będą się dokonywały wyłącznie pod wpływem zmiennych wychowawczo statycznych (S).

Fakt ten ma doniosłe znaczenie metodologiczne dla teorii wychowania z tego względu, iż dyscyplinę tę można wyodrębnić spośród innych nauk przez określenie zmiennych ukazujących efektywne sposoby osiągania z góry założonych celów, które przekonują o względnie trwałym ukształtowaniu osobowości żołnierza, według założonego i powszechnie akceptowanego wzoru osobowego. Takie postępowanie nie zawsze występuje w innego rodzaju oddziaływaniach na osobowość żołnierza.

Zależności teoretyczne w procesie wychowania wojskowego

Teorię wychowania można przedstawić w postaci pewnego zespołu twierdzeń o zależnościach między zjawiskami wy-

stępującymi w procesach wychowania. Dla ustalenia, na czym polega poprawność poznawania zależności występujących w procesie wychowania wojskowego, omówimy rodzaje zależności, które mogą interesować teoretyka i praktyka wychowania.

Oto kilka przykładów wykorzystania zależności teoretycznych w procesie wychowania.

— Realizując określony cel wychowawczy, jesteśmy zwykle zmuszeni posłużyć się kilkoma zależnościami szczegółowymi. W zależnościach takich następniaki dotyczą zjawiska (cechy osobowości) mieszczącego się w treściach wytyczonego celu. Celem wychowania wojskowego może być np. aktywizacja społeczna żołnierzy. Chcąc zrealizować ten cel, wychowawca powinien poznać różnego rodzaju zależności, które przyniosą najlepszy skutek. Na przykład, istnieje prawidłowość, że aktywność członków grupy maleje (dotyczy aktywności podczas dyskusji) z chwilą, gdy liczba jej członków jest większa niż 7—8 osób. Przytoczona zależność mówi, że jeżeli liczba członków grupy będzie większa niż 7—8 osób (poprzednik), to należy oczekiwać, że nastąpi spadek jej aktywności (następniaki). Spożytkowując tę zależność, wychowawca powinien dążyć do wzrostu aktywności wychowanków przez prowadzenie dyskusji w mniejszych grupach.

Może przy tym wykorzystać również inne zależności, np. tę, że na aktywność społeczną dobrze wpływa pogadanka przełożonego, cieszącego się autorytetem nie tylko służbowym, ale i osobistym, na temat ideowo-wychowawczego znaczenia aktywności społecznej.

— W pracy wychowawczej możemy wykorzystywać zależności przez dłuższy czas; wtedy będą się one siłą rzeczy wiązały sukcesywnie, to znaczy: następniaki poprzedniej zależności może być poprzedniakiem następnej¹⁷. Zmienna niezależna stanie się w takiej sytuacji spoiwem obejmującym sukcesywnie po sobie następujące poprzedniaki i następniaki, natomiast zmienna zależna — ostatnim następniakiem w takim układzie zależności¹⁸.

Oto przykład: proces resocjalizacji żołnierza nieprzystosowanego jest zwykle długotrwały i stopniowy. Mogą tu występować różnego rodzaju zależności: życzliwy stosunek kolegów poprawia samoocenę żołnierza tzw. trudnego. Poprawa samooceny wpływa dodatnio na samopoczucie, które jest

¹⁷ Szerzej omawia tę problematykę Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa 1967.

¹⁸ Problematykę poszukiwania zależności między grupami zmiennych omawia szczegółowo H. Muszyński, *Szkic metodologiczny badań nad wychowaniem*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki*, Wrocław — Warszawa — Kraków 1967.

przejawem równowagi fizycznej i psychicznej, a także wynikiem zdolności do zastanowienia się nad sobą. Zdolność do krytycznej samooceny pozwala stwierdzić pożądany rezultat resocjalizacji. Określone działania wychowawcze na tzw. jednostkę trudną sugerują zatem, że następnik ostatniej zależności pokrywa się z celem resocjalizacji, który został osiągnięty w wyniku zastosowania powiązanych ze sobą zależności.

— Przykładem właściwego posługiwania się zależnościami teoretycznymi w praktyce wychowawczej może być taki układ, w którym jedna z zależności spełnia rolę centralną, natomiast pozostałe — drugorzędną. Następniki zmiennych drugorzędnych stanowią poprzednik warunku centralnego.

Oto przykład: na pożądaną aktywność społeczną (zmienna zależna) wpływają: indywidualna rozmowa wychowawcza, przydzielenie atrakcyjnej funkcji społecznej, publiczna ocena, awans służbowy. Wyróżnienia te jako bodźce działania pozytywnego (następniki warunków modyfikujących — zmienne niezależne) wywołują wyższą samoocenę (autorefleksję), a następnie pożądany wzrost aktywności społecznej.

Przytoczone formy posługiwania się zależnościami teoretycznymi w procesie wychowania wojskowego wskazują, iż zawsze należy uwzględniać ogólne cele wychowawcze oraz tę ewentualność, że stwierdzona zależność może być modyfikowana zarówno przez podmiot wychowujący, jak i przedmiot wychowania.

Zależności teoretyczne mogą określać bezpośrednio lub pośrednio kierunek i treść działalności wychowawczej. Do zależności wpływających bezpośrednio na charakter działalności wychowawczej zaliczymy np. taką: wraz ze wzrostem stopnia rygorystyki prowadzenia pododdziału zwiększa się zaufanie żołnierzy do dowódcy. Poprzednik określa jasno styl pracy dowódcy, a następnik zawiera zmienną, która jest celem wychowawczym.

Wśród pośrednio wpływających na realizację celów wychowawczych można wymienić następujące zależności: atrakcyjność typu osobowego rośnie, kiedy żołnierz odkrywa, że wszystkie jego właściwości nietrudno osiągnąć; im bardziej zwarty pododdział, tym większy stopień identyfikacji z nim jako podstawową grupą odniesienia. Podobnych przykładów, kiedy poprzedniki nie wiążą się bezpośrednio z praktyką wychowawczą podmiotu, jest znacznie więcej.

Przytoczone zależności teoretyczne nie wyczerpują rejestru prawidłowości, które należy stosować w procesie wychowania wojskowego, a dobór technik działania pedagogicznego powinien być zgodny z obiektywnie funkcjonującymi zależnościami, które trzeba i znać, i umiejętnie stosować.

Metodologiczne aspekty oceny i pomiaru pracy wychowawczej

Na zjawisko oceny składają się trzy rodzaje procesów: poznanie, wartościowanie, przekształcanie. Procesy te odgrywają bardzo istotną rolę w ocenie faktów i zjawisk, które mają miejsce w życiu żołnierzy, kolektyw.

Chcąc dokonać oceny, należy przede wszystkim ustalić, co jest jej przedmiotem. W naszych rozważaniach są to fakty pedagogiczne, które podlegają pewnej kwalifikacji i orzekaniu z punktu widzenia obowiązującej normy lub wyznaczonego celu. Najogólniej rzecz ujmując, przedmiotem naszej oceny są żołnierz, kolektyw, praca. Tak proste ukazanie przedmiotu oceny nie zawsze jest w praktyce zadowalające. Osoba oceniająca (podmiot oceniający) może napotkać bardzo wiele trudności, ustalając przedmiot oceny pedagogicznej. Bardzo często oceniamy kogoś na podstawie znajomości siebie (projekcja), możemy również osobom ocenianym przypisywać cechy osoby lub osób znanych poprzednio (atrybucja). Znane jest również zjawisko hallo-efektu, które przestrzega przed pochopnymi ocenami uzyskanych wyników, a przede wszystkim przed sugerowaniem się dotychczasowymi ujemnymi rezultatami, zwłaszcza w przypadku analizy i oceny innych zjawisk oraz faktów wychowawczych.

Dobór metod i narzędzi badawczych staje się więc dla każdego wychowawcy-badacza kwestią niezmiernie istotną. Zebrany materiał poznawczy, empiryczny jest bowiem poddawany wartościowaniu, czy badany żołnierz, kolektyw odpowiadają stawianym wymaganiom wychowawczym lub jakie wykazują braki. Dążąc do uzyskania właściwej odpowiedzi, należy dokładnie określić wielkość lub rozmiar badanych zjawisk na podstawie uprzednio sprecyzowanego kryterium. Podstawowym kryterium jest porównanie stanu rzeczywistego (empirycznego) z ideałem (stanem idealnym, normą). Porównanie to jest możliwe oczywiście w przypadku wyraźnego ustalenia granicy sytuacji wyjściowej (początek działania poznawczego) i sytuacji końcowej tego działania. Właściwą ocenę różnic między stanem rzeczywistym a pożądanym umożliwia z kolei odpowiedni pomiar, a także ustalenie przyczyn, które złożyły się na rozmiar stwierdzonych różnic. Poprawne wykonanie tych czynności daje pewność, iż wartościowanie pracy wychowawczej przełożonych, kolektywu, organizacji partyjnych itp. jest oparte na racjonalnych i obiektywnych przesłankach

W tym miejscu możemy się posłużyć pewnymi prostymi przykładami metodologicznymi. Jeśli np. przyjmiemy, że cele

i rezultaty wychowania są mierzalne, to pomiar rezultatów działania wychowawczego prowadzi do porównania osiągniętego rezultatu z celem, a dokładniej — do ustalenia wielkości stosunku osiągniętego rezultatu do celu. Oznaczając cel przez C, rezultat — przez R, wielkość rezultatu — przez A, otrzymujemy wzór:

$$A = \frac{R}{C}$$

Aby obraz naszego rozumowania był bardziej przejrzysty, można przyjąć następujące założenie: rezultaty wychowania w zasadzie nie przekraczają granicy ideału wychowawczego. Zatem jeżeli R równa się C, to A wyniesie 1, jeżeli natomiast R jest mniejsze od C, to A jest ułamkiem.

Wzór ten może się odnosić do każdego żołnierza i kolektywu oddzielnie. Przy n żołnierzy stosunki te będą dla każdego żołnierza (oficera) inne, co wyrażają następujące wzory:

$$\text{Stanisław Lis} \dots\dots\dots A_1 = \frac{R_1}{C}$$

$$\text{Władysław Kopec} \dots\dots\dots A_2 = \frac{R_2}{C}$$

$$\text{Henryk Buczek} \dots\dots\dots A_3 = \frac{R_3}{C}$$

$$n \dots\dots\dots A_n = \frac{R_n}{C}$$

Zwykle rezultaty wychowawcze poszczególnych żołnierzy $R_1, R_2 \dots R_n$ są zróżnicowane, a więc i stosunki $A_1, A_2 \dots A_n$ są nierówne i można je ułożyć w odpowiednie szeregi. Prowadzący badania powinien zatem dążyć do ustalenia stosunku R/C dla każdego badanego, a także różnic między tymi stosunkami, które zazwyczaj są wskaźnikiem odchylenia od wzorca.

Rezultaty wychowawcze można mierzyć także w odpowiednich odstępach czasowych. Na przykład, oznaczając stan początkowy pewnych rezultatów wychowawczych przez R_p , stan końcowy lub etapowy przez R_e , a uzyskany przyrost wychowawczy przez P_w , otrzymamy wzór:

$$P_w = \frac{R_e - R_p}{t}$$

Przytoczony wzór może być wykorzystywany zarówno do bezpośredniej, jak i etapowej oceny działalności wychowawczej.

Stosując zasadę ciągłości badań pedagogicznych, posługujemy się jednocześnie kilkoma metodami i technikami badawczymi. Na przykład, podczas eksperymentu pedagogicznego

możemy wykorzystać badania socjometryczne, sondażowe, analizę dokumentacji, obserwację, eksperymentalne gry symulacyjne itp. Czynności takie są niezbędne zwłaszcza wówczas, gdy chcemy ustalić stan faktyczny w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przed rozpoczęciem badań, stan po zakończeniu badań oraz różnicę między stanem początkowym a końcowym. Ogólne postępowanie w takim układzie przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Pododdziały	Stan grupy przed badaniem	Stan grupy po badaniu	Różnica
Grupa eksperymentalna	X	X ₁	X ₁ — X
Grupa kontrolna	X'	X' ₁	X' ₁ — X'

Przedstawione wyżej niektóre wymagania metodologiczne pozwalają stwierdzić, iż różnego rodzaju badania procesów wychowawczych muszą przebiegać zgodnie z określonymi wymaganiami. Ponadto wydaje się celowe podkreślenie, iż teoretyk wychowania nie może i nigdy nie powinien ograniczać się tylko do stwierdzenia istniejących faktów. Interesuje go zawsze proces kształtowania się osobowości w określonych warunkach dydaktyczno-wychowawczych. Dlatego każde przedsięwzięcie poznawcze powinno być jednocześnie przedsięwzięciem wychowawczym. Prowadząc obserwację pedagogiczną, nie może przechodzić obojętnie obok zauważanego zła, nieprawidłowości. Nie może tylko rejestrować zauważonych faktów i zjawisk, zawsze — niezależnie od celów poznawczych — powinien przejawiać aktywność wychowawczą, jednocześnie poznawczą, oceniającą i przekształcającą otaczającą go rzeczywistość.

ROZDZIAŁ DRUGI

NOWE TENDENCJE W PEDAGOGICE OGÓLNEJ I WOJSKOWEJ

Potrzeba aktualnej informacji o rozwoju współczesnej pedagogiki wynika z konieczności zarówno nadążania za współczesnym rozwojem myśli pedagogicznej, jak i stałego dostarczania kadrze (podchorążym, słuchaczom akademii wojskowych, dowódcom i oficerom politycznym) naukowej wiedzy o sytuacji oraz przemianach w pedagogice w skali światowej, o głównych tendencjach w pedagogice wojskowej. Wydaje się, że informacja taka powinna być możliwie najświeższa, a zarazem dostatecznie rozległa, gdyż przemiany w różnych systemach dydaktyczno-wychowawczych następują równie szybko jak w innych dziedzinach współczesnego świata. Informacje takie są cenne i pożyteczne dla czytelnika wojskowego, który nie zawsze może śledzić to, co się dzieje w tej ciekawej i dynamicznie rozwijającej się dziedzinie wiedzy.

Ze względu na informacyjny charakter tego rozdziału ograniczymy się tylko do niektórych, naszym zdaniem, najistotniejszych problemów w zakresie stanu współczesnej pedagogiki. Bardziej szczegółowe analizy znajdzie czytelnik m. in. w takich opracowaniach, jak: „Przemiany edukacyjne w świecie” C. Kupisiewicza, „Uczyć się, aby być”, „Oświata i wychowanie w roku 2000” T. Huséna, „Labirynty współczesności” B. Suchodolskiego, „Aktualne problemy polityki oświatowej” J. Kuberskiego. Pewne ślady przemian i nowych tendencji w pedagogice wojskowej można odnaleźć w monografiach i artykułach, np. „Pedagogika wojskowa” W. Szczerby, „Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej” J. Bogusza, „Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim” Z. Kosyrza, W. Magonia i B. Nowakowskiego. Do problemów szczególnie ważnych, a zarazem mogących się przyczynić do pogłębienia naszej wiedzy o rozwoju współczesnej pedagogiki zaliczyć należy: istotę reform współczesnych systemów edukacyjnych; cele współczesnego kształcenia i wychowania; problemy selekcji i egalitaryzmu; przedmiot współczesnej pedagogiki; problemy pedagogiki wojskowej, jej rozwój i zadania.

Podjęty temat jest złożony tak wielorako, że telegraficzna skrótowność nie wymaga nawet uzasadnienia ani dodatkowych wyjaśnień. Są to po prostu pierwsze, najogólniejsze spostrzeżenia dotyczące określonych zjawisk i procesów zachodzących we współczesnej pedagogice, które w ostatnich kilku latach nabrały znaczenia szczególnego, pozwalającego sądzić o wyraźnym przesileniu czy wręcz zwrocie w doskonaleniu systemów oświatowych i edukacyjnych wielu krajów.

Współczesne tendencje i przemiany w pedagogice ogólnej

Przemiany dokonujące się we współczesnej pedagogice są ściśle związane z rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturowym poszczególnych regionów krajów i państw. Wzrost produkcji powoduje racjonalizację procesów wytwórczych, a także zwiększenie się spożycia różnorodnych dóbr materialnych. Fakty te zasadnie wskazują na to, że w obecnych warunkach edukacja pozostaje w bardziej niż kiedykolwiek różnorodnych, a zarazem ściślejszych związkach z czynnikami pozadydaktycznymi¹. Jesteśmy również świadkami gwałtownie postępującego upowszechnienia oświaty, co uzewnętrznia się w wielu tendencjach. Jedną z nich stanowi, i to w skali światowej, zapotrzebowanie na coraz wyżej kwalifikowane kadry. Ale zapotrzebowanie to nie jest jedynym następstwem współczesnej rewolucji naukowo-technicznej. Gwałtowne przemiany w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego wymagają zasadniczej modernizacji edukacji i wychowania.

W pojmowaniu znaczenia edukacji w rozwoju społeczeństwa można dostrzec dwie sprzeczne tendencje. Jedną z nich jest koncepcja społeczeństwa bez szkoły. Skrajny przykład tej koncepcji stanowi głośna książka Ivana Illicha „Społeczeństwo bez szkoły”². Zdecydowanie odmienną tendencją, zwłaszcza w krajach socjalistycznych, jest dostrzeganie rosnącego wpływu szkoły na rozwój życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Ta pogłębiająca się w warunkach socjalistycznych zależność między jakością edukacji a postępowaniem społeczno-kulturowym prowadzi nieuchronnie do powszechności, elastyczności i ustawiczności kształcenia. Będzie to zwycięstwo koncepcji kształcenia nie tylko dla doraźnych potrzeb ekonomicznych i kulturowych, lecz kształcenia dla rozwoju³.

¹ Zob. C. Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.

² I. Illich, Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976.

³ Tę część rozważań rozwijamy na podstawie wygłoszonego referatu na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych przez W. Okonia w 1975 r.

Tendencja pierwsza przejawia się w kilku postaciach. Najczęściej poddawane są stosunkowo łagodnej krytyce obecne systemy edukacyjne. Przedstawiciele tego nurtu ukazują różnorodne luki i braki systemu szkolnego. Znamiennym przykładem może być stanowisko Jeana Piageta⁴. Domaga się on równości dostępu do oświaty we wszystkich krajach, a zarazem stwarzania takich warunków, aby szkoła wywierała większy wpływ na rozwój osobowy wychowanków. Tego rodzaju postulaty wypowiadane są coraz częściej zwłaszcza w latach siedemdziesiątych, charakteryzujących się m. in. tzw. eksplozją szkolną. Również Luis Crosi⁵ zastanawia się, jak upowszechnić w okresie wyżu demograficznego system kształcenia, zwłaszcza na poziomie średnim, a zarazem jakich dokonać zmian w aktualnym systemie szkolnym, aby kształcić i wychowywać nie tylko werbalnie (zerwać z tzw. jednostronnym kultem słowa).

Wiele krytycznych uwag i zastrzeżeń zgłoszono także w latach 1968—1971 w Stanach Zjednoczonych (głośna konferencja międzynarodowa w Williamsburgu oraz książka Ph. H. Coombsa „La crise mondiale de l'education; analyse de systemes”, 1968). Uwagi te wskazują, że zasadnicze trudności, z jakimi boryka się współczesna edukacja, polegają nie na tym, iż nie można upowszechnić szkoły średniej (objąć tym systemem kształcenia całą młodzież), lecz na nienadążaniu szkoły za wymaganiami życia społecznego. Zasadnicze ostrze tej krytyki zostało skierowane przeciwko szkole tradycyjnej, dającej wprawdzie wiadomości, ale bardzo lekceważącej sposób ich nabywania. Tymczasem chodzi o to, by nie tylko uczyć, ale również nauczyć, by nie utożsamiać nauczania z nauką, dyplomu z fachowością, przechodzenia z klasy do klasy z wykształceniem.

Krytykowane są zatem głównie założenia dydaktyczne samej koncepcji szkoły jako takiej. I jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę niebywałą postępowość nauki i techniki, a także rosnące zapotrzebowanie mas pracujących na oświatę. Niepokoją natomiast tendencje na Zachodzie⁶ do bezwzględnej, często aż nihilistycznej, krytyki szkoły jako „masowego przesądu”, do zburzenia obecnego systemu oświaty i stworzenia czegoś nie obciążonego w określonej materii. Przedstawiciele tej na wskroś anarchistycznej tendencji wytworzyli wiele zamętu w pojmowaniu roli szkoły we współczesnym świecie.

⁴ Zob. J. Piaget, *On va l'education*, Paris 1972.

⁵ L. Crosi, *L'explosion scolaire*, Paris 1961.

⁶ Zob. P. Goodman, *Growing up Absurd i Compulsory Miseducation*; E. Reimer, *School is Dead*; I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, op. cit.

Diametralnie inne stanowisko zajmują pedagodowie i działacze oświatowi krajów socjalistycznych. Stanowisku temu dawano wyraz m. in. na II Naradzie Pedagogów Krajów Socjalistycznych, która odbyła się w Berlinie w sierpniu 1974 r. Sformułowano tam szereg wniosków i postulatów, m. in. przyjęto, by szkołę otworzyć jeszcze szerzej na życie społeczne. Szkoła powinna być terenem różnorodnej działalności. Sięgnięto do wskazań Lenina i Krupskiej, Błońskiego, Szackiego i Makarenki, a więc działaczy i autorów wielu prac pedagogicznych, którzy w pierwszych latach po rewolucji stworzyli teorię szkoły przyspieszającej budowę socjalizmu. Doświadczenia szkoły radzieckiej wywarły duży wpływ na rozwój systemu dydaktyczno-wychowawczego w krajach socjalistycznych.

Do podstawowych tendencji i perspektyw rozwoju oświaty krajów wspólnoty socjalistycznej można zaliczyć: upowszechnienie wykształcenia średniego⁷; stałą modernizację i równoczesne opracowanie modeli przyszłych systemów oświatowo-wychowawczych; stworzenie elastycznego systemu oświaty zawodowej i doskonałego systemu wychowania technicznego; poszukiwanie pożądanego modelu oświaty ustawicznej; poszerzanie przedmiotu badań pedagogicznych o kwestie wynikające z oświaty równoległej (pozaszkolnej) i z oświaty ustawicznej; poszukiwanie najbardziej efektywnego systemu finansowego, zarządzania i kierowania oświatą.

Dopełnieniem tej charakterystyki są wnioski, jakie wynikają z II Międzynarodowej Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych, zwłaszcza konieczność związku nauki i praktyki, tzn. sojuszu naukowców, polityków i praktyków. W Związku Radzieckim ukazała się wartościowa i oryginalna praca poświęcona wzajemnemu stosunkowi nauki oraz praktyki pedagogicznej. Pedagogika „bada, piszą autorzy, nie samego ucznia, jednostkę, jej psychikę — co jest zadaniem psychologów — lecz cały system oddziaływań pedagogicznych, w który dziecko jest włączone, te fakty i zjawiska, jakie pojawiają się w procesie działalności pedagogicznej”⁸.

W pracy tej określono teoretyczne podstawy związku nauki i praktyki pedagogicznej jako systemu jednolitego. Naj-

⁷ Np. w Ludowej Republice Bułgarii, NRD, ZSRR jest lub będzie wdrażana dziesięcioletnia szkoła ogólnokształcąca. W Czechosłowackiej Republice Ludowej, Socjalistycznej Republice Rumunii i Węgierskiej Republice Ludowej funkcjonuje system dziesięcioletniego kształcenia powszechnego. Również na Kubie upowszechnia się dziesięcioletnią szkołę na wsi, łącząc nauczanie z pracą w rolnictwie; podobnie ambitne cele stawia sobie szkoła wietnamska.

⁸ Sootnoszenije pedagogičeskoj nauki i pedagogičeskoj praktiki, „Znanije” 1977, „Pedagogika i Psihologija”, nr 5, s. 17.

ogólniej można przyjąć, że zasadniczym punktem tego związku jest rzeczywistość pedagogiczna jako część działalności społecznej; rozwój nauki o wychowaniu rozpoczyna się od obserwacji i opisu, zaś ich wyniki stanowią podstawę teoretycznych uogólnień i prawidłowości; związek nauki i praktyki realizuje się nie przez logiczne przekształcanie, lecz za pośrednictwem działalności praktycznej.

Z omawianym postulatem łączy się następny — potrzeba wypracowania socjalistycznego systemu dydaktyczno-wychowawczego w oparciu o zasadę jedności kształcenia i wychowania. Jego istota polega jednak na tym, aby życie współczesnej szkoły najsilniej powiązać z tymi czynnikami, które mają obok nauczania dominujące znaczenie w tym życiu⁹. Rzecz dotyczy właściwego włączenia do tego systemu masowych środków przekazu, osiągnięć współczesnej technologii kształcenia¹⁰, wykorzystania energii społecznej organizacji młodzieżowych, a także samorządności uczniowskiej. Istotnego znaczenia nabiera także związek szkoły ze środowiskiem lokalnym. Jan Szczepański pisze w tej sprawie: „Oddalanie się życia «szkolnego» od życia «realnego» toczącego się poza szkołą, jeżeli zajdzie zbyt daleko, staje się przyczyną pedagogicznej nieefektywności szkoły i nawet najdoskonalsze techniki nauczania i wychowania, stosowane przez nauczycieli w szkole, nie prowadzą do pożądanego skutku pedagogicznego, to znaczy do przygotowania ludzi zdolnych do twórczego rozwijania wszystkich dziedzin życia społecznego”¹¹.

Sprawą niezmiernie ważną jest rozwijanie badań interdyscyplinarnych. Postulat ten dotyczy pogłębiania związków między pedagogiką i psychologią, etyką marksistowską i socjalistyczną teorią wychowania. Zadanie to należy do wyjątkowo trudnych, lecz w praktyce już realizowanych (np. wydawanie w Warszawie w języku rosyjskim „Sowriemiennoj Wysszjoj Szkoły — Międzynarodowego Żurnala Socjalistycznych Stron” czy opublikowanie również w języku polskim materiałów z III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych¹²). Rozwijają się także pedagogika porównawcza, a więc ta dziedzina wiedzy, która dostarcza syntezy wyników badań i praktycz-

⁹ Zob. H. Muszyński (red.), System wychowawczy szkoły podstawowej, Poznań 1970; J. Wończyk, Zbiorca szkoła gminna, Warszawa 1974.

¹⁰ Zob. F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia i jej perspektywy rozwoju, „Przegląd Pedagogiczny” 1972, nr 1.

¹¹ J. Szczepański, Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975.

¹² Zob. Rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1978.

nych poszukiwań z zakresu dawnych oraz nowych koncepcji pedagogicznych¹³.

Następny wniosek wiąże się z problematyką wychowania estetycznego, legitymującego się w krajach socjalistycznych ciekawym i oryginalnym dorobkiem. Wychowanie estetyczne (przez szeroko rozumianą kulturę) wywiera coraz silniejszy wpływ na osobowość współczesnego człowieka, a przede wszystkim na kształtowanie jego uczuć i światopoglądu¹⁴. Bliższa analiza tego zagadnienia wskazuje, że stan wychowania przez sztukę jest nadal niezadowolający. Z tym wiąże się kwestia czasu wolnego i sposobów jego wykorzystania.

Wniosek ostatni dotyczy sprecyzowania celów wychowawczych różnych instytucji w obrębie jednolitego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Teoretyczną i metodologiczną wykładnię w tym względzie przedstawili Heliodor Muszyński w pracy pt. „Ideal i cele wychowania”¹⁵, a także Wojciech Pomykało w opracowaniu pt. „Kształtowanie ideału wychowawczego PRL w latach 1944—1976”¹⁶. Problematykę tę trzeba dostrzegać głównie na tle potrzeb społeczeństwa socjalistycznego, nie można jednakże zupełnie lekceważyć pewnych niedostatków, jakie rysują się w tej sprawie w wielu krajach. Np. w Stanach Zjednoczonych rzeczą dość typową dla taksonomii celów kształcenia jest preferowanie praktyki zmierzającej do zaznajamiania uczniów z nowym materiałem, bardzo często w oderwaniu od pozostałych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego¹⁷.

Rosnąca rola szkoły, jako szczególnego rodzaju instytucji dydaktyczno-wychowawczej, zakłada potrzebę precyzacji celów kształcenia i wychowania. Toczące się dyskusje (w Polsce przed podjęciem przez Sejm w 1973 r. uchwały w sprawie systemu edukacji narodowej, wiosną 1975 r. we Francji, a także w wielu innych krajach) wskazują, iż należy wychowywać młodzież wszechstronnie rozwiniętą, samodzielną i twórczą. Mają do tego przyczyniać się próby kształcenia przemianowego, przekształcenie „życia szkoły w szkołę życia”, „rozluźnienie” klasowo-lekcyjnego nauczania itp.

Na tym tle coraz wyraźniej formułowane są zalecenia metodologiczne umożliwiające dostrzeżenie celów i zadań kształ-

¹³ Przykładowo można tu wskazać pracę T. J. Wilocha, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970.

¹⁴ Zob. m. in. B. Suchodolski, I. Wojnar, *Nasza współczesność a wychowanie*, Warszawa 1972.

¹⁵ H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1972.

¹⁶ W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976*, Warszawa 1977.

¹⁷ Zob. C. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978, s. 46—49.

cenia w kategoriach wyników mierzalnych, podlegających analizie i ocenie formułowanej na podstawie końcowych efektów kształcenia i wychowania. Postulat ten skłania pedagogów do uwzględniania warunków, z jakimi będą się stykać absolwenci poszczególnych pionów kształcenia.

Uogólniając można wskazać, iż główne tendencje rozwoju oświaty na świecie dotyczą: powszechnego prawa do oświaty, demokratyzacji oświaty i systemów szkolnych, właściwego ujmowania problemów rozwoju oświaty (różnego rodzaju raporty), pogłębiania więzi szkoły z życiem społeczeństwa, modyfikacji roli nauczyciela i jego statusu, rozwijania badań pedagogicznych oraz oświatowych¹⁸. Również coraz powszechniejsza staje się świadomość wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami, od których zależy pomyślny rozwój oświaty. W związku z tym powstaje potrzeba wychowania w duchu pokoju, wzajemnego zrozumienia i współpracy. Na konieczność i celowość takiego wychowania zwracają uwagę m. in. dokumenty Międzynarodowej Konferencji Oświatowej UNESCO. Celowi temu ma także służyć międzynarodowa sieć informacji pedagogicznej.

Problemy kształcenia i wychowania wojskowego

Obecny stan wojskowych nauk pedagogicznych jest funkcją wielu złożonych, a zarazem istotnych zjawisk i procesów występujących zarówno w pedagogice ogólnej, jak i w historii wychowania wojskowego. Nie sposób oczywiście ich wszystkich omówić. Na rozwój i dotychczasowe osiągnięcia pedagogiki wojskowej należy spojrzeć przez pryzmat rozumienia jej historyczno-społecznej roli w kształtowaniu osobowości żołnierza. Nie jest to, oczywiście, jedyny sposób rozumienia pedagogiki. Można ją pojmować jako naukę o szkoleniu i wychowaniu żołnierzy służby zasadniczej oraz kadry zawodowej, a także nieco szerzej — jako naukę o społecznych funkcjach systemu wychowania wojskowego.

Wydaje się jednak, iż rozumienie pedagogiki wojskowej jako teorii kształtowania osobowości w historycznie zmiennych i dynamicznych warunkach życia wojskowego ukazuje głębszą treść filozoficzną, gdyż centralne miejsce zajmuje tu osobowość żołnierza i jej wszechstronny rozwój. Oczywiście, kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości żołnierza nie zawsze było zasadniczym programem teoretycznych rozważań

¹⁸ Zob. Tendencje rozwoju oświaty we współczesnym świecie, Warszawa 1976.

i praktycznej działalności szkoleniowo-wychowawczej. Poznawaniu obiektywnych prawidłowości rozwoju osobowego żołnierzy towarzyszyły rozważania przyczynkarskie, bardzo często o charakterze publicystycznym, pozbawione głębszej refleksji teoretycznej i odpowiednich założeń metodologicznych.

Taki stan rzeczy był w historii wychowania rezultatem określonego poziomu wiedzy o człowieku i możliwościach jego wychowania. Rzecz jasna, we wszystkich czasach i u wszystkich ludów wychowanie polegało na pewnych czynnościach, było działalnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie. Dlatego teoria nauczania i wychowania, jak również historia tych teorii powinny być pojmowane jako rzeczywistość konkretnego życia ludzi żyjących i działających w określonych warunkach historycznych. Ten punkt widzenia pozwala na głębsze zrozumienie nie tylko nauki o człowieku, lecz również ducha epoki, w której ścierały się różne poglądy i koncepcje wychowawcze, na pewne antropologiczne uogólnienia, wiążące nas bezpośrednio z przeszłością społeczno-wychowawczą i z przyszłością, którą obecnie tworzymy.

W armii socjalistycznej wychowanie żołnierzy stanowi składową część działalności ideologicznej partii. Dlatego pedagogika wojskowa jako nauka o kształtowaniu osobowości w historycznie zmiennych i dynamicznych warunkach życia wojskowego powinna służyć szeroko rozumianej praktyce wychowania socjalistycznego. Spełniając tę funkcję, dostarcza wiedzy o tym, jak tę osobowość kształtować zgodnie z celami wychowania socjalistycznego w ludowym Wojsku Polskim, formułuje i opisuje system pojęć z poszczególnych dziedzin działalności wychowawczej, a także rozpoznaje za pomocą badań naukowych prawidłowości rządzące zjawiskami i procesami rozwoju osobowości żołnierza.

W zespole podstawowych zadań socjalistycznej pedagogiki wojskowej istotne miejsce zajmują problemy kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, doskonalenia form oraz metod szkolenia w pododdziałach i oddziałach, sprawy związane z opracowywaniem metod nauczania poszczególnych przedmiotów. Problemem centralnym badań dydaktycznych stają się sposoby aktywizacji procesów nauczania, metody kierowania wysiłkiem żołnierzy służby zasadniczej, elewów, kadetów, podchorążych, kadry zawodowej w dziedzinie samodoskonalenia i samodzielnego zdobywania niezbędnej wiedzy politycznej, wojskowej oraz specjalistycznej, nawyków, umiejętności, a także zainteresowań.

Jednym z ważniejszych zadań pedagogiki wojskowej jest śledzenie i dostarczanie — zwłaszcza dowódcom i aparatowi politycznemu — aktualnej naukowej informacji o sytuacji oraz

zmianach w pracy ideowo-wychowawczej innych armii państw Układu Warszawskiego.

Tak widziane zadania i odrębności wojskowej pedagogiki socjalistycznej zasadnie przekonują, iż w naszych ludowych siłach zbrojnych ukształtowała się nowa struktura i nowa dynamika procesów kształcenia oraz wychowania. Właśnie dlatego jedynie nowa, odpowiadająca socjalistycznym przemianom i tendencjom rozwojowym, teoria wychowania wojskowego może stanowić wartościową orientację dla praktycznego działania. Trudno bowiem przyjąć, by metody i formy działania, które zostały ukształtowane w zupełnie innych społecznych i ustrojowych warunkach rozwoju myśli pedagogicznej, były przydatne w wychowaniu w armii socjalistycznej.

Główne okresy i płaszczyzny rozwoju pedagogiki

Wydaje się, że rozwój wojskowych nauk pedagogicznych można, w dużym skrócie, przedstawić następująco: faza pierwsza: okres 1944—1951, gdy pewne elementy pedagogiki wojskowej powstawały pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń własnych (w wojsku mieliśmy wówczas sporą część kadry przedwojennej) i armii radzieckiej. Faza druga: lata 1951—1957; w tym okresie powstała Akademia Wojskowo-Polityczna im. F. Dzierżyńskiego, co umożliwiło rozpoczęcie kształcenia aparatu partyjno-politycznego na poziomie akademickim. Faza trzecia: lata 1957—1970; dzięki powołaniu Wydziału Pedagogicznego w WAP, a w późniejszym okresie Zakładu Dydaktyki w ASG i Zakładu Pedagogiki w WSMW rozpoczęto intensywne kształtowanie pedagogiczne kadry i słuchaczy. W tym okresie ukształtował się obecny profil wojskowych nauk pedagogicznych. Następny etap obejmuje lata od roku 1970 do chwili obecnej. Od roku 1970 rozpoczął się proces habilitacji wojskowych pracowników naukowych; w tym czasie nastąpiły również pewne zmiany o charakterze organizacyjnym (połączono Katedrę Dydaktyki z Katedrą Historii i Teorii Wychowania, powołując Katedrę Pedagogiki Wojskowej).

W okresie pierwszym nie mieliśmy w wojsku, poza Głównym Zarządem Polityczno-Wychowawczym, odpowiedniej komórki, która mogłaby się zająć pogłębioną analizą procesów szkoleniowych i ideowo-wychowawczych. Niewiele lepszy stan można było odnotować również na odcinku pedagogiki „cywilnej”; w tym czasie nie mieliśmy ani jednego profesora, który by reprezentował pedagogikę marksistowską¹⁹. Pewien

¹⁹ Zob. W. Okoń, Sytuacja i perspektywy rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej, [w:] Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych, Warszawa 1976.

wpływ nauk pedagogicznych na rozwój oświaty i wychowania można odnotować dopiero po roku 1948, gdy zaczęły ukazywać się pierwsze tłumaczenia prac Antoniego Makarenki.

Znaczny wpływ na usprawnienie jakości pracy ideowo-wychowawczej i organizacyjno-szkoleniowej wywierali absolwenci Oficerskiej Szkoły Politycznej, a także organizacje i konferencje partyjne; coraz częściej popularyzowano na łamach „Wojska Ludowego” i „Myśli Wojskowej” oraz „Żołnierza Wolności” doświadczenia wychowawcze dowódców, oficerów aparatu partyjno-politycznego, organizacji partyjnych i młodzieżowych. Bez większego ryzyka można stwierdzić, iż mimo braku wyspecjalizowanych katedr i zespołów zajmujących się teoretyczną oraz empiryczną analizą rezultatów wychowawczych zdołano wypracować szereg skutecznych form i metod wychowawczych; wiele z nich (zwłaszcza takie, jak: gawędy, praca świetlicowa, rozmowy indywidualne, praca z aktywnym partyjnym i młodzieżowym) nie straciło do dziś swej wartości.

Okres drugi miał istotny wpływ na rozwój marksistowskiej myśli pedagogicznej w wojsku. W tym okresie, mimo pewnych uproszczeń, zaczęto — zwłaszcza w WAP — coraz śmielej interesować się dorobkiem pedagogiki ogólnej, przede wszystkim pedagogiki radzieckiej. Duży wpływ w tym zakresie wywierali absolwenci radzieckich uczelni wojskowych, którzy zajmowali kierownicze i dydaktyczne stanowiska w WAP. Wyrazem tego zainteresowania były liczne artykuły i opracowania w prasie wojskowej, a także w materiałach Głównego Zarządu Politycznego WP, wydawanych w ramach Biblioteki Wojska Ludowego lub pod nazwą „Z doświadczeń pracy politycznej w Armii Radzieckiej”. Również w spisie literatury obowiązującej można było znaleźć nazwiska: Makarenki, Kairowa, Portnowa, Tarajewa, Chrustowa, Zołotuchina, Ilina, Kottowa i innych. Autorzy tych opracowań dostarczali wielu wskazówek z zakresu pracy ideowo-wychowawczej w pododdziale, był to bowiem okres szczególnej troski o to ogniwo dowodzenia i wychowania.

Również na łamach „Biuletynu WAP”, przekształconego później w „Zeszyty Naukowe” WAP, publikowano wiele ciekawych rozpraw i artykułów poświęconych głównie rozwojowi myśli pedagogicznej w LWP. W tym okresie rozpoczęły pracę seminaria dyplomowe, które podejmowały niektóre problemy dyscypliny wojskowej, pracy partyjno-politycznej w pododdziale i oddziale, wychowania światopoglądowego itp.

Okres trzeci miał charakter przełomowy, w tym czasie bowiem utworzono w WAP Wydział Pedagogiczny, którego dziekanem został Wiktor Szczerba. Nowo powołany wydział rozpoczął swą pracę, mimo sprzyjającego klimatu, w dość trud-

nych warunkach; brakowało kadry, a także doświadczeń organizacyjnych, dlatego w pierwszym okresie przyjęto uniwersytecką strukturę kształcenia.

Stale doskonalono system wykładów, ćwiczeń, seminariów i proseminariów magisterskich. Zmianom uległy również metody nauczania i wychowania. Wprowadzono studia zaoczne, doktorskie i podyplomowe.

Obok budowy i stałej modernizacji systemu studiów pedagogicznych podejmowano badania z zakresu teorii wychowania, dydaktyki wojskowej i historii wychowania. Jedną z form naukowej działalności wojskowych pedagogów w WAP były konferencje naukowe, w których czynnie uczestniczyli pracownicy naukowcy różnych krajowych i zagranicznych ośrodków naukowo-dydaktycznych. Teoretyczne uogólnienia, a także ciekawsze wystąpienia uczestników konferencji publikowano w wielu czasopismach, skryptach, broszurach, podręcznikach i monografiach²⁰.

W tym czasie rozwinęły się i utrwaliły wielostronne kontakty Wydziału Pedagogicznego (od 1966 r. Wydziału Pedagogiczno-Politycznego) z Wyższą Szkołą Nauk Społecznych KC PZPR, Uniwersytetem Warszawskim, Uniwersytetem Poznańskim, Instytutem Pedagogicznym i innymi ośrodkami.

Trzeba stwierdzić, iż w tym okresie podejmowano — pod wyraźnym wpływem przedstawicieli wojskowych nauk pedagogicznych — wiele inicjatyw i eksperymentów w jednostkach wojskowych. Rozwinął się również żywy ruch przodownictwa i współzawodnictwa w całym wojsku, obejmujący dziesiątki jednostek, w tej liczbie różnego szczebla szkoły.

W roku 1967 nastąpiła reforma szkolnictwa wojskowego: powołano wyższe szkoły oficerskie, które nadają absolwentom tytuł inżyniera dowódcy. W pięciu tego typu uczelniach uruchomiono studia o profilu politycznym. W takiej sytuacji prawie każda uczelnia nawiązała bliższą współpracę naukową i dydaktyczną z uczelniami cywilnymi.

²⁰ Zob. np. W. Szczerba, *Zarys pedagogiki wojskowej* (1962), *Pedagogika wojskowa* (1966), *Eksperyment pedagogiczny* (1969); J. Bogusz, *Wykorzystanie czynnika emocjonalnego w procesie nauczania* (1968), *Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich* (1967); T. Nowacki, *Dydaktyka wojskowa* (1966); T. Szaćko, *Przekonania* (1967); S. Rutkowski, *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce* (t. I 1965 i t. II 1969), *Z zagadnień wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w LWP* (1968), *Problemy wychowania wojskowego w Armii Radzieckiej*, *Zarys dziejów szkolnictwa wojskowego* (1979); M. Michalik, *Armia, zawód, moralność* (1968); Z. Kosyrz, *Podstawy wychowania kolektywnego w wojsku* (1970); *Lenin a świat współczesny* (1970); B. Hydzyk, *Wybrane zagadnienia z metodologii dydaktycznych badań naukowych* (1967); J. Zakrzewski (red.), *Zagadnienia metodyki nauczania w ASG* (1970).

Nasilający się rozwój badań pedagogicznych, a także różnego rodzaju kursów dokształcania aparatu partyjno-politycznego i dowódczego spowodował zwiększenie zapotrzebowania na kadry naukowe, zwłaszcza zaś na samodzielnych pracowników naukowych. Wobec stałego ich braku (pewna część cywilnych profesorów odeszła z WAP) powołano kilku docentów bez habilitacji; większość z nich habilitacje uzyskała po 1970 r.

Okres czwarty. Zmiany organizacyjne, które nastąpiły w wyższym szkolnictwie cywilnym (po grudniu 1970 r.), nie miały większego wpływu na dotychczasową strukturę kształcenia w uczelniach wojskowych; połączono jedynie dyscypliny pokrewne (dydaktykę z teorią i historią wychowania) oraz zespoły kadrowo słabsze z bardziej prężnymi. Trzeba jednak stwierdzić, że radykalne zmiany polityczne w kraju, a przede wszystkim konsekwencje tych zmian dla rozwoju oświaty i pedagogiki w Polsce (zadania uchwalone na VI Zjeździe PZPR, powołanie w styczniu 1971 r. Komitetu ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty, powołanie w 1972 r. czterech nowych Instytutów naukowo-badawczych podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania, ogłoszenie w 1972 r. Karty praw i obowiązków nauczyciela itp.) to zasadnicze przyczyny, dla których rok akademicki 1970/1971 należy uznać za początek okresu dalszych korzystnych dokonań w rozwoju wojskowych nauk pedagogicznych.

Nie wchodząc w szczegóły trzeba stwierdzić, iż w tym okresie nastąpiło istotne wzmocnienie kadry samodzielnych pracowników naukowych; ponad 90% kadry dydaktycznej to wojskowi pracownicy naukowci ze stopniem doktora nauk humanistycznych lub doktorzy habilitowani. Również w wyższych szkołach oficerskich powołano etatowych docentów spośród doktorów nauk humanistycznych.

Stale i bardzo żywe są kontakty wojskowych pracowników naukowych z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN, Instytutem Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Międzywydziałowym Zakładem Nowoczesnych Technik Nauczania Uniwersytetu Poznańskiego, Instytutem Badań Pedagogicznych i Komisją Postępu Dydaktycznego Rady Głównej Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Ostatnio WAP podjęła — w ramach badań nad centralnym problemem modernizacji systemu edukacji w Polsce — temat „Kształcenie i wychowanie dla obronności kraju”. Jest to żywy przykład symbiozy teoretycznych i metodologicznych wysiłków wojskowych pracowników naukowych z pracownikami nauk społecznych w Polsce.

W omawianym okresie opublikowano również prace, które stanowią istotną pomoc dydaktyczną i wychowawczą dla do-

wódców pododdziałów i oddziałów, aparatu partyjno-politycznego, słuchaczy, podchorążych i wykładowców wyższych uczelni wojskowych²¹.

Te i inne korzystne zmiany będą — jak należy sądzić — następowały nadal w całym wojsku. Widoczny w tej dziedzinie postęp jest okazją do rekapitulacji oraz pewnego rodzaju zobowiązaniem dla przedstawicieli stale rozwijających się wojskowych nauk pedagogicznych.

Aktualne tendencje w rozwoju pedagogiki wojskowej

Analiza dotychczasowego dorobku pedagogiki wojskowej pozwala na sformułowanie tezy, iż aktualne tendencje rozwoju pedagogiki wojskowej stanowią kontynuację i rozwinięcie tendencji wcześniej omówionych. Do tendencji nowych można zaliczyć:

— systemowe (holistyczne) ujmowanie procesów kształcenia (szkolenia) i wychowania; istotne jest tu dialektyczne rozpatrywanie wielu zróżnicowanych związków między kształceniem i wychowaniem oraz łączne rozpatrywanie problemów rozwoju szkolnictwa wojskowego i efektów dydaktyczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych;

— pogłębianie więzi teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą, kontaktów pracowników naukowych i dydaktycznych z codziennym życiem wojska, kadry i żołnierzami służby zasadniczej;

— ścisłe wiązanie pedagogiki wojskowej z innymi naukami; idzie o wzbogacenie procesów kształcenia i wychowania dorobkiem filozofii marksistowskiej, teorii i metodyki pracy partyjno-politycznej, psychologii i socjologii wojskowej;

— rozbudowa pedagogiki wojskowej, poszerzanie jej przedmiotu rozważań i uogólnień teoretycznych, a także informowanie wojskowego czytelnika o dorobku pedagogiki armii Układu Warszawskiego;

— rozwój badań pedagogicznych, które dla wielu szczebli dowodzenia stają się podstawą trafnego dokonywania zmian w systemie kształcenia i wychowania.

²¹ Zob. np. J. Bogusz i F. Januszkiewicz (red.), Współczesna uczelnia wojskowa (1974); J. Bogusz i T. Karwat, Poradnik dydaktyczny oficera (1973); M. Michalik, Wartości osobowe dowódcy (1973); Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, Podstawy wychowania wojskowego (1976), Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim (1978); J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej (1978); J. Bogusz i Z. Kosyrz, Kształtowanie postaw patriotyczno-obronnych młodzieży (1979); W. Magoń, Metodyka wychowania wojskowego (1979); W. Polański (red.), Efektywność kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym (1978).

Omówimy w dużym skrócie wymienione tendencje. Pierwsza z nich dotyczy **całościowego dostrzegania efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej**. Potrzeba ujmowania procesów dydaktyczno-wychowawczych w kategoriach holistycznych uwarunkowana jest kilkoma przyczynami. Po pierwsze tym, iż w obecnych warunkach życia społecznego, a także postępu technicznego i technologicznego nie można kształtować osobowości ludzkiej przez „organizowanie” pojedynczych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Dotychczas interesowano się raczej analizą oddzielnych struktur procesów dydaktyczno-wychowawczych. Stanowisko takie nadawało organizacji kształcenia i wychowania strukturę liniową. W praktyce oznaczało to następujący sposób postępowania: Przełożony, realizując określony cel (lub kilka celów) kształcenia i wychowania, organizuje pewien cykl przedsięwzięć. Po osiągnięciu tego celu stawia sobie cel następny i przystępuje do organizacji nowego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ten stan rzeczy komplikuje się jeszcze bardziej, gdy wychowawca realizuje przez pewien czas kilka odrębnych celów, które najczęściej kończą się w różnym czasie. Z pedagogicznego punktu widzenia, rzeczą istotną jest nie tyle liczba jednocześnie realizowanych celów (choć nadmiar celów wpływa na jakość ich realizacji), ile ewentualna niezależność tych celów względem siebie.

Taka praktyka jest nie do zaakceptowania na gruncie nowoczesnej teorii nauczania i wychowania. Współczesna pedagogika stoi na stanowisku, iż przystępując do organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych, należy uwzględnić podejście systemowe²². Procesy dydaktyczno-wychowawcze trzeba traktować (i badawczo, i opisowo) jako ściśle powiązane z innymi układami; zmiana w jednym układzie powoduje zmiany w układach współzależnych.

Systemowe podejście całkowicie odbiega od struktury liniowej w procesie wychowania i nauczania. Charakterystycznym przykładem tradycyjnego (liniowego) nauczania jest przekazywanie wiedzy w postaci oddzielnych przedmiotów w sposób niezależny i oderwany od siebie. Podobne zjawiska obserwujemy w innych dziedzinach działalności dydaktyczno-wychowawczej.

O potrzebie podejścia systemowego zasadnie przekonuje główny układ naszej działalności: osobowość żołnierza. Żołnierze kształcą się i rozwijają w środowisku wojskowym nie dlatego, że uruchamia jedne dyspozycje, np. poznawcze, intelek-

²² Zob. m. in. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 344—353.

tualne, uczuciowe, wolicjonalne. Wykonując określone czynności (zadania) uruchamia łącznie cały zespół dyspozycji (predyspozycji), które najczęściej przesądają o końcowych efektach jego działania. Kształtować osobowość można dopiero wówczas, gdy funkcjonują wszystkie dyspozycje osobowościowe żołnierza.

Ważną przesłanką jest także to, że procesy dydaktyczno-wychowawcze występują przez całe życie i w różnych sytuacjach. Nie można zatem uprawiać pedagogiki opisującej pojedyncze sytuacje dydaktyczno-wychowawcze. Ten punkt widzenia nie przekreśla potrzeby oddziaływań stopniowych lub wręcz indywidualnych. Chodzi wszakże o to, aby zdawać sobie sprawę z tego, że efektywne kształtowanie osobowości żołnierza jest możliwe dopiero wówczas, gdy organizowany przez nas proces będzie integralną częścią złożonych i funkcjonalnie ze sobą powiązanych czynników.

Akcentując potrzebę podejścia holistycznego, mamy na uwadze również łączne rozpatrywanie i rozwiązywanie różnych problemów szkolnictwa wojskowego oraz efektów dydaktyczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych. Konieczność całościowego ujmowania tych problemów wiąże się z przekonaniem, że współczesnej armii potrzebne jest zintegrowanie działania dla rozwoju we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania w środowisku wojskowym i na wszystkich szczeblach organizacji życia wojskowego.

Rzeczą niezwykle ważną jest dążenie do rozwoju **więzi teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą**, do pogłębienia kontaktów pracowników naukowych i dydaktycznych z codziennym życiem wojska. Owe kontakty są niezbędne głównie dlatego, iż nie można stworzyć teorii wychowania i nauczania bez znajomości codziennych realiów życia wojskowego, bez gruntownego śledzenia tego co nowe i pożyteczne w różnych środowiskach i kolektywach żołnierskich. Chodzi także o to, żeby teoria pedagogiczna nie miała nazbyt abstrakcyjnego charakteru, by po prostu nie było zwykłego rozmijania się praktyki wychowawczej z teoretycznymi podstawami tego wychowania.

Wskazując na potrzebę utrzymywania systematycznej więzi pracowników naukowych z codziennym życiem wojska, mamy na uwadze nie okazjonalne czy wręcz instytucjonalne formy tych kontaktów. Idzie tu przecież o to, by współczesna myśl pedagogiczna dostarczała tej wiedzy, która jest najbardziej aktualna, a zarazem niezbędna dowódcom i aparatowi partyjno-politycznemu. Zwraca uwagę swoiste ustrukturalizowanie powiązań systemu kształcenia pedagogicznego z potrzebami życia wojskowego. Szeroko rozumiana pedagogizacja kadry za-

wodowej sprzyja omawianej tendencji, obejmuje bowiem swym zasięgiem nie tylko kadre dydaktyczną wyższych szkół oficerskich, lecz również kadre związków taktycznych. Wyraz tego znajdujemy w programie kształcenia politycznego kadry różnych szczebli, a także w upowszechnianiu różnych form oraz metod nowoczesnego kształcenia i wychowania (prasa, radio, telewizja).

Sądzymy, że aktywność w tej dziedzinie nie powinna się sprowadzać tylko do wspomnianej pedagogizacji kadry. Pedagogizacja kadry nie może się ograniczać tylko do przekazywania pewnej sumy wiedzy merytorycznej i metodycznej. Rzeczą również ważną jest wpływanie na jakość kształcenia i wychowania obronnego młodzieży w systemie edukacji narodowej. Nieobojętne są nam także efekty współpracy wojska ze społeczeństwem, i odwrotnie. Pogłębiająca się współpraca wojska ze społeczeństwem wymaga nie tylko odpowiednich kwalifikacji kadry i żołnierzy (np. podczas prac na rzecz gospodarki narodowej), lecz również rozległej wiedzy i odpowiednich umiejętności dydaktycznych oraz organizacyjno-wychowawczych.

Śledzenie efektów wychowawczych i dydaktycznych, poznawanie praw oraz zależności występujących w procesie wychowania i kształcenia wymaga w coraz większym stopniu wykorzystywania wyników badań dyscyplin związanych z pedagogiką wojskową, czasami nawet dość odległych. Pedagogika wojskowa nie może się jednak zajmować tylko formułowaniem dyrektyw dydaktyczno-wychowawczych opartych na wynikach innych dyscyplin. Fakt ten powoduje, iż na obecnym etapie rozwoju nauk humanistycznych należy dostrzegać potrzebę **współdziałania innych nauk z pedagogiką wojskową**. Potocznie dość często się sądzi, że pedagogika wojskowa może się spodziawać pewnej pomocy tylko od pedagogiki ogólnej, od psychologii i socjologii. Tymczasem z praktyki dnia codziennego wynika, iż związek z pedagogiką ogólną i wojskową ma znacznie więcej dyscyplin naukowych.

Jak zatem pedagogika wojskowa współdziałała z innymi naukami społecznymi w procesie doskonalenia i wdrażania socjalistycznego systemu wychowawczego? Współdziałanie to jest różne, ponieważ odmienne są tereny działania, a także w pewnym sensie — problemy badawcze. Na przykład, przedstawiciele wojskowych i cywilnych nauk pedagogicznych, co zostało już częściowo omówione, uczestniczą w wielu wspólnie organizowanych konferencjach naukowych, posiedzeniach i naradach.

Dziś, w okresie ożywienia i pogłębienia życia politycznego, intensyfikacji wysiłków partii zmierzających do przyspieszenia budownictwa (odnowy) społeczeństwa socjalistycznego, wzrostu socjalistycznej świadomości społeczeństwa, poszczegól-

ne dyscypliny nauk społecznych stają przed koniecznością weryfikacji niektórych założeń i zamierzeń, usprawnienia współdziałania naukowego i organizacyjnego. Wychodząc z generalnych założeń programu PZPR, można wskazać, iż zasadniczym problemem dla nauk społecznych staje się kształtowanie nowego człowieka. W realizacji tego zadania nie mogą już zadowalać cząstkowe wyniki badań prowadzonych w różnych dyscyplinach naukowych. Potrzebna jest integracja, która wymaga zespolenia różnych specjalistów, przeważnie reprezentujących bardzo odległe specjalności. Wydaje się, że urzeczywistnianie tendencji integracyjnych (ale nie typu organizacyjnego, np. grupowanie katedr w instytuty) należy rozpocząć od wojskowych nauk społecznych. Takie problemy, jak np. żołnierz, kolektyw, środowisko — to relacje stanowiące oś tematyczną poszukiwań wielu dyscyplin naukowych.

Trzeba jednak stwierdzić, że zagadnienia te były, i bardzo często nadal są, traktowane jako osobne dziedziny dociekań i analiz. Na przykład, osobowość żołnierza, różnie zresztą definiowana, stała się domeną filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki, natomiast kolektyw i środowisko — przedmiotem zainteresowań teorii wychowania i socjologii. Taki stan jest podyktowany brakiem dialektycznego ujmowania możliwości rozwojowych żołnierza i kolektywu w środowisku wojskowym. Podejmowane czasami próby w miarę jednolitego określenia rozwoju żołnierza, kolektywu i środowiska mają charakter raczej postulatyczny i opisowy. Coraz bardziej jednak uświadamiamy sobie fakt, iż procesy poznawania i kształtowania złożonych form żołnierskiego zachowania się w różnych układach kulturalnych, społecznych i geograficznych powinny być podporządkowane poważniejszym rygorom metodologicznym.

Dostrzeganie przykładowo wymienionego problemu pozwoli wojskowym naukom społecznym uchwycić determinanty i uwarunkowania rozwoju nie tylko poszczególnych żołnierzy, lecz również poszczególnych środowisk i kolektywów żołnierskich. Podejmowanie wielostronnych analiz teoretycznych i badań empirycznych nad osobowością żołnierza oraz jego zachowaniem się w kolektywie, w różnych układach struktury grupowej środowiska wojskowego umożliwi dostrzeganie złożonych czynników osobotwórczych, przygotowanie materiału do uogólnienia całokształtu relacji między żołnierzem, kolektywem i szeroko rozumianym środowiskiem społeczeństwa socjalistycznego.

Tak rozumianą integrację pedagogiki wojskowej z różnymi naukami społecznymi musi wspierać pełna wzajemna informacja.

Wydaje się, iż na obecnym etapie pedagogika wojskowa nie tylko korzysta z usług innych nauk społecznych, ale również służy im wiedzą, którą sama zdobywa. Im bardziej rośnie rola człowieka w społeczeństwie socjalistycznym, tym większe znaczenie ma wychowanie żołnierza i obywatela. Właśnie z tej racji pedagogika wojskowa, jako nauka o wychowaniu żołnierza, przynosi wyniki ważne dla wszystkich innych nauk społecznych. Nauki te zajmują się przecież tym człowiekiem po odbyciu służby wojskowej, a więc w pewien sposób ukształtowanym przez wychowanie wojskowe. W tych warunkach np. socjologiczna wiedza o środowisku społeczeństwa socjalistycznego istotna jest dla pedagogiki wojskowej, ale pedagogiczna wiedza o wychowaniu żołnierza ważna jest dla zrozumienia jego roli w nowym środowisku pracy, zakresu nabytych przez niego w wojsku umiejętności, nawyków, postaw politycznych, moralnych i społecznych. Psycholog dostarcza pedagogowi wojskowemu informacji o tym, jak funkcjonuje psychika młodzieży dorastającej, ale właśnie pedagog w mundurze informuje psychologa czy socjologa w zakładzie pracy o tym, jak wychowywany był żołnierz, którego oni badają jako pracownika. Jest więc wiele płaszczyzn i dziedzin dalszego uzupełniania i dopełniania się wszystkich nauk społecznych, zwłaszcza tych, które wywierają coraz silniejszy wpływ na świadomość polityczną i społeczną młodzieży, służą bezpośrednio obronie i rozwojowi socjalistycznej Polski.

Dążenie do **rozbudowy pedagogiki wojskowej** wiąże się ściśle z dalszym rozwijaniem badań pedagogicznych i oświatowych. Burzliwy rozwój naszych sił zbrojnych, stała modernizacja uzbrojenia, rosnąca rola kolektywów żołnierskich itp. skłaniają pedagoga wojskowych do poszukiwania lepszych rozwiązań problemów szkoleniowych i wychowawczych. Spotykane jeszcze trudności i niepowodzenia wiążą się z niewystarczającym uwzględnianiem wyników badań oraz opinii naukowców, z brakiem pełnego rozeznania w problematyce zmian we współczesnej pedagogice. Prawomocna staje się dyrektywa sugerująca, by wyniki badań pedagogicznych stanowiły podstawę procesów innowacyjnych w środowisku wojskowym.

Tworzenie i rozwijanie już istniejących ośrodków dydaktyczno-wychowawczych stało się tendencją ogólną w armiach państw Układu Warszawskiego.

W planie prac naukowo-badawczych Wydziału Nauk Pedagogicznych WAP dominują takie problemy, jak: kształtowanie osobowości żołnierza w armii socjalistycznej; kształcenie i wychowanie w wyższym szkolnictwie wojskowym, ze szczególnym uwzględnieniem kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej; geneza i proces kształtowania ideału oficera

politycznego; wychowanie w ludowym Wojsku Polskim (lata 1945—1979); wychowanie światopoglądowe kadry i żołnierzy służby zasadniczej; kształtowanie dyscypliny wojskowej; badania nad rozwojem kultury w środowisku wojskowym; wychowanie kolektywne; metody i techniki kształtowania stanu moralno-politycznego; kształcenie i wychowanie dla obronności kraju; wychowanie w armiach państw Układu Warszawskiego.

Nie są to wszystkie problemy badawcze, orientują jednak o kierunkach i zakresach poznawczych współczesnej pedagogiki wojskowej. Jak dotąd nie wypracowaliśmy w siłach zbrojnych koncepcji systemu edukacji ustawicznej, budowa takiego systemu znajduje się bowiem w stadium rozwoju i poszukiwań. Obecne studia i podejmowane badania są traktowane jako przyczynki do utworzenia takiego systemu, który nie może być ograniczony do nauki w szkołach wyższych i akademiach wojskowych.

O rosnącej roli badań pedagogicznych świadczy także fakt, iż w roku 1976 rozpoczęto ogólnopolskie badania nad modernizacją systemu edukacyjnego w społeczeństwie socjalistycznym. Stworzony został ośrodek koordynujący. W badaniach tych partycypuje Wydział Nauk Pedagogicznych WAP, realizując temat: „Kształcenie i wychowanie dla obronności kraju”.

Te i inne kwestie przekonują, iż stale poszerza się przedmiot pedagogiki, że pedagogika jako nauka coraz śmielej powinna zajmować się nowymi problemami.

Uwagi te dotyczą zarówno pedagogiki szkoły wyższej, jak i wychowania przez pracę w środowisku wojskowym. Do spraw pilnych należą niewątpliwie wysiłki na rzecz budowania takich subdyscyplin, jak: wojskowa pedagogika porównawcza i pedagogika obronna.

ROZDZIAŁ TRZECI

ŚRODOWISKO WOJSKOWE I JEGO FUNKCJE WYCHOWAWCZE

Pojęcie środowiska

Rozważania nad problematyką środowiska i jego wpływem na kształtowanie osobowości warto rozpocząć od analizy pojęciowej, zwłaszcza że w tej dziedzinie jest wiele istotnych nieporozumień.

Co to jest środowisko? „W języku potocznym — pisze Ryszard Wroczyński — mianem środowiska określamy krąg osób i rzeczy otaczających osobnika. Określenie to nie jest jednak wystarczające, nie rozgranicza bowiem dwu pojęć: środowisko i otoczenie”¹.

W rozważaniach naukowych spotykamy precyzyjniejsze ujmowanie środowiska. Helena Radlińska charakteryzuje je „jako zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziaływających stale lub przez czas dłuższy”².

Nieco szerzej definiuje środowisko Henryk Rowid: jest to „zespół elementów i czynników, z którymi jednostka wchodzi w styczność bezpośrednią lub pośrednią, a są to zjawiska geograficzne, roślinność, zwierzęta, osoby, wytwory kultury, stosunki gospodarcze i wartości obiektywne”³. Mówiąc o „elementach” i „czynnikach” środowiska, miał autor na uwadze zjawiska geograficzne, czynniki o charakterze biologicznym i fizjologicznym (biosfera), społecznym (sfera socjalna) i kulturowym (sfera duchowa).

Inne określenie podaje Jan Szczepański, który środowiskiem nazywa to wszystko, „co nie należąc do organizmu, wyznacza lub współwyznacza jego procesy życiowe”⁴.

¹ R. Wroczyński, Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1966, s. 51.

² H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej, Warszawa 1953, s. 20.

³ H. Rowid, Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1957, s. 133.

⁴ J. Szczepański, O pojęciu środowiska, „Przegląd Socjologiczny” 1946, t. VIII, s. 192.

Zbliżone stanowisko zajmuje Józef Pieter: środowisko to „całokształt mniej lub więcej trwałych warunków świata zewnętrznego, w którym dany organizm żyje [...]”⁵. Tak pojęte środowisko odróżnia autor od świata zewnętrznego w znaczeniu epistemologicznym. Do środowiska zalicza więc te elementy, które powodują mniej lub bardziej widoczne i trwałe zmiany w organizmie oraz jego czynnościach.

Podobną definicję środowiska podaje Wroczyński. Uściślając pojęcia: środowisko i otoczenie, powiada, że „środowiskiem nazywać będziemy składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje (przeżycia) psychiczne”⁶. Możemy zatem przyjąć, iż środowisko jest zespołem zewnętrznych bodźców, powodujących mniej lub bardziej określone reakcje i względnie trwałe zmiany w organizmie oraz jego czynnościach. Otoczenie natomiast jest pojęciem szerszym, „oznacza całą zewnętrzną strukturę, niezależnie od tego, czy jest ona trwała czy zmienna i czy stanowi źródło bodźców rozwojowych”⁷.

Przytoczone definicje dotyczą dwóch faktów, ważnych z punktu widzenia potrzeb teorii i praktyki pedagogicznej. Po pierwsze, nie wszystkie bodźce naszego środowiska oddziałują jednakowo, a, po drugie, skuteczność oddziaływania bodźców środowiskowych nie zawsze jest funkcją trwałej czy przelotnej styczności osobnika ze środowiskiem. Dlatego też zależnie od rodzaju bodźców rozróżnia się środowisko fizyczne (naturalne), społeczne i kulturowe lub społeczno-kulturowe. Z wychowawczego punktu widzenia ważne jest więc, jakie bodźce środowiskowe wywierają rzeczywisty wpływ na grupy społeczne i poszczególne jednostki. Właściwe dostrzeżenie tych bodźców pozwoli ustalić realne oddziaływanie środowiska jako czynnika ważnego w rozwijaniu i kształtowaniu osobowości ludzkiej w procesie wychowania.

Rodzaje środowisk

Środowisko nie stanowi zatem struktury jednolitej, nie ma też jednolitej koncepcji podziału środowisk. Najczęściej za podstawę tego podziału przyjmuje się dwa kryteria: rodzaje bodźców środowiskowych oraz cechy terytorialne środowisk.

Rodzaje bodźców środowiskowych

Typologia oparta na rodzaju bodźców środowiskowych sugeruje zależność bodźca od środowiska. Skoro mamy bodźce

⁵ J. Pieter, Słownik psychologiczny, s. 283.

⁶ R. Wroczyński, op. cit., s. 52.

⁷ Tamże, s. 52—53.

fizyczne (naturalne), społeczne i kulturowe, to odpowiednio do tego rodzaju bodźców możemy rozróżniać środowisko fizyczne (naturalne), społeczne i kulturowe.

Środowisko fizyczne (naturalne) to materialna rzeczywistość otaczająca jednostkę i wywierająca wpływ na jej psychikę. Obejmuje ono najczęściej te elementy naszego otoczenia, które są wytworem samej natury, bez ingerencji człowieka. Do środowiska fizycznego zaliczamy więc krajobraz geograficzny, florę i faunę. Dostarcza ono wielu bodźców typu bądź fizycznego (światło, ciepłota, barwy, szmery, dźwięki, energia elektryczna, magnetyczna itp.), bądź biologicznego i fizjologicznego, wyzwalając różne potrzeby (np. potrzebę odżywiania, snu, wypoczynku, ruchu, zaspokajania popędu płciowego itp.).

W dobie postępu technicznego środowisko fizyczne człowieka jest znacznie szersze, zaś teza, iż jest ono dziełem samej natury — coraz bardziej umowna. „Cywilizacja wieku atomowego i lotów kosmicznych niesie ze sobą człowiekowi nieprawdopodobny postęp techniczny i zmiany zasadnicze w każdym niemal środowisku jego życia i pracy”⁸.

Zaspokajając swoje potrzeby, wchodzi człowiek w styczność z innymi ludźmi, grupami, stanowiącymi dla niego środowisko społeczne.

Środowisko społeczne to, według Floriana Znanieckiego, „ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo”⁹. Z definicji tej wynika, iż za środowisko społeczne można uznać ludzi i stosunki społeczne otaczające jednostkę ludzką.

Z pedagogicznego punktu widzenia jest rzeczą niezmiernie ważną dostrzeganie tych elementów środowiska społecznego, które, z jednej strony, ukazują historycznie zmienny jego obraz, z drugiej zaś, dotyczą konkretnie istniejącego środowiska i jego wychowawczego oddziaływania. Uwzględniając ten punkt widzenia, Wrocławski wyróżnia takie oto elementy środowiska społecznego: rozmieszczenie ludności i gęstość zaludnienia, od których zależy częstotliwość i różnorodność kontaktów społecznych; struktura zawodowa ludności, świadcząca o stopie jej życia, ekonomicznym zróżnicowaniu, a pośrednio i poziomie kulturowym; relacja poszczególnych grup wieku, wskazująca na biologiczny dynamizm ludności; poziom

⁸ M. Siemiński, *Kultura a środowisko akustyczne człowieka*, Warszawa 1967, s. 6.

⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1928, s. 53—54.

i struktura wykształcenia jako jedno z podstawowych kryteriów charakterystyki środowiska społecznego¹⁰.

Obok wyżej wymienionych składników należy uwzględnić składniki stanowiące rezultat przemian ekonomiczno-społecznych i integracyjnych. Na pewno trzeba mieć na uwadze: partie polityczne i ich programy działania, poziom świadomości społecznej, ogół norm, zwyczajów i zasad moralnych. Oczywiście, zbyt szerokie ujmowanie środowiska społecznego jest mało użyteczne, zbyt formalne i za wiele mówiące. Dlatego też punktem wyjścia poprawnej analizy składników środowiska społecznego jako bodźców oddziaływających wychowawczo na osobnika powinny być: ustrój ekonomiczno-społeczny, gęstość zaludnienia, grupy wieku, wykształcenia, zróżnicowanie zawodowe i funkcjonujące w świadomości społecznej wzory postępowania moralnego.

O wiele trudniej jest określić składniki środowiska kulturowego. Wszak gdy mówimy o **środowisku kulturowym**, mamy na uwadze wytwory kultury materialnej (budownictwo, urządzenia komunikacyjne itp.); wytwory kultury duchowej (np. wierzenia, zwyczaje, obyczaje, normy społeczne, morale); urządzenia zaspokajające potrzeby kulturalne człowieka (teatr, kina, galerie obrazów itp.); poziom i rodzaje potrzeb, a także stosunek do dóbr kulturalnych. Warto także nadmienić, iż w naukach społecznych spotykamy dość często zamienne używanie terminów: kultura i cywilizacja.

Próby naukowego rozróżnienia obu terminów i kodyfikacji ich znaczeń nie dały, jak pisze Bogdan Suchodolski, wyników¹¹. Dlatego też najczęściej słowo „kultura” oznacza całość działań człowieka, przekształcającej przyrodę i jego samego. Z taką interpretacją kultury spotykamy się również u Marksa. Analizując kulturę ludzką, Marks występował przeciwko próbom sprowadzania jej tylko do zespołu wartości duchowych¹². Mówiąc, że „człowiek to świat człowieka”, chciał pokazać nieuchronny związek między życiem wewnętrznym człowieka a jego działaniem. W koncepcji Marksa dominuje potrzeba przewyciężenia podziału na wartości humanistyczne i świat techniki.

Przykładów wskazujących na trudności w różnicowaniu środowiska w ogóle, zaś środowiska społecznego i kulturowego w szczególności jest znacznie więcej. W wielu wypadkach różnicowanie takie to zabieg mało uzasadniony, zwłaszcza w odniesieniu do działalności wychowawczej, silnie sprzężo-

¹⁰ Zob. R. Wroczyński, op. cit., s. 53—54.

¹¹ Zob. B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 147.

¹² Op. cit., s. 158 i następane.

nej i ze środowiskiem społecznym, i kulturowym. Dlatego słuszniej będzie przydawać środowisku oddziałującemu na jednostkę miano społeczno-kulturowego.

Stanowisko takie reprezentuje również Wroczyński: „Procesy wychowawcze podlegają jednocześnie wpływom środowiska społecznego i kulturowego, dlatego niektórzy pedagogzy ujmują w swych pracach łącznie składniki środowiska społecznego i kulturowego. Mówią wówczas o środowisku społeczno-kulturowym. Jako dodatkowe uzasadnienie dla takiego rozwiązania przyjmują tezę, iż kultura jest wytworem społecznej aktywności człowieka”¹³.

Cechy terytorialne środowisk

Typologię opartą na rozróżnieniu cech terytorialnych środowisk spotykamy w wielu pracach statystycznych, pedagogicznych, socjologicznych itp.¹⁴ Istota tego kryterium sprowadza się najczęściej do prostego podziału zbiorowości ludzkich na wieś i miasta. W badaniach (opisach) pedagogicznych i socjologicznych szukano zazwyczaj zależności między rezultatami wychowania a środowiskiem małomiasteczkowym lub wiejskim.

Innym przykładem w tej dziedzinie są rozważania Pietera, który nie stosuje rozróżnienia typu: miasto — wieś, lecz opisuje tzw. kręgi środowiskowe: **środowisko okoliczne** („całość kształt warunków środowiskowych, właściwych otoczeniu pozamiejscowemu danego wychowanka”¹⁵), które zajmuje większą przestrzeń, np. powiat; **środowisko lokalne** („całość warunków środowiskowych miejscowości, w której dane dziecko żyje i wychowuje się”¹⁶); **środowisko osobiste — domowe** („całość tych osobistych warunków środowiskowych dziecka, które wiążą się bezpośrednio lub pośrednio ze strukturą rodziny i jej życiem”¹⁷). Przedstawiona typologia środowisk kryje próbę łączenia kryterium opartego na rodzajach bodźców środowiskowych i różnicach terytorialnych. Z tego względu typologia Pietera jest przydatna w badaniach i opisie środowiska wojskowego.

¹³ R. Wroczyński, op. cit., s. 55—56.

¹⁴ Przykładowo warto wymienić: Dziecko wsi polskiej, Pod red. M. Librachowej i S. Studenckiego, Warszawa 1934; Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, Pod red. Z. Mysłakowskiego, Warszawa — Lwów 1931; Młode pokolenie wsi Polski Ludowej, Pod red. J. Chałasińskiego, Warszawa 1964.

¹⁵ J. Pieter, Poznawanie środowiska wychowawczego, Wrocław — Kraków 1960, s. 75.

¹⁶ Tamże, s. 89.

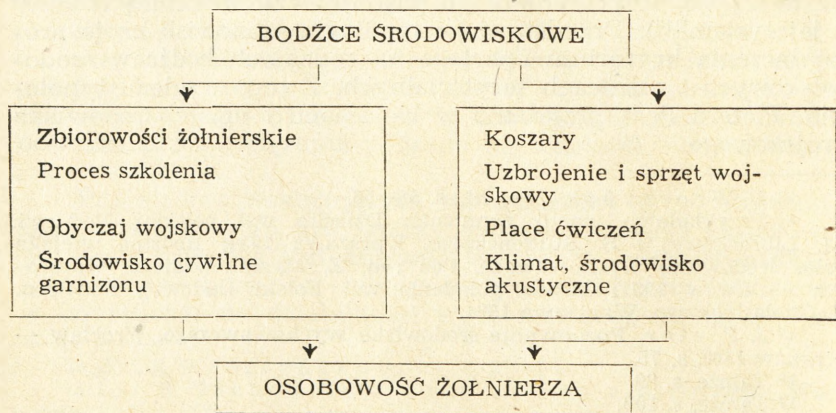
¹⁷ Tamże, s. 108.

Pojęcie i elementy składowe środowiska wojskowego

Mając ogólny pogląd na istotę środowiska, warto wyjaśnić, co to jest środowisko wojskowe i jakie są jego elementy składowe. W rozważaniach publicystycznych, a także w mowie potocznej bardzo często się słyszy, że służba wojskowa (wojsko) wychowuje siłą rzeczy, siłą swego istnienia. W tym nieco prozaicznym widzeniu problemu tkwi dużo prawdy, albowiem podczas służby wojskowej oddziałuje na żołnierza wszystko. Dzieje się tak dlatego, że — po pierwsze — organizacja środowiska wojskowego jest wyraźnie podporządkowana z góry przyjętym celom; po drugie — sprawnie funkcjonujące środowisko wojskowe pozwala regulować (pobudzać lub neutralizować) wpływ czynników pozawojskowych; po trzecie — wysoki stopień organizacji i sprawności środowiska wojskowego stwarza warunki do wielostronnego rozwoju osobowości żołnierza.

Wojsko jako instytucja militarna dysponuje wieloma rzeczywistymi i upozorowanymi sytuacjami, których młody człowiek nigdy nie spotykał w środowisku cywilnym. Jest to konieczne dla przygotowania żołnierza-obywatela, zdolnego do władania bronią na współczesnym polu walki oraz aktywnie uczestniczącego w pracach na rzecz rozwoju i obrony socjalistycznej ojczyzny. **Środowisko wojskowe zatem to zespół złożonych i zmiennych bodźców, bezpośrednio oddziałujących na żołnierza w czasie pełnienia służby wojskowej.** W środowisku takim działają na żołnierza, najogólniej mówiąc, dwa zespoły bodźców: społeczno-wychowawcze oraz materialno-fizyczne. Pokazuje to schemat 3.

Schemat 3



Przedstawione elementy środowiska wojskowego wywierają różnorodny wpływ na kształtowanie osobowości żołnierza. Ustalenie zasięgu tego wpływu jest na obecnym etapie wiedzy teoretycznej niezwykle trudne. To, że środowisko wojskowe wpływa na osobowość żołnierza, nie ulega wątpliwości. Trudności zaczynają się jednak, gdy chcemy określić siłę i zakres tego wpływu, poznać mechanizm bodźców środowiskowych oraz stwierdzić, które z wyżej wymienionych bodźców działają na rozwój postaw i poglądów żołnierza, a które nie działają lub działają słabiej.

Relacja żołnierz — środowisko wojskowe nie była dotychczas przedmiotem głębszych dociekań. Badania psycho- i socjopedagogiczne podejmowane przez wojskowych pracowników naukowych bądź pod ich kierownictwem dotyczyły oczywiście wpływu służby wojskowej na rozwój żołnierza, lecz miały charakter przyczynkowski i raczej pośrednio, nader ogólnikowo ukazywały wychowawcze znaczenie środowiska wojskowego. Nie podjęto także pogłębionej analizy choćby w przekroju historycznym tych koncepcji, które zasadniczo odmiennie interpretują zależności między przebiegiem służby wojskowej a układem podniet środowiska wojskowego.

Przykładowo można wymienić zróżnicowane poglądy na dyscyplinę wojskową. Nie wnikając w szczegóły, warto nadmienić, iż u podstaw różnych systemów kształtowania dyscypliny wojskowej legła, zwłaszcza w wieku XIX, koncepcja skrajnego determinizmu środowiskowego, zakładająca możliwość ukształtowania żołnierza dowolnego typu. Kierunek ten, co nietrudno zauważyć, negował pracę wychowawczą lub wręcz czynił ją zbędną. Tymczasem wiemy, że istota kształtowania postawy zdyscyplinowanej polega nie na jednostronnej zależności żołnierza od czynników środowiska wojskowego, ale na obustronnej funkcjonalnej zależności żołnierza i środowiska.

Ta funkcjonalna współzależność jest zgodna ze stanowiskiem materializmu dialektycznego, który zakłada, że środowisko oddziałuje na człowieka, wpływa na jego strukturę psychofizyczną, i odwrotnie: człowiek, na którego oddziaływa środowisko, spełnia funkcje podmiotu. „Warunki tak samo tworzą ludzi, jak ludzie tworzą warunki” — pisał Marks w „Niemieckiej ideologii”. Marksistowska koncepcja funkcjonalnej współzależności człowieka i jego środowiska ma odniesienie również do wojska.

Wychowawcze funkcje środowiska wojskowego

Publikacje podejmujące problemy wychowania wojskowego traktują funkcję wychowawczą zbyt jednostronnie, na

ogół w takich kategoriach, jak: kształtowanie postaw i poglądów żołnierza, kształtowanie osobowości, rozwijanie świadomości politycznej itp. Są to pojęcia zbyt ogólne, nie wyjaśniają więc zasadniczych procesów oraz rezultatów wychowawczych. Ponadto przyjmowane są różne punkty wyjścia, różne kryteria wychowawczych funkcji służby wojskowej, środowiska wojskowego. Pewnych rozwiązań w tym względzie dostarcza literatura naukowa poświęcona wychowaniu człowieka w zmiennych warunkach środowiskowych, przede wszystkim celowo i świadomie zorganizowanych. Niektóre propozycje klasyfikacji funkcji wychowania mogą się stać przesłanką do charakterystyki wychowawczych funkcji środowiska wojskowego¹⁸.

Na potrzebę omówienia tego problemu wskazują nie tylko znaczne niedostatki z dziedziny teorii, lecz również uproszczenia typu praktycznego, ściślej — prakseologicznego. Dość często zakłada się bezpośrednią zależność wyników pracy wychowawczej od kwalifikacji kadry zawodowej, pomijając środowiskowe uwarunkowania, postawy żołnierzy, warunki szkoleniowo-wychowawcze pododdziału, oddziału, jego wyposażenie, a także stopień modernizacji procesu szkolenia, programów, pomocy naukowych, warunki bytowe itp. Nie zawsze są też należycie interpretowane prawidłowości występujące w procesie wychowania wojskowego. W praktyce oznacza to, iż wychowaniu wojskowemu stawiane są zbyt maksymalistycznie rozumiane zadania wychowawcze. Głębsza analiza tych zadań przekonuje o ich hipotetyczności. Np. zdanie „organizacja pododdziałów w kolektyw żołnierski typu socjalistycznego prowadzi do wychowania obrońców socjalizmu” — jest prawdziwe, ale zbyt ogólne; streszcza zadania niemal całej pedagogiki wojskowej.

Brak znajomości określonych prawidłowości rządzących procesami wychowawczymi w środowisku wojskowym prowadzi również do działania pod wpływem wytworzonej sytuacji szkoleniowo-wojskowej, rutyny czy intuicji. Takie postawy są rezultatem słabego przygotowania pedagogicznego i niewłaściwego rozeznania w określonym środowisku. Nadal nie przewyciężono tendencji do rozwiązywania problemów wychowawczych w trybie dwuosobowym, na drodze bezpośredniego oddziaływania dowódcy na pojedynczych żołnierzy. W takich sytuacjach urastają do rangi wielkich problemów sprawy tzw. trudnych żołnierzy, natomiast bardzo często giną

¹⁸ Zob. np. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964; H. Rowid, op. cit.

z pola widzenia pozostali żołnierze, kwestie wolnego czasu, organizacji życia społecznego żołnierzy, analizy struktur nieformalnych w pododdziale. Przyczyną tego stanu rzeczy jest istnienie głęboko zakorzenionych stereotypów i tradycyjnie ukształtowanych nawyków. Pod ich naporem dowódcy chętniej rozwiązują problemy jednostkowe, często pomijając sprawy ogólnokompanijne.

Organizując zatem pracę wychowawczą, nie należy się ograniczać do analizy poszczególnych żołnierzy, lecz trzeba dostrzegać, doceniać i analizować kształtowanie się pododdziału jako dynamicznie funkcjonującej społeczności żołnierskiej, która nie jest zwykłą sumą poszczególnych żołnierzy, lecz grupą o swoistej strukturze psychologiczno-społecznej, w której tkwią obiektywne czynniki środowiska wojskowego, wywierającego istotny wpływ na rozwój każdego żołnierza.

Żołnierz odbywający służbę wojskową wchodzi, siłą rzeczy, w nowe środowisko: wojskowe, w którym obowiązują określone normy i zasady postępowania. Dominują cele formalne i jednoosobowe dowodzenie, które jest wykładnią monistycznej koncepcji koordynacji, zmienność warunków szkoleniowo-wychowawczych (ćwiczenia w różnych warunkach terenowo-klimatycznych, w różnych porach dnia i roku). W warunkach silnych współzależności i stałej kontroli wykształca się stosunkowo szybko poczucie więzi z pododdziałem — najbliższym środowiskiem wojskowym.

Istotnymi czynnikami wychowawczymi w środowisku wojskowym są oddziaływania wynikające z optymalizacji funkcji kolektywów żołnierskich (powoływanie sądów koleżeńskich, aktywizacja współzawodnictwa i przodownictwa, resocjalizacja żołnierzy nieprzystosowanych itp.).

Proces oddziaływania środowiska wojskowego na żołnierza odbywa się jakby w dwu płaszczyznach jednocześnie: w pododdziałach i w całej jednostce wojskowej. Wprawdzie pododdział stanowi podstawowe ogniwo pracy szkoleniowo-wychowawczej (tu się gromadzi ewidencję szkoleniową i wychowawczą, tu egzekwuje stan dyscypliny, dyżurów, służb, w pododdziale organizowane są zebrania żołnierskie, praca świetlicowa itp.), niemniej jest częścią składową bardziej samodzielnej całości — oddziału. Istnieje stała zależność między pododdziałem a sferą stosunków pozakompanijnych: aprobaty i dezaprobaty, podległości i nadrzędności, kontroli i meldowania, współdziałania i informacji. Obowiązujący w oddziale system hierarchiczny jest strukturą rozczłonkowanej organizacji, zaś zadania wykonywane w oparciu o regulaminowe za-

sady są dość często rozwiązywane w innych formach organizacyjnych (PZPR, ZSMP, zebrania żołnierskie, DSS).

Duże znaczenie wychowawcze ma również fizyczne środowisko wojskowe. Niemal każda kontrola (inspekcja) potwierdza zależność warunków bytowych żołnierzy i ich aktywności, nastrojów, dbałości o mienie społeczne, stopnia identyfikacji z oddziałem i rodzajem broni. Stały wzrost techniki wojennej skłania do głębszej i bardziej systematycznej analizy przystosowania środowiska fizycznego do cech i predyspozycji psychofizycznych oraz psychospołecznych żołnierza.

Mówiąc o wzroście techniki wojennej, mamy na uwadze głównie współczesne środki masowego rażenia i automatyzację urządzeń technicznych. Umiejętne wykorzystanie współczesnej techniki to przede wszystkim problem jej rozumienia, wyszkolenia specjalistów posługujących się nią oraz doskonalących jej wysoką jakość.

Pośród różnorodnych bodźców fizycznych działających na ustrój biologiczny i strukturę psychiczną żołnierza należy wymienić także: hałas, wilgotność i temperaturę powietrza, wygląd zewnętrzny sal sypialnych, warsztatów i garaży. Są to tylko niektóre zespoły zjawisk i faktów, wymagające szczególnej troski nie tylko ze strony służby medycznej; konieczne jest tu również prowadzenie wnikliwych badań psychologicznych i socjologicznych oraz w dziedzinie szeroko pojętej teorii wychowania wojskowego, dostarczających wniosków do psychoprofilaktycznej organizacji środowiska wojskowego.

Szeroko rozumiane środowisko wojskowe stanowi więc jeden z czynników najsilniej działających na osobowość żołnierza. W określonych warunkach środowiskowych wykształca się postawa zdyscyplinowania i oddania ojczyźnie socjalistycznej. Wiele tysięcy żołnierzy zdobywa kwalifikacje przydatne również w gospodarce narodowej.

Przytoczona charakterystyka warunków, w jakich żołnierze odbywają służbę wojskową, czynników środowiskowych określających sytuację społeczno-wychowawczą, charakteru wymagań i zadań wojska pozwala określić w sposób najbardziej uproszczony pojęcie środowiska wychowawczego oraz wyodrębnić kilka jego podstawowych funkcji. Najogólniej możemy przyjąć, iż **środowisko wychowawcze oznacza układ bodźców służbowo i społecznie kontrolowanych, skierowanych na realizację celów wychowawczych wojska**. W takim ujęciu środowisko wychowawcze w warunkach wojska może spełniać następujące funkcje: ideologiczną, adaptacyjną, edukacyjno-korektywną, kulturotwórczą, społeczno-gospodarczą.

Wychowanie w środowisku wojskowym nie jest jedynie wyposażaniem żołnierzy w dyspozycje intelektualne czy sprawnościowe. Główne cele tego wychowania to przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania na przyszłym polu walki oraz przysposobienie ich do aktywnego uczestnictwa w pracy zawodowej na rzecz rozwoju ojczyzny socjalistycznej.

Realizacja tak zakreślonych celów wymaga, aby żołnierz-obywatel kierował się w swej działalności zasadami socjalistycznej etyki, umiejętnie łączył socjalistyczny patriotyzm z internacjonalizmem, dbał o honor i godność, o dobre imię żołnierza Polski Ludowej, by słowo żołnierz było zawsze synonimem rzetelnej roboty, zdyscyplinowania, ideowości. Kształtowanie takiej osobowości żołnierza armii socjalistycznej odbywa się nie w abstrakcyjnych, ale w konkretnych warunkach, wyznaczających zadania w zakresie odporności i walki przeciwko temu, co obce i wrogie ideałom socjalistycznym.

Odprężenie w sytuacji międzynarodowej nie oznacza zawieszenia broni w sferze ideologii. Przeciwnie, przesunięcie frontu konfrontacji międzynarodowej na płaszczyznę ideologiczną przekonuje, że zmagania między socjalizmem a kapitalizmem będą trwały nadal, a klasowe interesy nie uległy zmianie. Frontu tej walki nie wyznacza granica dwóch systemów: kapitalistycznego i socjalistycznego.

Zwiększa się więc coraz bardziej rola czynnika subiektywnego w procesie kształtowania osobowości w codziennym życiu społecznym i służbowym. Nieprzypadkowo na VI Zjeździe PZPR oraz na VII Plenum KC PZPR zwrócono szczególną uwagę na potrzebę kształtowania postaw socjalistycznych. Zasadniczym ich tworzywem są treści i moralne wartości aksjologii marksistowskiej. Żołnierz legitymujący się taką postawą powinien sobie zdawać sprawę z tego, do jakich wartości ma się ona odnosić oraz za pomocą jakich kryteriów należy oceniać sytuacje zgodne z ideałem wychowania socjalistycznego.

W środowisku wojskowym podstawowe treści i wartości wychowania ideowopolitycznego zostały wyrażone najpełniej w przysiędze, regulaminach i innych wojskowych przepisach oraz dokumentach („Zasady etyki”, „Obyczaje żołnierzy zawodowych LWP”, „Ceremoniał wojskowy” itp.).

W środowisku wojskowym wszystkie przedsięwzięcia szkoleniowo-wychowawcze są więc ukierunkowane ideowopolitycznie, co ujawnia się przede wszystkim w przestrzeganiu jedności działania ideowo-wychowawczego dowódców i aparatu partyjno-politycznego, organizacji partyjnych i młodzieżowych, odpowiedzialnych za kształtowanie partyjności

i zaangażowania ideowego w wojsku, za realizację na swoim odcinku programu budownictwa socjalizmu.

Procesy zachodzące w dziedzinie kształtowania postaw ideowych najłatwiej można dostrzec na tle rozwoju i dynamiki szkolenia partyjnego. Celem tego szkolenia jest:

- wpajanie członkom i kandydatom partii wiedzy marksistowsko-leninowskiej, programu i polityki partii oraz klasowej interpretacji współczesnych zjawisk i wydarzeń;
- merytoryczne i metodyczne przygotowywanie członków partii do aktywnego udziału w pracy ideowo-wychowawczej, do skutecznego propagowania polityki partii w swoim środowisku;
- zapewnianie właściwego rozumienia problemów teorii marksizmu-leninizmu oraz kierowniczej roli członków i kandydatów partii w praktyce socjalistycznego budownictwa, a także wykonywania obowiązków służbowych.

Realizacja tych założeń ma stwarzać taki klimat, w którym będzie bezwzględnie przestrzegana jednoznaczność i pryncypialność ideologiczna partii, a także nastąpi całkowita identyfikacja członków i kandydatów partii z jej generalną linią polityczną.

Działalność ideowopolityczna w środowisku wojskowym nie ogranicza się tylko do szkolenia partyjnego, uzupełnianego zebraniem POP. Szeroko rozbudowany jest system organizacji szkolenia ideowopolitycznego kadry wojskowej oraz żołnierzy służby zasadniczej, a także szeregowców, podoficerów i oficerów rezerwy. Doniosłą rolę w tym systemie spełniają przedsięwzięcia propagandowo-odczytowe oraz wymiana materiałów lektorskich. Ich szczególne znaczenie wynika z powiązania przekazywania określonego zasobu wiedzy z oddziaływaniem na świadomość kadry i żołnierzy oraz dostarczaniem im instrumentów oceny rzeczywistości na gruncie marksizmu-leninizmu.

Istotą funkcji ideologicznej jest powszechne kształtowanie świadomości politycznej i zaangażowanych postaw, ujawniającej się w ujmowaniu oraz rozwiązywaniu spraw z punktu widzenia klasowych założeń i potrzeb socjalizmu. Wszelkie problemy społeczne, moralne i militarne muszą być rozpatrywane w świetle praw dialektyki, znajomości propagowanych przez partię przeobrażeń społecznych i gospodarczych. Szerokie traktowanie funkcji ideologicznej w środowisku wojskowym wynika z tego, iż jest ona integralnym elementem systemu wychowania socjalistycznego i obronnego.

Wymienione przykładowo zabiegi i przedsięwzięcia mają ułatwić kadrze oraz żołnierzom wybór wartości, które kształ-

tują ich naukowy, socjalistyczny pogląd na świat i postawę wobec życia, wobec potrzeb obronnych socjalistycznej ojczyzny.

Funkcja adaptacyjna

Relacje między jednostką a grupą społeczną (szerzej — środowiskiem) dość często ujmuje się w literaturze naukowej w kategoriach adaptacji, przy czym owa adaptacja rozumiana jest niekiedy jako prosty mechanizm przystosowania biopsychicznego człowieka do zmiennego środowiska. Wielu autorów uważa przystosowanie człowieka do środowiska za sprawę podstawową¹⁹.

Tego typu rozważania na ogół nie budzą większych zastrzeżeń, nie ma natomiast jasności w ujmowaniu przystosowania do środowiska większej zbiorowości jako grupy społecznej. Nas interesuje przystosowanie nie tylko jako stan rzeczy, który został osiągnięty w wyniku tworzenia środowiska wojskowego, lecz również przystosowanie się żołnierza i jego pododdziału do ciągłych zmian w środowisku wojskowym.

Procesy adaptacyjne wiążą się ściśle ze stosunkiem pojedynczych żołnierzy lub większej grupy do środowiska wojskowego, który może być obojętny, krytyczny albo też aktywny. Powyższy punkt widzenia zmierza zwykle do wyjaśnienia relacji żołnierz — środowisko, do uchwycenia zależności występujących między zdolnością przystosowawczą żołnierza (żołnierzy) a zmianami obserwowanymi w strukturze środowiska.

Procesy adaptacyjne w środowisku wojskowym są niezbędne. Najbardziej twórcza jednostka musi doskonalić swoje wiadomości, umiejętności i zainteresowania, pozwalające jej współżyć społecznie, także w strukturze życia wojskowego. Bez procesów adaptacji nie może się obejść najbardziej nawet konsekwentna teoria wychowania dla przyszłości. Adaptacyjna funkcja środowiska wojskowego polega na tym, że w złożonych i ciągle zmieniających się warunkach doskonalą się i rozwija tę cechę żołnierza i jego pododdziału, jaką jest przystosowalność. Trafne przewidywanie przyszłego pola walki, jako specyficznego środowiska militarnego, jest trudne i nie pozbawione ryzyka, ale właśnie dlatego w procesie wychowania wojskowego należy doskonalić i poszerzać granice przystosowalności. Potrzeba okazywania żołnierzom pomocy adaptacyjnej wynika również z dużej ruchliwości stanów osobowych wojska.

¹⁹ Ciekawą i kształcącą interpretację tego zagadnienia przedstawia R. Dubos; Człowiek — środowisko — adaptacja, Warszawa 1970.

Doskonałą ilustracją funkcji adaptacyjnej mogą być zbiorowe ćwiczenia, polegające — jak wiadomo — nie tylko na wyuczeniu konkretnej umiejętności, lecz również na opanowaniu przez pododdziały, oddziały, związki taktyczne ogólnych zasad walki.

W środowisku wojskowym zjawiska adaptacji występują w złożonych i trudnych warunkach szkoleniowych. Jest wiele nowych sytuacji, które mogą zachwiać istniejącą równowagę między żołnierzami a środowiskiem. Żołnierze i ich najbliższe środowisko, chcąc należycie spełniać swe zadania, muszą re-adaptować się do ciągle się zmieniających i złożonych warunków.

W kontekście budowanego modelu środowiska wojskowego możemy wyodrębnić dwa zasadnicze typy przystosowania: formalne i aktywne. Żołnierze zdradzający przystosowanie formalne ograniczają poziom swoich aspiracji do przeciętnych wymagań środowiska, zaś wykazujący zdolność do aktywnego przystosowania — kształtują poziom swych sprawności na poziomie podwyższonych aspiracji wychowawczych środowiska wojskowego. Przykładem aktywnego przystosowania mogą być DSS.

Przedstawione typy przystosowania dotyczą kształtowania równowagi wychowawczej w środowisku wojskowym. Pierwszy przyjmuje bodźce płynące z zewnątrz, nie podwyższając poziomu własnych aspiracji wychowawczych, w drugim zaś następuje jednoczesne oddziaływanie żołnierzy na środowisko i środowiska na żołnierzy. Pododdziały (kolektywy) takie skutecznie usuwają napięcia powstałe nie tylko u siebie, lecz również w środowisku.

Teoretyczna koncepcja adaptacyjnej funkcji środowiska pozwala wyodrębnić także adaptacje: chwilową, trwałą, obójną, okolicznościową, fragmentaryczną.

O typie i długości procesów przystosowawczych decydują zwykle kierunki oraz sposoby reagowania na określoną zmianę. Dlatego adaptacja przestaje być — z jednej strony — synonimem konformizmu, z drugiej zaś — zwykłą syntonią, ograniczającą się do szybkiego dostrajania i łatwości w nawiązywaniu kontaktów ze środowiskiem. Problemy adaptacji do środowiska wojskowego rozpatrujemy więc przede wszystkim jako wychowawczy proces wdrażania do służby i środowiska wojskowego.

Skuteczne działanie wdrożeniowe wiąże się ze spożytkowaniem mechanizmów adaptacyjnych, wśród których można wymienić:

- właściwy odbiór informacji o celach i warunkach, do których żołnierze mają się adaptować lub które mają przystosować do siebie;
- właściwe uwewnętrznienie (przyswojenie) tych informacji;
- właściwe wykorzystanie ich w praktyce.

Ostateczne efekty adaptacyjne są uwarunkowane wieloma czynnikami. Mają charakter wieloparametryczny, są indywidualnie zróżnicowane, ponieważ żołnierzy różni nie tylko budowa genetyczna, lecz również doświadczenia. Są żołnierze, którzy etap adaptacji przechodzą bez wstrząsów i konfliktów, ale są i tacy, dla których okres ten staje się ciężką próbą sił. Teoretycznie można przyjąć, że w trakcie adaptacji do środowiska wojskowego mamy do czynienia z dwoma skrajnościami: każde zachowanie żołnierza jest zgodne z wzorcami funkcjonowania środowiska wojskowego oraz żadne zachowanie żołnierza nie jest zgodne z tymi wzorcami. Przedstawione przypadki zachowań krańcowych w rzeczywistości nie występują w czystej postaci, pozwalają jednak dostrzec zbliżanie się procesu adaptacji do wyznaczonego celu. Pewien obraz omawianego problemu daje schemat 4.

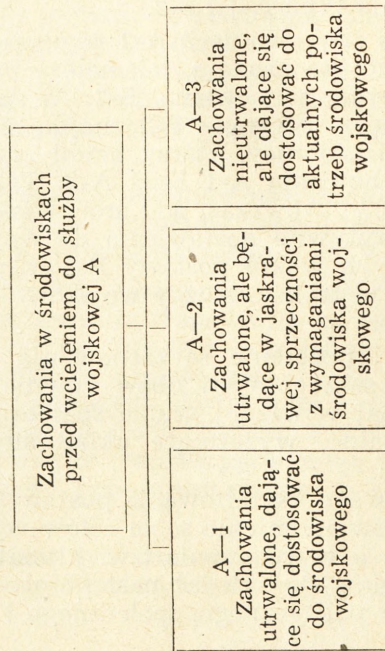
Procesy adaptacyjne powinny zmieniać przede wszystkim zachowania już utrwalone, ale niepożądane z punktu widzenia potrzeb środowiska wojskowego. Najwięcej kłopotów nastroczają zachowania typu A-1 i B-2.

Osobnicy o zachowaniach A-2 w początkowym okresie powołania do wojska zasilają, jak należy sądzić, grupę żołnierzy zdradzających zachowania B-2. W późniejszym okresie służby wojskowej w grupie B-2 znajdują się najprawdopodobniej również ci osobnicy, którzy przed przyjęciem do wojska przejawiali zachowania A-1 bądź A-3. Taki stan rzeczy zdarza się najczęściej wówczas, gdy środowisko wojskowe deprecjonuje ich pozytywne nastawienia do wojska. Wśród żołnierzy grawitujących wokół postawy B-2 mogą się znaleźć również ci, którzy w trakcie służby wojskowej zdradzają postawy psychopatyczne.

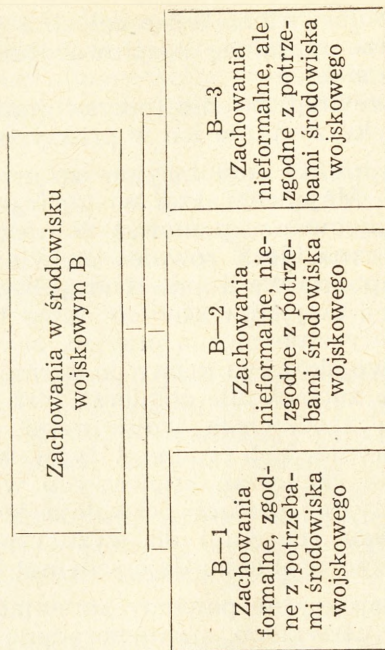
Najbardziej pożądane są zachowania typu B-1. Nie powinny budzić szczególnych obaw również zachowania B-3, albowiem niemal w każdej grupie społecznej funkcjonują systemy nieformalne, wyrażające układ stosunków osobistych lub społecznych.

Dla właściwego kształtowania postaw typu B-1 niezbędne jest wyraźne uświadomienie sobie celów wychowawczych tego działania. Idzie o wytwarzanie tzw. klimatu wychowawczego, na który powinny się składać następujące czynniki: akceptacja istniejącego politycznego, społecznego i wojskowego status

Zachowania przed wcieleniem do służby wojskowej



Zachowania w środowisku wojskowym



quo; integracja zbiorowości żołnierskiej; zgodność interesów i dążeń większości żołnierzy; trwałość wzorów zachowań typu B-1; równowaga wychowawcza w pododdziałach, oddziałach itp.; autorytet służbowy, zawodowy i osobisty kadry.

Wszelkie zmiany owego klimatu wychowawczego mogą wywołać żywe i natychmiastowe reakcje żołnierzy. Jeśli reakcje te nie są zgodne z założeniami wychowania w środowisku wojskowym, wówczas może powstać tzw. dysonans poznawczy, działający jako kara, której żołnierze starają się uniknąć przez przyjęcie zachowań typu B-2 albo B-3.

Wyrazem adaptacyjnej funkcji środowiska wojskowego jest zatem kształtowanie postaw zbliżających się do zachowań typu B-1. Efektywność takiego działania jest funkcją zmiennych natury społecznej, psychologicznej, wychowawczej i geofizycznej. Właściwe wykorzystanie tych zmiennych sprzyja, obiektywnie rzecz biorąc, umacnianiu procesu wychowania wojskowego, w którym powstaje pożądaný klimat wychowawczy. Wytwarzanie pożądanego klimatu wychowawczego jest konieczne, ponieważ każda zmiana środowiska powoduje pewne, choćby przejściowe, trudności adaptacyjne.

Wydaje się, że proces nieprzystosowania do środowiska wojskowego składa się z trzech, nakładających się zresztą, obszarów: nieprzystosowania formalnego, nieprzystosowania społecznego, nieprzystosowania „merytorycznego”. Nieprzystosowanie formalne obserwujemy w każdym niemal środowisku, w każdej nowej sytuacji. Ten typ nieprzystosowania wynika z braku znajomości nowego środowiska, obowiązujących w nim norm, zwyczajów, obyczajów, nakazów itp. Próg nieprzystosowania formalnego musi przekroczyć każdy żołnierz, każdy oficer zmieniający każdorazowo służbowe warunki pracy. Przewyciężenie tego rodzaju nieprzystosowania następuje dość szybko.

Bardziej złożone jest nieprzystosowanie społeczne, wiążące się z brakiem integracji wewnętrznej, słabym przystosowaniem do grupy żołnierskiej itp.

Wśród elementów nieprzystosowania „merytorycznego” można wymienić brak atmosfery sprzyjającej szkoleniu, świadomemu współdziałaniu między dowódcą a podwładnymi, i odwrotnie, a także między samymi żołnierzami jako zespołem wychowawczym.

Z pedagogicznego punktu widzenia, niezmiernie ważne jest rozpoznanie, o jakie nieprzystosowanie idzie, gdyż wtedy łatwiej je skutecznie przewyciężyć. Najszybciej możemy usunąć nieprzystosowanie formalne i społeczne, ponieważ przyczynami tego rodzaju nieprzystosowania są braki wynikające nie ze złej woli żołnierzy, lecz z instrumentalnej sfery ich

osobowości. Żołnierze tacy wykazują zwykle niski poziom inteligencji, braki w wykształceniu, ograniczone zainteresowania kulturalne, społeczne, uniemożliwiające im skuteczne realizowanie zadań wychowawczo pożądaných. Braki te mogą być pogłębione również niewłaściwą rekrutacją do poszczególnych rodzajów wojsk.

Zasadniczym źródłem nieprzystosowania „merytorycznego” są braki w zakresie motywacyjnej sfery osobowości. Mamy tu na uwadze celowe uchylanie się od realizacji nakazów i zakazów, bagatelizowanie obowiązujących norm, przełożonych, procesu szkolenia wojskowego itp. Te niedostatki jako przejawy swoiście ukierunkowanej motywacji mogą wynikać z: przebytych chorób (różnego rodzaju psychopaci); niewłaściwej socjalizacji w środowisku cywilnym (żołnierze głęboko demoralizowani, a także wrogo nastawieni wobec Polski Ludowej); braku kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej (różnego rodzaju destrukcyjne wpływy środowiska wojskowego, świadczące o niewłaściwej organizacji pracy i wychowania).

Przewyciężanie niepowodzeń przystosowawczych do środowiska wojskowego jest problemem ogólnowychowawczym. Wyniki badań wskazują, iż procesy przystosowania u większości żołnierzy przebiegają raczej normalnie i bez większych zakłóceń; można przyjąć, że wzrost pożądanego przystosowania obserwujemy dopiero w piątym, szóstym miesiącu służby²⁰.

Właściwy przebieg procesów adaptacyjnych jest uwarunkowany wieloma względami, a przede wszystkim: ogólną atrakcyjnością służby wojskowej, wzrostem zainteresowań nowoczesną techniką wojskową, chęcią wyróżnienia się, potrzebą przebywania wśród kolegów, możliwością sportowego wyżywania się, atrakcyjnością munduru, obyczaju wojskowego itp. Struktura życia wojskowego wyzwala, mimo surowego reżimu, energię i aktywny stosunek do pełnienia powinności wojskowych głównie dlatego, że w dużym stopniu zaspokaja potrzeby młodzieży wieku adolescencji, „wieku problemów”.

Procesy adaptacji i readaptacji do ciągle zmieniających się warunków szkoleniowo-wychowawczych powinny trwać cały okres służby wojskowej i w tym sensie możemy mówić o potrzebie adaptacji permanentnej.

Wyniki badań nad adaptacją do służby wojskowej żołnierzy w zakresie obowiązujących przepisów regulaminowych przedstawia tabela 2. Przeprowadzone badania miały dać od-

²⁰ Zob. J. C e n d r o w s k i, Psychologiczne aspekty przystosowania się żołnierzy do służby wojskowej, Warszawa 1967; H. G a z d e c k i, Psychologiczne przesłanki i proces przystosowania się żołnierzy do służby wojskowej, Warszawa 1964.

powiedz na pytanie: czy pod wpływem oddziaływań wychowawczych zmieniają się postawy i poglądy na niektóre przepisy regulaminowe?

Tabela 2

Przepis, którego dotyczy opinia	Średnia wartość opinii		
	początkowy okres służby	po pięciu miesiącach służby	różnica
Oddawanie honorów	3,36	3,52	+0,16
Składanie meldunków służbowych i przedstawianie się	3,37	3,56	+0,19
Utrzymywanie porządku w pomieszczeniach kószarowych	3,49	3,67	+0,18
Przepisy dotyczące pobudek i apeli	3,19	3,17	-0,02
Punktualność w przychodzeniu na zbiórki	3,08	3,13	+0,05
Przepis zakazujący samowolnego oddalania się z koszar	2,92	2,99	+0,07
Przepis zabraniający prowadzenia rozmów w czasie ciszy nocnej	2,69	2,85	+0,16

Okazuje się, że żołnierze w początkowym okresie służby z dość znaczną rezerwą odnoszą się do tego, co krępuje ich swobodę. Z biegiem czasu można zaobserwować u nich przewartościowanie opinii i zmianę postaw. Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, iż żołnierze pełniący służbę wojskową przez dłuższy czas (piąty miesiąc) gruntowniej poznają środowisko wojskowe, obowiązujące w nim normy moralne i służbowe, metody wychowawcze przełożonych, a nawet siebie samych. Można zatem stwierdzić, iż zaaprobowanie konieczności stosowania się do wymienionych przepisów nastąpiło dzięki przekonaniu o potrzebie przestrzegania tych przepisów oraz pozytywnym wpływem środowiska wojskowego.

Funkcja edukacyjno-korektywna

Procesy edukacyjno-korektywne obejmują właściwie wszystkie poczynania, które zmierzają do kształtowania i rekonstrukcji osobowości żołnierza. Procesy te opierają się na szkoleniu, uczeniu się, samokształceniu oraz działaniu korektywnym, rozumianym tu jako reformujące, którego celem jest usuwanie negatywnych reakcji i postaw wobec norm oraz poleceń określających prawa, a także obowiązki żołnierza. Ce-

lem tego działania jest też inicjowanie szeroko ujmowanych procesów resocjalizacji żołnierzy.

Działania edukacyjne wyrażają się w tym, iż w trakcie realizacji podstawowych zadań ludowego Wojska Polskiego wyposażamy żołnierzy w określony zasób wiadomości, umiejętności i nawyków. Kształtowane są również niezbędne właściwości osobowe, do których należą między innymi: głębokie umiłowanie ojczyzny i oddanie sprawie budownictwa socjalistycznego, ofiarność, gotowość oddania życia za ideę, o którą żołnierz walczy, odwaga, męstwo, honor żołnierski, karność, koleżeństwo bojowe, wytrwałość, poświęcenie, gotowość do znoszenia trudów życia polowego itp. W procesie wychowania wojskowego dążymy również do wpojenia przekonania, że nasza niepodległość i byt narodowy są związane z bezpieczeństwem wspólnoty socjalistycznej, z umacnianiem jedności i solidarności państw Układu Warszawskiego.

O edukacyjnej funkcji środowiska żołnierskiego można mówić wiele i jest ona powszechnie znana. Problematyka ta była przedmiotem oddzielnych obrad wspólnej sesji PAN i MON z okazji XXX-lecia LWP. Na sesji tej wskazywano, że proces obronności wymaga, podobnie zresztą jak inne dziedziny życia społecznego, wyprzedzającego tempa postępu naukowo-technicznego. Zarówno w teorii, jak i szeroko pojętej praktyce współczesnego dowodzenia zaznacza się — mówił Wojciech Jaruzelski — szczególnie wysiłek prakseologii i cybernetyki, teorii organizacji i kierowania²¹.

Na rozwiązanie czekają także inne kwestie, np. psychologiczne aspekty współczesnego pola walki, kompleksowe rozwiązywanie problemów z dziedziny higieny, fizjologii, pedagogiki i psychologii wojskowej, ekologii człowieka działającego w zasięgu coraz bardziej skomplikowanych urządzeń technicznych, w zakresie doboru, selekcji i bioadaptacji kadr obsługujących te urządzenia, ergonomii itp.

O edukacyjnej funkcji środowiska wojskowego świadczy zgromadzony i stale rozwijający się potencjał naukowo-badawczy: pięć uczelni typu akademickiego z rozbudowanymi wydziałami i instytutami, jedenaście wyższych oficerskich szkół zawodowych oraz wiele samodzielnych, wyspecjalizowanych instytutów naukowo-badawczych.

Akademie i resortowe instytuty posiadają uprawnienia do nadawania stopni oraz tytułów naukowych; ośrodki te skupiają wielu dobrych pracowników naukowych (profesorów, docentów, doktorów habilitowanych, doktorów nauk). „Stwarza to niezwykle korzystną sytuację dla dyfuzji osiągnięć nau-

²¹ Zob. Problemy współpracy naukowców polskich z Siłami Zbrojnymi PRL, Warszawa 1974, s. 10—22.

kowych i upowszechniania kultury naukowej i technicznej wewnątrz sił zbrojnych i pozwala na wywieranie przez nie stymulacyjnego wpływu na postęp naukowo-techniczny w całej gospodarce²².

Ten stan rzeczy spowodował, że kadra oficerska naszego wojska stanowi dzisiaj najwyższą kwalifikowaną grupę zawodową ludowej inteligencji. Powszechnym procesem kształcenia i wychowania objęto także żołnierzy służby zasadniczej. W latach 1950—1960 dominowało dokształcanie w zakresie szkoły podstawowej, natomiast w latach późniejszych — dokształcanie zawodowe.

Tysiące młodych ludzi zdobywa więc w wojsku wiedzę o świecie, o życiu, ucząc się określonego zawodu. Przykładowo można wymienić kierowców samochodowych, traktorzystów, mechaników silników samochodowych i samolotowych, łącznościowców, budowlanych i elektryków oraz elektromechaników, specjalistów obróbki metali i drewna, budowy mostów, budowy i obsługi kolei, specjalistów jednostek pływających Marynarki Wojennej. Środowisko wojskowe stało się szkołą nie tylko wychowania militarnego, lecz również przysposobienia zawodowego, ogniskiem oświaty. Przekonuje o tym coraz większe zapotrzebowanie na tzw. kształcenie bezinteresowne, nie dające tytułów zawodowych i dyplomów (w latach 1961—1971 tą formą studiów objęto ponad 247 tys. osób).

Tylko w ostatnim dziesięcioleciu około pół miliona żołnierzy, członków rodzin wojskowych i pracowników cywilnych instytucji wojskowych korzystało z różnych form kształcenia i doskonalenia.

Rosnący poziom wykształcenia kadry i żołnierzy powoduje, że zmieniają się również zasięg oraz znaczenie świadczeń wojska na rzecz gospodarki narodowej. W najszerszym zakresie współpracują z gospodarką narodową WAT, WAM, a także wymienione już instytuty. Prężne są również wojskowe ośrodki humanistyczne WAP i WIH. Dynamicznie i wszechstronnie pogłębia się współpraca wojskowych placówek naukowo-badawczych z poszczególnymi wydziałami i komitetami PAN. Powoływane są również wspólne zespoły robocze dla rozwiązania niektórych złożonych problemów naukowych.

Efekty dyscypliny i gotowości bojowej wojska są funkcją ogólnego i technicznego wykształcenia kadry zawodowej oraz żołnierzy służby zasadniczej.

Działanie korektywne środowiska wojskowego polega na usuwaniu negatywnych reakcji i postaw żołnierzy. Jego ce-

²² W. Trzebiatowski, Wkład wojska w rozwój społeczno-gospodarczy i naukowo-techniczny PRL, op. cit., s. 29.

lem jest inicjowanie procesów reedukacyjnych lub resocjalizacyjnych. Na potrzebę i możliwości tego działania wskazują nowe skodyfikowane przepisy prawa karnego: kodeks karny, kodeks postępowania karnego, kodeks karny wykonawczy i wytyczne szefa GZP w sprawie zadań oraz form działania kolektywów żołnierskich w procesie wychowania sprawców przestępstw i przewinień dyscyplinarnych w wojsku. Dokumenty te przewidują warunkowe złagodzenie lub uchylenie kar i postępowania karnego w przypadkach przestępstw o małej szkodliwości społecznej. Tego typu działanie jest rozwiniętą formą praktyki trwającej w wojsku już od kilku lat, a polegającej na oddziaływaniu korektywnym kolektywów żołnierskich na sprawcę przestępstw i przewinień dyscyplinarnych.

Działanie korektywne w wojsku, mające w istocie swej charakter wychowania resocjalizacyjnego, powinno być profilaktyczne²³. Pozwala ono przewidywać: w jakim kierunku należy organizować pracę wychowawczą, aby wychowywana jednostka nadążała za wymaganiami środowiska wojskowego; jakie są najracjonalniejsze drogi procesu resocjalizacji; jakiego rodzaju trudności może mieć jednostka objęta procesem resocjalizacji. Takie widzenie funkcji korektywnej środowiska wojskowego zakłada, iż antycypacja, jako swoiste działanie profilaktyczne, musi się opierać na znajomości zarówno psychofizycznych właściwości danego żołnierza, jak i jego roli w najbliższym otoczeniu. Pełna orientacja w tych sprawach daje możliwość wyjścia naprzeciw różnego rodzaju trudnościom oraz pozwala skutecznie przewycięzać dotychczasowe niepowodzenia wychowawcze.

Poruszony problem dotyczy procesu podejmowania decyzji wychowawczych przez podmiot bądź jednoosobowy (przełożonego-dowódcę), bądź wieloosobowy (zespół dowódców, kolektyw żołnierski). Aby podjąć właściwą decyzję wychowawczą co do oddziaływania korektywnego na tzw. jednostkę trudną (najczęściej jest to żołnierz ujawniający zachowanie typu B-2), należy: dostrzec taką jednostkę; dokonać wszechstronnego rozpoznania aktualnej sytuacji w środowisku; ustalić możliwe rozwiązania; dokonać wyboru jednego spośród nich.

Przeprowadzone badania²⁴ wykazały pozytywne rezultaty wychowania resocjalizacyjnego w środowisku wojskowym.

²³ Uznając konieczność działania profilaktycznego, możemy przyjąć, iż działaniem tym obejmujemy nie tylko ujawnionych przez sąd sprawców przestępstw i przewinień dyscyplinarnych.

²⁴ Zob. Z. Kosyrz, Podstawy wychowania kolektywnego w wojsku, Warszawa 1970.

Właściwy przebieg resocjalizacji miał miejsce w tych pododdziałach, które odznaczały się stosunkowo wysokim stopniem integracji, identyfikacji żołnierza z pododdziałem jako podstawową grupą odniesienia, aktywnością społeczną, potępieniem sprawcy. Badania pokazały także, że istnieje zależność między samopoczuciem resocjalizowanych a brakiem uznania w środowisku; istotna zależność występuje między złym samopoczuciem żołnierza a słabą popularnością w pododdziale, między postawą podporządkowania a korektywnym oddziaływaniem kolektywu żołnierskiego.

W rozważaniach nad korektywną funkcją środowiska wojskowego nie można pominąć spraw dotyczących zdrowia żołnierzy. W zasadzie środowisko wojskowe „jest wysoko selekcjonowane i raczej, genetycznie rzecz biorąc, psychicznie zdrowe. [...] Niemniej jednak wysoki standard zdrowia, który cechuje środowisko wojskowe, nie zabezpiecza go od możliwości rozwijania się szeregu zaburzeń psychicznych, będących następstwem wielkiego tempa życiowego, dużego napięcia emocjonalnego, odpowiedzialności, większej niż w innych grupach społecznych możliwości urazów fizycznych itp. Ponadto swoiste warunki bezwzględnej zależności jednych osób od drugich, często bez możliwości zaskarżenia i rekompensaty za ewentualnie zaznane krzywdy, a obok tego — okoliczności sprzyjające robieniu szybkich karier i perspektywy zaspokojenia wielkich ambicji stwarzają sytuacje sprzyjające powstawaniu nerwic [...]”²⁵.

W wojskowym środowisku istnieje więc wiele czynników działających destrukcyjnie na organizm ludzki, zwłaszcza na zdrowie psychiczne. W ostatnich latach wśród kadry — jak podaje Z. Rydzyński — obserwujemy rozpowszechnienie się nerwic; zajmują one pierwsze miejsce w tabeli przyczyn zwolnień z wojska kadry zawodowej. Problem jest złożony, zwłaszcza iż wielu zwolnionych to ludzie sprawni fizycznie. Ten stan rzeczy sugeruje postulaty natury profilaktycznej i terapeutycznej, a także, co trzeba szczególnie podkreślić, poznawczej.

Funkcja społeczno-gospodarcza

Praca społeczno-gospodarcza ma w procesie wychowania wojskowego coraz większe znaczenie. Prowadzona razem ze szkoleniem, wychowaniem ideowym i działalnością kulturalno-oświatową sprzyja procesom integracyjnym i konstruktywnej aktywizacji żołnierzy. Wyniki tej pracy mają również wartość

²⁵ Z. Rydzyński, Problemy zdrowia psychicznego współczesnego wojska w czasie wojny i pokoju. „Biuletyn Rady Nauk Społecznych MON” 1970/1971, s. 73.

ekonomiczną. Ludowe Wojsko Polskie niezawodnie służy Ojczyźnie. Zabezpiecza ono niepodległy socjalistyczny byt narodu oraz wnosi cenny wkład w rozwój państwa, w życie społeczne, w postęp gospodarki, nauki i kultury, w kształtowanie świadomości narodu. Na wszystkich frontach budownictwa socjalistycznego żołnierz polski jest obecny swoją pracą, swoją obywatelską inicjatywą i aktywnością. Tę funkcję wojska określił Wojciech Jaruzelski na VI Zjeździe PZPR następująco: „tam gdzie konieczny jest najwyższy wysiłek, dyscyplina i organizatorska precyzja działania, tam gdzie powstają awaryjne sytuacje, gdzie ludzkiemu życiu zagraża niszczący żywioł, tam gdzie trzeba honorowo oddawać krew, tam jest żołnierz i tam zawsze będzie żołnierz. Jedność wojska z narodem jest dla armii nowego typu, armii kierującej się wskazaniem partii założeniem podstawowym”.

Ofiarne i pełne poświęcenia czyni żołnierskie są znane niemal od zarania powstania LWP. W pierwszych miesiącach wyzwolenia kraju wyrażały się one w pomocy administracji terenowej. Przykładowo można wskazać na działalność jednostek organizacyjnych na ziemiach wyzwolonych w 1944 r., a następnie na Ziemiach Zachodnich i Północnych. Inną formą pomocy była działalność powołanej 13 czerwca 1945 r. 1 dywizji rolno-gospodarczej, zatrudniającej prawie 7700 osób wojskowych oraz ponad 20 tys. pracowników cywilnych²⁶. Do końca 1946 r. wojsko przekazało administracji cywilnej Ziemi Zachodnich i Północnych 835 majątków ziemskich wraz z inwentarzem, maszynami rolniczymi i traktorami.

Powszechnie znane i cenione są takie świadczenia wojska w pierwszych powojennych latach, jak udział ekip wojskowych w uruchamianiu zakładów produkcyjnych, w realizacji reformy rolnej, w kampanii propagandowo-agitacyjnej związanej z referendum w 1946 r. i pierwszymi wyborami do Sejmu Ustawodawczego w styczniu 1947 r.

Wojsko aktywnie uczestniczyło w odbudowie stolicy — Warszawy. Warto wskazać na udział żołnierzy, zwłaszcza wojsk inżynieryjno-saperskich, w sprawdzaniu i rozminowywaniu terenu, w walce z żywiołem.

Zapoczątkowana w pierwszych latach władzy ludowej działalność wojska na rzecz gospodarki narodowej i społeczeństwa jest nadal udoskonalana i rozwijana. Z konieczności wymienimy tylko niektóre fakty i zjawiska. Do najczęstszych form świadczeń i usług wojska na rzecz społeczeństwa

²⁶ Te i następne fakty zaczerpnięto z opracowania R. Lesia, Świadczenia wojska na rzecz gospodarki narodowej i społecznej w okresie XXX-lecia Polski Ludowej, Warszawa 1974 oraz z opracowania ZPiAgit. GZP WP, Warszawa 1973.

oraz gospodarki narodowej można zaliczyć udział wojska w: czynach zniwnych i wykopkowych, czynach produkcyjnych, budowie lub rozbudowie ważnych obiektów gospodarki narodowej (np. zaporę wodną w Solinie, elektrownia Rybnik, zakłady chemiczne w Policach i w Oświęcimiu, azotowe w Puławach i Włocławku); budowie i naprawie mostów, torów kolejowych, w budowie szkół, urządzeń sportowych; społecznym zalesianiu i zadrzewianiu; pracach przy produkcji filmów, w organizacji wyżywienia uczestników festiwali, zlotów itp.; przekazywaniu różnym instytucjom państwowym i organizacjom społecznym różnego rodzaju sprzętu i materiałów (np. sprzęt łączności, stołowo-kuchenny, materiały sanitarne, łóżka szpitalne z pełnym wyposażeniem i obsługą personalną), w honorowym dawstwie krwi; usługach pralniczych, technicznych, przetransportowywaniu ciężkiego sprzętu, montowaniu lub demontowaniu różnych urządzeń przemysłowych za pomocą np. śmigłowców, w pracach związanych z przeciwdziałaniem i likwidacją skutków klęsk żywiołowych (pożary, powodzie), oczyszczaniem terenu z pozostałości wojennych (usuwanie min, unieszkodliwianie pocisków artyleryjskich, bomb).

Tak szeroki zakres prac wywiera głęboki wpływ na kształtowanie postaw i poglądów żołnierzy, ich poświęcenie, bohaterstwo, inicjatywę, wynalazczość i racjonalizację, gospodarność i zdyscyplinowanie. Żołnierze biorący udział w tych przedsięwzięciach zapoznają się z nowoczesną organizacją pracy, doskonałą swoją kulturę techniczną, poznają precyzyjne urządzenia, uczą się życia w kolektywie i dla kolektywu, dla Ojczyzny, głębiej dostrzegają zbieżność potrzeb społecznych i jednostkowych, wojska i państwa.

Nagromadzone doświadczenia, a także wiele fragmentarycznych wyników badań wskazują, iż żołnierz o tyle kształtuje swoją osobowość, o ile realizuje określone zadania, gdy potrafi postawić sobie zadania odpowiadające jego możliwościom, a także potrzebom społecznym. „Skłonienie ludzi do określonych działań jest jedynym sposobem zmiany ich osobowości”²⁷. Dzieje się tak najczęściej wówczas, gdy realizują zadania dalekie, społecznie doniosłe, gdy trzeba opanować dodatkową wiedzę i określone umiejętności. Pełna integracja celów osobistych i wojska, w którym żołnierz służy, gwarantuje wysoką skuteczność jego działania w warunkach pokojowych i na przyszłym polu walki.

²⁷ K. Obuchowski, Cechy osobowości a efektywność pracy kadry kierowniczej, [w:] Kształtowanie osobowości oficera politycznego, Warszawa 1974, s. 33.

* Skuteczne kształtowanie zaangażowanej osobowości żołnierza może się więc odbywać przede wszystkim w systemie realizacji bieżących i ważnych zadań, w warunkach aktywnego uczestnictwa w pracach na rzecz obronności i gospodarki narodowej. „Ustrój nasz pozwala harmonijnie łączyć rozwój gospodarczy z potrzebami obronnymi. W każdym wysiłku, w każdym zorganizowanym poczynaniu powstają konstruktywne, służące społeczeństwu wartości. W tym sensie inwestycja w obronność, w siły zbrojne, w ich nowoczesność, obok podstawowego obronnego celu, świadczy równolegle wartością wykształcenia zawodowego oraz wychowania obywatelskiego, świadczy również coraz bardziej ambitnym zakresem prac gospodarczo-technicznych, jakie wojsko wnosi do majątku narodowego, do rozwoju naszego kraju”²⁸.

Funkcja kulturotwórcza

W procesie wychowania wojskowego zawsze dostrzegano złożoną problematykę oddziaływania kulturowego na osobowość żołnierza. Chodzi tu o możliwie szeroki kontakt kadry i żołnierzy z działalnością kulturalno-artystyczną, oświatową i rekreacyjno-rozrywkową; w warunkach wojska jest ona częścią pracy partyjno-politycznej.

Do podstawowych zadań w dziedzinie kulturalno-oświatowej w wojsku należą²⁹:

- rozwijanie i pogłębianie efektów szkolenia oraz wychowania w toku działalności kulturalnej, prowadzonej w placówkach kulturalnych i w pododdziałach;
- włączanie różnych form działalności kulturalnej, utworów literackich, dzieł sztuki, filmu itp. do zajęć szkoleniowych i wychowawczych;
- realizowanie określonych postulatów wynikających z potrzeb środowiska wojskowego i w ogóle społecznych w dziedzinie oświaty, wychowania estetycznego, rekreacji i wypoczynku, turystyki oraz krajoznawstwa.

Do podstawowych instytucji i ośrodków wykonawczych polityki kulturalnej, którą bezpośrednio kieruje Zarząd Kultury i Oświaty GZP WP, należą: Dom Wojska Polskiego, Muzeum WP, Centralna Biblioteka Wojskowa oraz kluby okręgowe, rodzajów sił zbrojnych, garnizonowe, żołnierskie (pułkowe i batalionowe), wyższych uczelni wojskowych oraz woj-

²⁸ W. Jaruzelski, Wkład nauki polskiej w rozwój obronności kraju, [w:] Problemy współpracy naukowców polskich z Siłami Zbrojnymi PRL, op. cit., s. 15.

²⁹ Zob. Problemy pracy kulturalno-oświatowej w Wojsku Polskim, Warszawa 1973.

skowych domów wypoczynkowych, szpitalne i sanatoryjne, a także zespoły artystyczne (Centralny Zespół Artystyczny WP oraz siedem zawodowych zespołów estradowych), orkiestry wojskowe (Orkiestra Reprezentacyjna WP, orkiestry reprezentacyjne okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych oraz orkiestry garnizonowe, dywizyjne i pułkowe).

Wszystkie te instytucje i ośrodki są na usługach szeroko rozumianego środowiska wojskowego. Ich sprawne funkcjonowanie jest oparte na dostatecznych podstawach materialnych i osobowych. Przykładowo warto przytoczyć niektóre dane statystyczne, świadczą one bowiem o imponującym wysiłku naszego resortu w dziedzinie rozwoju pracy kulturalno-artystycznej, oświatowej i rekreacyjno-rozrywkowej:

— Od przeszło 30 lat istnieje Muzeum Wojska Polskiego. Instytucja ta gromadzi zabytki narodowe związane z dziejami oręża polskiego. Liczba zbiorów sięga 200 tys. eksponatów. W omawianym czasie Muzeum WP zorganizowało 70 wystaw z okazji ważnych dla narodu i wojska rocznic. Jest ono również twórcą takich muzeów historyczno-wojskowych, jak: Muzeum Grunwaldzkie na polu bitwy, Muzeum 1 armii WP w Siekierkach, Muzeum bitwy pod Rąblowem, Muzeum bitwy nad Bzurą i Izby Pamięci w Studziankach. Od przeszło 20 lat Muzeum WP współpracuje z różnorodnymi środowiskami twórczymi, w ostatnich latach — także z Ośrodkiem Metodycznym Szkolenia Nauczycieli.

— Silnie rozbudowany jest w wojsku system biblioteczny (biblioteki naukowe, fachowe, oświatowe). Księgozbiór CBW przekroczył już 300 tys. woluminów książek; jest to **większy w kraju zbiór piśmiennictwa dawnego i współczesnego o treści wojskowej**. Bogato rozbudowany dział informacji bibliograficznej i bibliotecznej dysponuje podręcznym księgozbiorem informacyjnym i kartotekami tematycznymi.

— Działalność kulturalno-oświatową prowadzą na szeroką skalę kluby; stanowią one podstawową bazę dla rozwijającego się w wojsku amatorskiego ruchu artystycznego, żołnierskich teatrów dramatycznych, teatrów poezji i estrady, filmu i fotografiki oraz różnych kół zainteresowań. W wielu garnizonach organizowane są cykliczne imprezy, zwłaszcza takie, jak: niedziela w garnizonie, niedziela z tatusiem, wieczory starych melodii, cykle imprez podróźniczych, krzewienie świeckiej obyczajowości (śluby, nadawanie imion dzieciom, pasowanie na ucznia itp.). Aktywnie pracują koła i kluby PTTK.

— Znany i powszechnie ceniony jest Centralny Zespół Artystyczny WP. Oprócz pełnospektaklowych prezentuje on również bardziej kameralne widowiska (koncerty orkiestry symfonicznej, wieczory baletowe, występy solistów itp.). Ogó-

łem CZA WP dał 4 tys. koncertów dla ponad 10 mln widzów w Polsce i 10 różnych krajach Europy oraz Azji.

Ważnym elementem działalności Zespołu jest jego udział w ćwiczeniach wojskowych, organizowanych na terenie naszego kraju oraz krajów socjalistycznych. Godzi się również przypomnieć, że CZA WP został odznaczony Państwową Nagrodą Artystyczną i Orderem „Sztandar Pracy”.

— Corocznie orkiestry wojskowe dają ponad 2600 koncertów, z tego 50% dla ludności cywilnej. Np. Orkiestra Reprezentacyjna WP od 1964 r. dała ogółem 810 koncertów dla 1 167 420 słuchaczy.

— W wojsku działa wiele amatorskich ogniw artystycznych (zespoły estradowe, żołnierskie teatry poezji, zespoły wokalne i wokalnie-instrumentalne, zespoły pieśni i tańca oraz kółka dramatyczne). Działalność artystyczną prowadzą również koła recytatorskie, kabarety żołnierskie, sekcje i ogniska plastyczne itp. Ogniwa te zrzeszają ponad 20 tys. osób, dają one rocznie ok. 15 tys. koncertów dla żołnierzy i całego społeczeństwa. Zespoły te biorą udział w eliminacjach do Festiwalu Piosenki Radzieckiej (każdego roku bierze udział ponad tysiąc wykonawców) oraz Festiwalu Piosenki Żołnierskiej.

— W latach 1966—1972 przekazano jednostkom wojskowym dzieła sztuki wartości ponad 3 mln zł; Muzeum WP oddało jednostkom i instytucjom wojskowym dzieła wartości ponad 2800 tys. zł.

— Wychowawcze funkcje spełniają również Dom Wojska Polskiego i Centralny Dom Żołnierza.

— Wojskowe ośrodki kulturalne współpracują ze Związkiem Literatów Polskich i Związkiem Polskich Artystów Piłastyków, Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, Związkiem Kompozytorów Polskich, Związkiem Autorów i Kompozytorów Muzyki Rozrywkowej, Polskimi Nagraniami, Polskim Radiem i Telewizją, Pagartem oraz Centralnym Ośrodkiem Metodyki Upowszechniania Kultury, Towarzystwem Kultury Teatralnej, Ligą Ochrony Przyrody itp.

Przytoczony — z konieczności w dużym skrócie — rejestr faktów trzeba rozpatrywać w ścisłym powiązaniu zarówno z pracą kulturalno-artystyczną, jak też problematyką ideowo-wychowawczą, społeczną, pedagogiczną. Bogaty zestaw spraw, które składają się na omawianą tu funkcję, ma niewątpliwie wpływ na rozwój osobowy kadry i żołnierzy, na charakter stosunków społecznych w wojsku.

Szczególne role w tym względzie przypada klubom garnizonowym i żołnierskim, które kształtują określone poglądy żołnierzy, dążenia, normy i wzory moralne oraz emocjonalne, a także przeżycia estetyczne. Nie ograniczają się do organi-

zowania okolicznościowych imprez, uroczystości państwowych i wojskowych czy wyświetlania filmów. Udzielają również pomocy pododdziałom w przygotowaniu zajęć kulturalnych dla żołnierzy w świetlicach, w urzędowaniu świeckich uroczystości rodzinnych, podnoszeniu kwalifikacji i w regeneracji sił psychicznych oraz fizycznych środowiska wojskowego. Kłuby stwarzają również warunki do kształtowania zainteresowań ideologicznych, humanistycznych i technicznych.

Można więc stwierdzić, że działalność kulturalno-oświatowa w wojsku spełnia funkcję pośrednią, towarzyszącą i uzupełniającą, wydatnie bowiem wspiera całość oddziaływań ideowo-wychowawczych, organizacyjnych i szkoleniowych na osobowość żołnierza. †

O skuteczności oddziaływań wychowawczych środowiska wojskowego możemy mówić wtedy, gdy nastąpi pełna integracja wymienionych funkcji. Funkcje te nie są odrębnymi procesami, lecz kierunkami analizy zintegrowanego procesu wychowania w środowisku wojskowym. Ujmowanie funkcji wychowawczych środowiska jako organicznej całości pozwalała i teorii, i praktyce wychowania wojskowego wypełniać zadania nie tylko adaptacyjne, lecz także związane z kształtowaniem postaw i poglądów żołnierzy. Nie tylko adaptacji wymagać powinno wychowanie wojskowe, lecz także zdolności twórczej, aktywnej postawy wobec zmiennych i dynamicznych warunków życia wojskowego. Procesów uspołeczniania (socjalizacji) żołnierzy nie można kształtować wyłącznie przy pomocy bezwzględnie przestrzeganej adaptacji. W procesie wychowania wojskowego należy więc dążyć do tego, by zmieniając żołnierza, zmieniać jednocześnie i środowisko, i bodźce oddziaływania na żołnierza, czynić z nich narzędzie jednolitego i skutecznego działania wychowawczego. Nie osiągniemy pożądaných rezultatów, jeżeli nasze oddziaływania wychowawcze będą przypadkowe i ograniczające się tylko do jednej z omówionych funkcji.

Wątpliwej wartości wychowawczej są również te wyniki, które osiągamy, spożytkowując wprawdzie wszystkie funkcje, lecz metodą prób i błędów, a nie w sposób celowy, systematyczny i kompetentny. Na przykład, przejawy funkcji adaptacyjnej są wspólne dla oddziaływań przypadkowych oraz zorganizowanych, jednak w procesie wychowania wojskowego nie można liczyć na jej uniwersalność (naturalna dążność do zrzeszania się, obiektywny wpływ środowiska wojskowego na wyniki szkolenia itp.), niemal automatyczność, ponieważ oddziaływanie środowiskowe musi być dostosowane do szerszych potrzeb wojska.

Dla działania świadomego i wyraźnie ukierunkowanego najbardziej typowe są funkcje ideologiczna oraz edukacyjno-korektywna. Podnoszą one rangę świadomego i systematycznego działania wychowawczego w środowisku wojskowym. Właściwe zrozumienie tych funkcji pozwala dowódcy i aparatowi partyjno-politycznemu również na stosowanie metody oddziaływania kolektywnego, obejmującego swoim zasięgiem wszystkich żołnierzy.

Przyjmując, że między żołnierzem a środowiskiem wojskowym istnieje wzajemna zależność funkcjonalna i wzajemne oddziaływanie, powinniśmy stwarzać warunki, w których zasada równoczesnego oddziaływania wszystkich omawianych tu funkcji stanie się istotnym czynnikiem realizacji celów wychowania wojskowego, wyzwalającym inicjatywę kadry i żołnierzy służby zasadniczej.

ROZDZIAŁ CZWARTY

CELE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Společne uwarunkowania celów wychowania

Popularne są w naszym społeczeństwie określenia: wojsko jest szkołą patriotycznego i obywatelskiego wychowania, wojsko jest szkołą życia, wojsko uczy porządku i dyscypliny itp. W tych obiegowych stwierdzeniach jest zawarta pozytywna ocena społecznych wartości służby wojskowej. Spełniania obywatelsko-wychowawczych zadań nie można wszakże pojmować w ten sposób, że wojsko kładzie nacisk przede wszystkim na przygotowanie do życia i pracy w środowisku cywilnym. Jest oczywiste, że w wychowaniu wojskowym na pierwszy plan są wysuwane cele militarne. W armii socjalistycznej zadanie to wiąże się jednak ściśle z ogólnymi celami wychowania obywateli naszego państwa i dlatego siły zbrojne PRL stanowią istotne ogniwo w systemie edukacji społecznej.

Działalności tej sprzyjają w armii następujące warunki:

— Młodzi obywatele powoływani do pełnienia służby wojskowej (poborowi) są, jako przedmiot zabiegów pedagogicznych, jeszcze bardzo plastyczni. Ten okres w rozwoju człowieka sprzyja zdobywaniu wiedzy, umiejętności, nawyków, kształtowaniu osobowości. Dlatego też dwu-, trzyletni pobyt w wojsku może przynieść istotne korekty, rozwinąć, a niekiedy nawet zmienić osobowość młodego człowieka, szczególnie w sferze charakterologicznej i intelektualnej.

— Funkcje wojska, cele i wykonywane zadania są w swej istocie patriotyczne, społeczne, służące dobru wszystkich obywateli. Głównym zadaniem każdego żołnierza jest wykonanie określonej części ogólnego planu związanego z bezpieczeństwem kraju. Stanowi to zarazem szeroko pojętą realizację narodowych potrzeb w tym zakresie.

— Wypełnianie obowiązków żołnierskich jest służbą ojczyźnie i narodowi. Rozwijają działanie bezinteresowne i solidarne w imię nadrzędnych celów i uznawanych wartości. Uczy myślenia kategoriami państwa i ogółu, kształtuje zaangażowanie społeczne i motywację sprzyjającą podejmowaniu wysiłków dla

rozwoju i umacniania socjalistycznego państwa oraz całej socjalistycznej wspólnoty.

— Oddziaływanie ideowopolityczne w armii socjalistycznej oraz cały system wychowania wojskowego są jednolite, systematyczne i dobrze zorganizowane. Żołnierz jest poddawany planowo i konsekwentnie określonym zabiegom wychowawczym przez większą część każdego dnia służby. Są to działania niezwykle urozmaicone pod względem form, środków, warunków; charakteryzują się też dużą intensywnością. Sytuacja ta wpływa korzystnie na ogólny przebieg i wyniki procesu wychowania.

— W wojsku występuje konieczność — ze względu na potrzebę wysokiej dyspozycyjności armii, na sprawne jej działanie w najtrudniejszych nawet warunkach — przestrzegania ładu i porządku oraz dyscypliny. Nawyki i przyzwyczajenia ukształtowane w trakcie pełnienia służby wojskowej owocują także w pracy produkcyjnej i w życiu społecznym, przyczyniają się do umacniania ładu, porządku publicznego oraz dyscypliny pracy.

— Podstawą życia i działania armii są zbiorowości żołnierskie (pododdziały, załogi, oddziały) — kolektywy. Stanowią one złożony układ przeróżnych więzi łączących żołnierzy w codziennym życiu i w toku realizacji programu szkolenia. Pododdział wojskowy jest swoistą organizacją społeczną, wymagającą od swoich członków m. in. umiejętności życia i działania w zespole. Im wyższy jest poziom techniki wojennej, tym wyższa, tym sprawniejsza musi być organizacja ludzi, umożliwiająca wykorzystanie owej techniki na ćwiczeniach i w boju. Wyniki szkolenia, a nade wszystko walki zależą od zespołowego wysiłku wszystkich ogniw i ludzi. Natomiast konkretne czynności wykonywane przez poszczególnych żołnierzy są zróżnicowane, wymagają specjalistycznego przygotowania, wysokiego poczucia osobistej odpowiedzialności za powierzony odcinek pracy, za wykonanie przydzielonych zadań.

Wymienione warunki powodują, że rozwijanie patriotyzmu i internacjonalizmu, kształtowanie dyscypliny, poczucia ładu i porządku, poczucia godności i dumy narodowej oraz osobistej odpowiedzialności za losy kraju, tzn. krzewienie waleń niezbędnych budowniczemu i obrońcy socjalizmu, jest konkretnym wkładem wojska w pogłębianie moralno-politycznej jedności narodu i umacnianie socjalistycznego państwa.

Możliwości wojska w zakresie jego udziału w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego charakteryzują dobitnie liczne materiały i dokumenty partyjne. Na przykład Uchwała Sekretariatu KC PZPR w sprawie obchodów 35 rocznicy powstania ludowego Wojska Polskiego stwierdza m. in.: „Mamy wojsko

silne i prężne, nowoczesne technicznie, sprawne dzięki dobrej organizacji i dyscyplinie, a szczególnie ideowej żarliwości i wysokiej świadomości politycznej żołnierzy. Służba wojskowa stanowi dla naszej młodzieży dobrą szkołę patriotyzmu i internacjonalizmu oraz obywatelskiego myślenia i działania dla dobra socjalistycznej Ojczyzny. Te przymioty zjednują ludowym siłom zbrojnym szacunek, uznanie i sympatię całego narodu¹.

Wkład ludowego Wojska Polskiego w dzieło obywatelskiego wychowania młodzieży polega, najogólniej, na kontynuowaniu pracy rozpoczętej przez rodzinę, szkołę, organizacje młodzieżowe, na jak najlepszym wykonywaniu zadań wynikających z uczestnictwa w jednolitym froncie socjalistycznego wychowania młodzieży i całego społeczeństwa.

„Służba wojskowa stanowi dla naszej młodzieży — stwierdza się w materiałach III Plenum KC PZPR — dla tysięcy młodych Polaków dobrą szkołę państwowego myślenia oraz obywatelskiego działania”².

Omawiając edukacyjne zadania armii obecnej doby, trzeba powiedzieć o szeroko rozwijanej działalności propagandowo-politycznej, polegającej m. in. na oddziaływaniu wojska na społeczeństwo dla umacniania jego jedności moralnej i politycznej. Za główny nurt tego działania należy uznać kształtowanie świadomości ideowej i politycznej żołnierzy, decydującej o ich ofiarności i zaangażowaniu w wykonywanie swoich żołnierskich i obywatelskich obowiązków. Jak bowiem kształtują się ich poglądy społeczne, polityczne na świat, tak — przynajmniej w pewnym stopniu — będą oni postępować w swoim środowisku po odbyciu służby wojskowej. Nie jest to wprawdzie bezpośrednie oddziaływanie na społeczeństwo, lecz ta właśnie droga wydaje się być najbardziej korzystna i skuteczna, gdyż wpływ żołnierzy na ich otoczenie jest nieformalny, względnie stały oraz bardzo konkretny.

Nie można przecenić znaczenia, jakie ma dla praktyki życia wojskowego oraz budowy społeczeństwa socjalistycznego kształtowanie postaw ideowych i społecznych żołnierzy służby zasadniczej. Od tego, jakie są te postawy, zależy nie tylko realizacja zadań obronnych, ale także oddziaływanie na najbliższe środowisko rodzinne, społeczne, stosunek do pracy zawodowej, do mienia społecznego, zdyscyplinowanie.

Znajomość polityki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, programu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju,

1 Uchwała Sekretariatu KC PZPR w sprawie obchodów 35 rocznicy powstania LWP, Warszawa 1978, s. 5—6.

2 III Plenum KC PZPR, Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1976, s. 33.

miejsca i roli Polski w świecie oraz we wspólnocie państw socjalistycznych jest ważnym elementem edukacji ideowopolitycznej w wojsku. Dzięki niej m. in. żołnierze uczą się myśleć kategoriami państwa i społeczeństwa, stają się mniej podatni na propagandę wroga, a bardziej związani z ideologią socjalizmu i oddani jego ideom, są lepiej przygotowani do aktywnego i zorganizowanego działania w praktycznym urzeczywistnianiu programu budowy społeczeństwa socjalistycznego, dostrzegają w nim możliwość najpełniejszego zaspokojenia swoich indywidualnych pragnień i dążeń.

Wojsko realizuje także część ogólnospołecznych zadań w zakresie kształtowania światopoglądu, przygotowania do pracy zawodowej, rozwija dyscyplinę społeczną, kształtuje odpowiedni stosunek do mienia społecznego, przygotowuje do życia i działania w zespołach.

Tak więc służba wojskowa z powodzeniem podejmuje realizację celów wychowania socjalistycznego. Jest przy tym oczywiste, że korzyści wyniesione ze służby wojskowej nie zawsze są widoczne natychmiast po jej odbyciu. Nie zawsze można je obiektywnie zmierzyć lub ściśle określić. Dają bowiem o sobie znać najczęściej w sytuacjach trudnych, wymagających szczególnego wysiłku, odwagi, pomysłowości, zaangażowania, ofiarności. Okazuje się wtedy, iż służba wywarła korzystny wpływ na rozwój osobowości młodego obywatela, na jego postawy i zachowanie.

Dostrzega to wyraźnie wielu młodych. Zdaniem żołnierzy, służba wojskowa najbardziej rozwija następujące umiejętności i walory³: odporność na niewygodę, zdyscyplinowanie, dokładność w pracy, współzycie w kolektywie, wytrwałość w dążeniu do celu, prawdomówność. Rezerwiści zaś, oceniając służbę wojskową, uważają, iż była ona m. in.: rodzajem egzaminu życiowego, próbą sił charakteru i woli, sposobem wpojenia nawyków porządku i dyscypliny. Potwierdza to w pełni znaczenie służby wojskowej w wychowaniu społecznym młodych Polaków.

Armia jednakże to instytucja społeczna, której najważniejszym zadaniem jest gotowość do podjęcia i prowadzenia działań bojowych. Walka zbrojna i przygotowanie do niej są zasadniczymi płaszczyznami rozpatrywania problemów wychowania żołnierzy. Człowiek jest bowiem tym czynnikiem, który w działaniach wojennych spełnia rolę podstawową. Możliwości ludzkie w walce zbrojnej zależą zawsze od charakteru stosunków społecznych, od celu prowadzonej wojny, od poziomu in-

³ Zob. E. Olczyk, C. Staciwa, *Młodzież a wojsko*, Warszawa 1971.

telektualnego i kultury społeczeństwa, od wyposażenia technicznego armii, od sposobów prowadzenia działań bojowych itp.

Wszelako współczesna wojna to nie tylko nowoczesna technika wojenna, dynamicznie zmieniające się środki walki i sposoby jej prowadzenia, to nie tylko bitwy i kampanie, ale także walka idei, światopoglądów, ideologii, to szerokie wykorzystywanie propagandy i psychologicznych środków oddziaływania na umysły oraz postawy ludzi. Wojna współczesna stwarza nowe wymagania stawiane żołnierzom przygotowującym się do udziału w niej. Mogą im sprostać tylko ludzie dobrze przystosowani: sprawni, odporni na trudy i niebezpieczeństwa wojny, wytrwali i zdyscyplinowani, umiejący działać samodzielnie i odpowiedzialnie. Doświadczenie wykazuje, że do wielkich wysiłków, wyrzeczeń i ofiar zdolni są tylko żołnierze dojrzałi ideowo, rozumiejący i aprobujący cel oraz sens podejmowanych działań.

Przygotowanie żołnierzy do udziału w wojnie musi być z konieczności wielokierunkowe i obejmować szeroki oraz różnorodny zakres zagadnień. Wojskowych wychowawców interesują przede wszystkim problemy związane z kształtowaniem osobowości żołnierzy stosownie do potrzeb współczesnego pola walki oraz życia i pracy w socjalistycznym państwie i społeczeństwie.

Klasyfikacja celów wychowania

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

Podstawowym warunkiem skuteczności każdego świadomego działania jest jasne sprecyzowanie celu, jaki pragniemy osiągnąć. Im dokładniej określony cel, ku któremu dążymy, tym większa sprawność działania, tym łatwiej go urzeczywistnić; im precyzyjniej sformułowany rezultat końcowy lub etapowy, tym łatwiej ustalić drogi i środki jego realizacji⁴. Wszystkie próby poszukiwania względnie dokładnych odpowiedzi

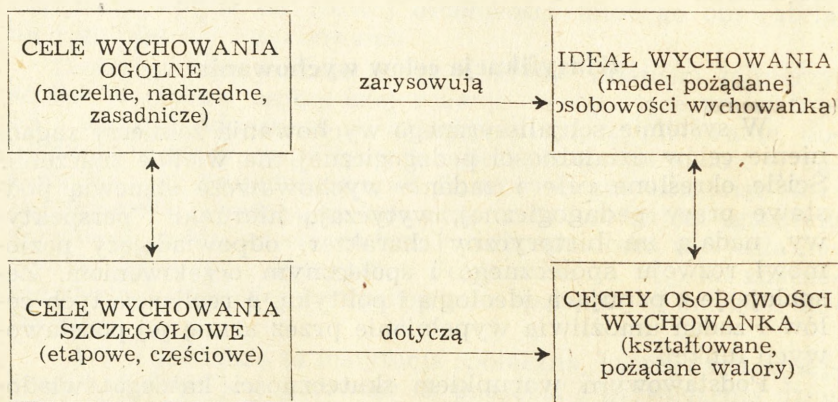
⁴ Zob. H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972; N. J. Bołdyriew, N. K. Gonczarow, B. P. Jesipow, F. F. Korablew, *Piedagogika*, Moskwa 1968.

na pytania, kogo wychowywać, w jakim czasie, jakie mają być rezultaty tego procesu, decydują o charakterze działania pedagogicznego i mają ogromne znaczenie praktyczne. Dlatego też różne niedopowiedzenia i niejasności w tej dziedzinie odbijają się niekorzystnie na pracy wychowawczej, obniżają jej wyniki⁵.

Dążenie do ścisłego określania celów wychowania wynika m. in. z tego, że działalność wychowawcza jest procesem społecznym, w którym biorą udział różni ludzie, różne grupy i instytucje. Aby zatem ich czynności przynosiły pożądane wyniki, muszą być zharmonizowane. U podstaw zaś wszelkiej integracji i współdziałania leży konieczność precyzyjnego określenia celów ogólnych i szczegółowych dla każdego ogniwa i na dany etap. Jest to istotne zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

Cele wychowania różnie się klasyfikuje i nazywa⁶. Najbardziej powszechny jest hierarchiczny układ celów wychowania. Ze względu na stopień ogólności opisu pożądanych właściwości osobowościowych człowieka cele wychowania określa się mianem: ogólne, naczelne, nadrzędne, główne, zasadnicze lub: szczegółowe, etapowe, częściowe (schemat 5).

Schemat 5



Jest sprawą oczywistą, iż można zwiększać liczbę owych poziomów, zwłaszcza cele szczegółowe dzielić na jeszcze bardziej wąskie, w zależności od potrzeb i warunków działalności

⁵ Zob. A. Lewin, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1966.

⁶ Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964; H. Muszyński, op. cit.; B. T. Lichaczew, *Teoriya kommunističeskogo wospitanija*, Moskwa 1974.

wychowawczej, od bardziej złożonych lub prostych właściwości osobowościowych, jakie zamierzamy kształtować. Jeśli bowiem cele odnosimy do wąskich i szczegółowych właściwości człowieka, to wówczas może ich być bardzo wiele i mogą być bardzo różnorodne. Sytuacja taka nie ułatwia działalności wychowawczej. Wychowawcom bowiem jest trudno się zorientować, które cele są mniej lub bardziej istotne i ważne, w jakiej kolejności należy je realizować itp. Obserwuje się dążenie do porządkowania i systematyzacji celów wychowania. Zrozumiałe jest, że różne są kryteria, zasady oraz podstawy porządkowania i stanowienia celów wychowania.

Najogólniej sformułowane cele wychowania ujmują różne dyspozycje i cechy osobowości, które zamierzamy kształtować u wychowanków. Z tej racji pełny zbiór celów, przedstawiający opis osobowości człowieka, nazywamy **ideałem wychowania**. Ideał zarysowuje **model** pożądanej osobowości wychowanka, którą pragniemy kształtować w procesie wychowania⁷.

Ideał wychowania obejmuje końcowy rezultat zabiegów wychowawczych, dotyczy stanu jednostki, jaki pragniemy osiągnąć pod wpływem długotrwałych i różnorodnych czynności wychowawczych. Ideał — będący zespołem naczelných celów wychowania — dostarcza jednak zbyt mało wytycznych do konkretnej działalności wychowawczej. Chodzi o to, że wychowawcy otrzymujący zbyt ogólne wskazówki co do celów wychowania, wyrażone w kategoriach całościowego ideału, nie mogą racjonalnie dobierać odpowiednich form i metod działań ani skutecznie kontrolować i oceniać uzyskiwanych rezultatów⁸.

Przedstawione uwagi zarysowują złożoność problematyki celów wychowania oraz ukazują niedostatki w tym zakresie współczesnej teorii i praktyki wychowania⁹. Praktyczna wartość ideału wychowawczego i, stanowiących bardziej konkretną postać, **wzorów osobowych** polega na tym, że posługując się w postępowaniu pewnymi modelami, przejawiamy tendencję do identyfikowania się z nimi. Doświadczenie zaś dowodzi, że konkretne zachowanie i działanie zawsze odbiega od ideału. Jednakże ludzie, dążąc do urzeczywistnienia ideału, chociaż w części się doń przybliżają. Dlatego też poznanie i zrozumienie charakteru oraz roli ideału wychowania ma zasadnicze znaczenie dla praktyki wychowawczej¹⁰.

7 Zob. H. Muszyński, op. cit.

8 Zob. tamże.

9 Zob. W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976*, Warszawa 1977.

10 Zob. M. Michalik, *Wartości osobowe dowódcy*, Warszawa 1973.

Naczelne cele wychowania we współczesnej pedagogice socjalistycznej formułowane są rozmaicie. Wszystkie jednak odnoszą się do osobowości człowieka oraz wychodzą z podstawowego założenia ustrojowego, że człowiek to dobro najwyższe, zaś jego wszechstronny rozwój, jego szczęście powinny być osiągnięte we współzyciu i współpracy z innymi ludźmi, a nie kosztem ich rozwoju i szczęścia. Jest to podstawowa dyrektywa wychowawcza, wynikająca z socjalistycznej aksjologii.

W uchwałach kolejnych zjazdów PZPR są zawarte ogólne wytyczne przydatne w formułowaniu socjalistycznego ideału wychowania oraz precyzowaniu na tej podstawie naczelných i etapowych celów wychowawczych. W dokumentach tych znajdujemy wyraźne określenie celów socjalistycznego wychowania młodego pokolenia Polaków¹¹. Podkreśla się, że system oświaty i wychowania, którego głównym ogniwem jest szkoła, stanowi w okresie budowy społeczeństwa socjalistycznego jeden z zasadniczych czynników rozwoju. System ten powinien wszechstronnie kształtować osobowość młodego pokolenia, szczególnie zaś rozwijać:

— walory ideowe, gotowość do aktywnego uczestnictwa w rozwoju socjalistycznej Polski, postawy zgodne z zasadami ideologii socjalistycznej: patriotyzm i internacjonalizm, socjalistyczny stosunek do pracy i mienia społecznego, poczucie dyscypliny społecznej, wrażliwość moralną itp.;

— walory intelektualne, wysoki poziom wiedzy i światopogląd naukowy, szerokie zainteresowania, umiejętność samodzielnego uczenia się i stosowania nauki w rozwiązywaniu praktycznych problemów;

— umiejętność skutecznego działania, sprawność fizyczną i umysłową, niezbędne w przyszłej pracy zawodowej i w życiu społecznym¹².

Uściślenie spraw związanych z wychowaniem młodego pokolenia oraz całego społeczeństwa znalazło wyraz w obradach i uchwałach KC PZPR. Zwłaszcza VII Plenum, w całości poświęcone sprawom młodzieży, przedstawiło kompleksowy program długofalowych poczynań państwa i całego społeczeństwa w edukacji młodych, w przygotowaniu ich do życia i pracy. Określiło cele wychowania i wskazało główne kierunki działania. Powstał dokument wytyczający strategię i politykę wychowawczą na wiele lat naprzód. Ponadto materiały i dokumenty partyjne zawierają wiele wskazówek metodycznych dotyczących realizacji owych perspektywicznych zadań. Wska-

¹¹ Zob. Uchwała VI Zjazdu PZPR, „Nowe Drogi” 1972, nr 1; VII Zjazd PZPR, „Nowe Drogi” 1976, nr 1; Wytyczne KC na VIII Zjazd PZPR, Warszawa 1979.

¹² Zob. Wytyczne KC na VII Zjazd PZPR, Warszawa 1975.

zówki te mogą być szeroko wykorzystywane w organizacji i prowadzeniu działalności wychowawczej przez wszystkie instytucje do tego powołane.

Próbę uniwersalistycznego ujęcia celów wychowania znajdujemy w tzw. raporcie Faure'a. W dokumencie tym stwierdza się, że każde zjawisko wychowawcze jest częścią procesu zmierzającego do konkretnego celu. Cele konkretne są zaś podporządkowane celom nadrzędnym, wyznaczanym przez dane społeczeństwo. Ideałem pedagogicznym jest „integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka w jego pełnym rozwoju”. Uniwersalne cele wychowania autorzy raportu upatrują: „w naukowym humanizmie, w rozwoju racjonalizmu, w twórczości, w społecznej odpowiedzialności, w poszukiwaniu równowagi między składnikami intelektualnymi, etycznymi, uczuciowymi i fizycznymi osobowości, a wreszcie w pozytywnej percepcji historycznych losów ludzkości”. Są przy tym zdania, że współczesne społeczeństwa, dzięki posiadanym środkom i doświadczeniu, mogą — jak nigdy dotąd — pomóc człowiekowi w osiągnięciu pełni jego rozwoju¹³. Społeczeństwa socjalistyczne, dzięki panującym stosunkom społecznym, są najbliższe urzeczywistnienia owego ideału¹⁴.

Prób określenia celów wychowania socjalistycznego dokonywali także pedagogowie. Problematykę tę podejmował m. in. Bogdan Suchodolski. Jego zdaniem, trzy dziedziny ludzkiej działalności wyznaczają wszystkie główne cele wychowawcze w społeczeństwie socjalistycznym: działanie społeczne (przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu i działaniu socjalistycznego społeczeństwa); praca zawodowa (przygotowanie do twórczej pracy charakteryzującej się zbieżnością interesów indywidualnych i społecznych); kultura (przygotowanie do aktywnego udziału w kulturze narodowej i ogólnoludzkiej)¹⁵.

Także Kazimierz Sośnicki sformułował potrójny cel wychowania: „Wdrożenie do światopoglądu naukowego, do budownictwa społeczeństwa socjalistycznego i do wszechstronnego rozwoju człowieka”¹⁶. Takie określenie celu wychowania stanowi — zdaniem autora — pełną syntezę wychowania dla indywidualizmu i życia społecznego. Jest to zarazem cel ideologiczny i empiryczny, traktujący człowieka historycznie, za-

¹³ E. Faure i inni, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, ss. 280, 299 i 302.

¹⁴ Zob. VII Zjazd PZPR, „Nowe Drogi” 1976, nr 1; Materiały XXV Sjazdu KPSS, Moskwa 1976.

¹⁵ Zob. B. Suchodolski, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1967; *Pedagogika — podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1970.

¹⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, op. cit., s. 205.

leżnie od etapu rozwoju społecznego; jakby połączenie przeszłości i przyszłości tego rozwoju, w którym człowiek jest elementem tworzenia przyszłości. Zadaniem człowieka jest aktywne uczestnictwo w tym rozwoju, a wychowanie powinno go skutecznie przygotować do tego zadania.

Analizą celów i ideału wychowania w społeczeństwie socjalistycznym zajmował się również Heliodor Muszyński. Opierając się na twierdzeniu, że socjalistyczny ideał wychowania powinien wynikać ze społecznej ideologii i być harmonijnie wkomponowany w konkretny układ warunków życia, rozpatruje autor podstawowe cele wychowania socjalistycznego w kategoriach ról społecznych, do których pełnienia powinien przygotować ludzi proces wychowania. Stwierdza, że nie można „znaleźć zasadniczej odpowiedzi na pytanie o pożądany kształt ludzkiej osobowości, zanim nie udzieli się odpowiedzi na pytanie, jakie będą główne dziedziny życiowej działalności ludzi i jakie zadania mają oni w toku tej działalności do spełnienia”¹⁷. Takich naczelných ról wymienia siedem: społeczna rola obywatela, społeczna rola człowieka pracy, rola racjonalnego konsumenta, rola czynnego uczestnika życia ideowopolitycznego, rola współtwórcy kultury, społeczna rola członka grupy, społeczna rola członka rodziny. Na tej podstawie formułuje główne grupy postaw ludzkich, wyznaczających główne cele wychowania socjalistycznego. Są to cele dotyczące stosunku człowieka do: świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka oraz samego siebie.

W pedagogice radzieckiej podstawowy cel wychowania komunistycznego określa się — zgodnie z założeniami programu KPZR — jako wszechstronny i harmonijny rozwój człowieka¹⁸. Cel ten jest urzeczywistniany przez wychowanie umysłowe, politechniczne, fizyczne, estetyczne oraz rozwijanie komunistycznej świadomości. Praktyczna realizacja wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka ma się dokonywać w ścisłym połączeniu zdobywanej wiedzy i umiejętności z uczestnictwem w pracy zawodowej oraz w życiu społecznym.

Można polemizować z przytoczonymi sposobami ujmowania celów wychowania. Rodzi się np. pytanie, czy wszechstronny rozwój człowieka w warunkach Polski Ludowej nie oznacza zarazem kształtowania naukowego światopoglądu i postawy wyrażającej się w aktywnym uczestnictwie w budowie społeczeństwa socjalistycznego? Ujmowanie zaś celów wychowania w kategoriach ról społecznych przyczynia się wprawdzie

¹⁷ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, op. cit., s. 87.

¹⁸ Zob. *Programma Kommunistycznej Partii Sowieckiego Sojuza*, Moskwa 1965, s. 120—121; *Pedagogika*, op. cit., s. 71 i 75; B. T. Lichaczew, op. cit., s. 202.

do znacznej konkretyzacji zadań, programów i działań wychowawczych, niesie jednakże niebezpieczeństwo nazbyt adaptacyjnego traktowania procesów wychowawczych, co przy niezwykle dynamicznych przemianach społecznych może się odbijać niekorzystnie na wynikach wychowania. Autor owego ujęcia jest świadom tych niebezpieczeństw, dlatego też formułuje tezę, że przygotowanie człowieka do pełnienia określonych ról społecznych wymaga ponadto wyposażenia go w takie przekonania i postawy ideowe, które zapewnią twórcze i zaangażowane ich pełnienie¹⁹. Akcentowanie świadomości ideowej, zaangażowania i twórczego przygotowania się do pełnienia obowiązków związanych z uczestnictwem w rozwoju i obronie zdobyczy socjalizmu umożliwia dokonanie próby ujęcia celów wychowania wojskowego także w kategorii podstawowych ról społecznych żołnierza.

Trudności występujące w jednolitym formułowaniu celów wychowania socjalistycznego ujawniają się w programach, działalności i wynikach pracy wychowawczej. Wiele jeszcze można uczynić w tej dziedzinie, co dla pedagogów praktyków, wcielających ów ideał w życie, realizujących cele wychowania socjalistycznego ma zasadnicze znaczenie, jest to bowiem jeden z czynników pozwalających skutecznie realizować zadania wychowawcze. Ma to o tyle większe znaczenie dzisiaj, że rzeczywistość epoki rewolucji naukowo-technicznej charakteryzuje się nie w pełni kontrolowanymi działaniami różnych, często obcych nam ideologicznie, wychowawców (środki masowego przekazu, film, literatura, w pewnym stopniu religia). I to właśnie oddziaływanie rozmaitych czynników, niosących wartości odmiennych stylów życia oraz innych modeli człowieka, jest m. in. powodem niedostatków naszego wychowania²⁰.

W tej sytuacji coraz większego znaczenia nabiera planowe działanie wychowawców i instytucji wychowawczych, coraz więcej może uczynić wojsko jako mocne i dobrze zorganizowane ogniwo w jednolitym froncie socjalistycznego wychowania.

Cele wychowania w armii socjalistycznej

Problematyka celów wychowania w pedagogice wojskowej wciąż jeszcze czeka na pełniejsze opracowanie. Podejmowane próby formułowania celów wychowania wojskowego są

¹⁹ Zob. H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, op. cit., s. 90.

²⁰ Zob. M. Kozakiewicz, *Paradoksy młodzieżowe*, Warszawa 1970, s. 220—221.

jak dotąd fragmentaryczne²¹. Przedstawia się je najczęściej w postaci ideału żołnierza-obywatela. Wiktor Szczerba stwierdza na przykład, że podstawowym celem wychowania jest przygotowanie żołnierzy do „obrony ideałów i warunków budownictwa socjalizmu w naszym państwie oraz do zwycięstwa na współczesnym polu walki”²².

Zdzisław Kosyrz wyodrębnia dwie grupy celów realizowanych w procesie wychowania wojskowego. Pierwsza obejmuje dyspozycje i właściwości niezbędne do pomyślnego wypełniania zadań oraz obowiązków żołnierskich, druga zaś dotyczy realizacji ogólnych celów wychowania socjalistycznego w warunkach wojska²³.

Wiele elementów ideału wychowania wojskowego znajdujemy zwłaszcza w przysiędze wojskowej, wyraża ona bowiem cele i zadania stawiane żołnierzom przez naród²⁴. Przysięgający żołnierz zobowiązuje się do tego, że będzie uczciwy, dyscyplinowany, mężny i czujny, że będzie wykonywać dokładnie rozkazy przełożonych i przepisy regulaminów, że dochowa tajemnicę wojskowej i państwowej, że nie splami nigdy honoru i godności żołnierza polskiego. Będzie służyć ze wszystkich sił ojczyźnie, bronić ludu pracującego, strzec niezłomnie wolności, niepodległości i granic PRL, stać nieugięte na straży pokoju w braterskim przymierzu z Armią Radziecką i innymi sojuszniczymi armiami, a w razie potrzeby — poświęcić życie w obronie ojczyzny.

Przedstawione zobowiązania stanowią cel aktywności wychowawczej samych żołnierzy, a jednocześnie jest to najogólniejsze wytyczenie kierunków działalności pedagogicznej przełożonych. Rozwinięciem i uzupełnieniem celów wychowania wynikających z treści przysięgi wojskowej są regulaminy, przede wszystkim regulamin służby wewnętrznej, który zawiera wiele elementów ideału żołnierza-obywatela armii socjalistycznej. W podrozdziale omawiającym żołnierskie cechy stwierdza się m. in., iż żołnierz ludowego Wojska Polskiego powinien się charakteryzować:

— odwagą, zdolnością do poświęceń, wytrwałością i wytrzymałością na trudy żołnierskiego życia, umiejętnością działania w trudnych warunkach;

²¹ Zob. W. Szczerba, *Pedagogika wojskowa*, Warszawa 1966; J. Graczyk, Z. Kosyrz, *Teoria wychowania wojskowego*, Warszawa 1971; Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, *Podstawy wychowania wojskowego*, Warszawa 1976.

²² W. Szczerba, *op. cit.*, s. 20.

²³ Zob. Z. Kosyrz, *System wychowania wojskowego*, Warszawa 1973, s. 11.

²⁴ Zob. Regulamin służby wewnętrznej sił zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s. 11.

- uczciwością, rzetelnością, samodzielnością i inicjatywą w działaniu, wysoką wymagalnością wobec siebie i innych, stanowczością i konsekwencją w postępowaniu, dbałością o prezencję i estetyczny wygląd;
- zdyscyplinowaniem i ścisłym przestrzeganiem porządku wojskowego, postanowień regulaminów wojskowych oraz dokładnym i terminowym wykonywaniem rozkazów przełożonych;
- poczuciem odpowiedzialności za dobre imię wojska, godnym, kulturalnym i uprzejmym zachowaniem się, udzielaniem pomocy znajdującym się w potrzebie, zwłaszcza starcom, inwalidom, kobietom i dzieciom;
- szacunkiem do przełożonych i starszych, kolegów i podwładnych, ofiarnością w niesieniu pomocy każdemu żołnierzowi;
- troską o mienie wojskowe i społeczne, zwalczaniem wszelkich przejawów zła.

W dyrektywach i wytycznych kierownictwa sił zbrojnych do pracy szkoleniowej znajdujemy również sformułowanie celów i zadań wychowawczych. Mówi się w nich m. in., że głównym celem pracy wychowawczo-szkoleniowej jest kształtowanie socjalistycznych, patriotycznych i ideowych postaw żołnierzy, umacnianie świadomej dyscypliny wojskowej, wyzwalanie społecznej aktywności i ofiarności w realizacji zadań związanych z przygotowaniem do obrony kraju²⁵, kształtowanie wysokiego stanu moralno-politycznego, tworzenie i umacnianie ideowopolitycznych podstaw gotowości bojowej oraz świadomości wykonywanych zadań. Jest rzeczą charakterystyczną, że w dokumentach tych cele i zadania są traktowane łącznie.

Zgodnie ze strategią wychowania socjalistycznego, wymaganiami współczesnego pola walki oraz zarządzeniami i rozkazami władz wojskowych, ustalono m. in. następujące cele szczegółowe, które mają być realizowane w codziennej działalności ideowo-wychowawczej sił zbrojnych²⁶:

- wychowanie żołnierzy na ideowych, zaangażowanych patriotów, oddanych narodowi i socjalizmowi, dokumentujących to oddanie swą codzienną ofiarną służbą i pracą;

²⁵ Zob. Wytyczne szefa GZP WP w sprawie działalności szkoleniowo-propagandowej w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1975, s. 5; Program rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s. 56—58.

²⁶ Zob. m. in. Wytyczne szefa GZP WP, op. cit., s. 6—8; Program rozwoju kultury..., op. cit., s. 18—20 i 50—58; Zasady etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej, Warszawa 1974, s. 53—95; Instrukcja o przodownictwie i współzawodnictwie w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1974, s. 10—11.

— podnoszenie poziomu wiedzy społeczno-politycznej, a szczególnie pogłębianie wiedzy marksistowsko-leninowskiej oraz umacnianie przekonania, że realizacja wskazań i linii politycznej PZPR jest gwarancją bezpieczeństwa oraz socjalistycznego rozwoju Polski Ludowej;

— rozwijanie ofensywności i zaangażowania w walce klasowej przeciwko nosicielom wszelkiej obcej ideologii, dywersji ideologicznej i politycznej;

— pogłębianie poczucia ideowej wspólnoty i przyjaźni z państwami socjalistycznymi, z rewolucyjną i postępową walką narodów przeciwko imperializmowi oraz zacieśnianie więzi braterstwa broni z Armią Radziecką i armiami państw Układu Warszawskiego;

— rozwijanie cech moralno-bojowych żołnierzy, potęgowanie ich psychicznej gotowości do obrony Ojczyzny i socjalistycznej wspólnoty, rozbudzanie ambicji pełnego wykonania stawianych zadań, umacnianie dyscypliny, a przede wszystkim skutecznego działania w trudnych i skomplikowanych warunkach współczesnego pola walki;

— kształtowanie naukowego światopoglądu żołnierzy, rozwijanie oraz utrwalanie ich racjonalistycznych i laickich postaw, a także walorów moralnych;

— rozwijanie umiejętności życia i działania w zespole, wiązania własnej pomyślności z sukcesem grupy, z rzetelnym stosunkiem do pracy i służby;

— kształtowanie zainteresowań intelektualnych i estetycznych żołnierzy, przygotowanie ich do świadomego, aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym po odbyciu służby.

W długim rejestrze celów wychowania ustalonych przez kierownictwo wojska znajdują miejsce prawie wszystkie podstawowe cele formułowane w pedagogice socjalistycznej. Są więc wymienione cele dotyczące stosunku żołnierza do świata wartości, do społeczeństwa, do innego żołnierza, do samego siebie. Odpowiednio do celów mają się przejawiać postawy — jako efekt oddziaływania wychowawczego — w warunkach budowy społeczeństwa socjalistycznego, podczas pokojowego okresu szkolenia oraz w złożonych sytuacjach ewentualnego pola walki.

Analiza celów wychowania zawartych we wspomnianych dokumentach dowodzi, że postępowanie żołnierza podczas wojny jest dla pedagoga wojskowego najważniejsze. Z tego względu przygotowanie żołnierzy do zwycięskiego udziału w walce zbrojnej stanowi naczelną cel wychowania wojskowego. Inne, wymienione powyżej cele szczegółowe mają zapewnić realizację owego celu naczelnego.

Przedstawione cele wychowania wojskowego nie uwzględniają wszystkich dziedzin działalności żołnierzy, zwłaszcza pozawojskowej. Owe dążenia należy uzupełnić bardzo istotnym stwierdzeniem: przygotowanie żołnierzy do wypełniania wojskowych i społecznych powinności tylko wtedy można uznać za wartościowe, kiedy będzie się wiązać z zaangażowaną i twórczą postawą wychowanków, przejawiającą się w wykonywaniu codziennych zadań i obowiązków, kiedy zachowanie żołnierzy będzie się charakteryzować poczuciem odpowiedzialności wynikającym ze świadomości społecznej i ideowej²⁷. Dlatego też zadaniem socjalistycznego wychowania w wojsku jest rozwijanie świadomości społeczno-politycznej, nadającej sens każdej ludzkiej aktywności i działaniu.

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

Przyjmujemy więc, że socjalistyczny ideał wychowania wyraża się w głębokim zespoleniu jednostki z podstawowymi wartościami socjalizmu, w pełnej harmonii interesów społecznych i jednostkowych oraz w aktywnym i twórczym zaangażowaniu w sprawę realizacji ustroju społecznego, umacniania socjalistycznego państwa i społeczeństwa, stanowiących niezbędny warunek powszechnego urzeczywistnienia owych wartości²⁸. Czynnikiem, który w szczególny sposób wyróżnia socjalistyczny wzór człowieka, jest aktywny udział jednostki w socjalistycznych przeobrażeniach kraju. „Wzór ten opiera się na założeniu, iż to warunki społeczne określają los i szczęście jednostek, traktując udział w przeobrażaniu rzeczywistości jako obowiązek moralny, a zarazem najważniejsze źródło poczucia sensu i wartości ludzkiego istnienia”²⁹. Oznacza to afirmację socjalizmu i wymaga wrażliwości, krytycyzmu oraz odwagi w ujawnianiu i przezwyciężaniu wszelkich objawów zła.

Ideał ów w warunkach wojska jest wzbogacony swoistymi wartościami wynikającymi z funkcji i zadań armii. „Największym bogactwem socjalizmu jest, stwierdza Wojciech Jaruzelski, człowiek — jego świadomość, aktywność, motywacje. Podstawą gotowości bojowej w rozumieniu komunistów

²⁷ Zob. H. Muszyński, op. cit., s. 90; J. Kuczyński, *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*, Warszawa 1976, s. 338—340.

²⁸ Zob. III Plenum KC PZPR, op. cit., s. 25—26 i 34; H. Muszyński, op. cit., s. 76.

²⁹ VII Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1972, s. 86—87.

jest — i zawsze będzie — stan polityczny armii, ideowo-moralna postawa żołnierza, które decydują w ostatecznym wyniku o powodzeniu każdej sprawy³⁰. Żołnierz wzorowym obrońcą, rezerwista aktywnym budowniczym socjalizmu — oto skrótowe ujęcie ideału wychowania wojskowego.

Czynnikiem integrującym strukturę ideału wychowawczego jest społeczna praktyka życia i działania wojska. Z tego względu wyróżnia się trzy podstawowe grupy pożądaných właściwości osobowych żołnierza³¹. Grupę pierwszą stanowią cechy wyrażające się w ideowości i zaangażowaniu żołnierza, w jego świadomości ideowej i politycznej. Chodzi m. in. o jego stosunek do służby wojskowej, do losu narodu i państwa socjalistycznego, do losu całej wspólnoty socjalistycznej. Idzie także o poczucie godności osobistej, odpowiedzialności, honoru. Grupa druga obejmuje właściwości niezbędne i przejawiane w bezpośrednim działaniu oraz współżyciu z innymi ludźmi. Są to właściwości zapewniające dobrą współpracę i stosunki w zespołach żołnierskich, ich integrację, wysokie morale. Do grupy trzeciej zalicza się cechy, które gwarantują skuteczne działanie w okresie pokoju i wojny. Są to kwalifikacje wojskowe i specjalistyczne, umiejętności, nawyki, umożliwiające sprawne wykonywanie powierzonych zadań.

W ten sposób ogólne cele wychowania socjalistycznego łączą się z celami wychowania wojskowego, które jest ogniwem w jednolitym froncie wychowania socjalistycznego. W naszym kraju programy i ustalenia PZPR w sprawie wychowania dotyczą w jednakowej mierze społeczeństwa i wojska. Jest to element nowy, charakterystyczny dla armii typu socjalistycznego, armie dotychczasowe były bowiem raczej izolowane od społeczeństwa. Im precyzyjniej są określane cele i ideał wychowania, im wyraźniejszy jest obraz potrzeb i zadań zarówno w wychowaniu ogólnospołecznym, jak i wojskowym, tym bardziej jednolity i funkcjonalny staje się system wychowawczy, tym skuteczniejsze oddziaływanie pedagogiczne.

Wyraźne zadania w tym zakresie wytyczyła partia: „Myślenie kategoriami socjalistycznego budownictwa, kategoriami socjalistycznego państwa powinno stanowić nieodłączną cechę świadomości społecznej i kultury politycznej naszego narodu. [...] Upowszechniając w społeczeństwie polskim ideały socjalizmu, zmierzać będziemy wytrwale do tego, aby przenikały one zarówno myślenie, jak i obyczaje, aby określały całość zachowań człowieka, jego postawę w działalności publicz-

³⁰ W. Jaruzelski, *Istota klasowa i nowa rola armii w społeczeństwie socjalistycznym*, „Problemy Pokoju i Socjalizmu” 1975, nr 7, s. 41.

³¹ Zob. M. Michalik, op. cit., s. 118.

nej i w życiu prywatnym. [...] Ważne atrybuty socjalistycznego sposobu życia to: demokratyzm, takt i skromność w codziennym postępowaniu, szacunek dla człowieka, życzliwość i wzajemne zrozumienie, ludzka solidarność w nieszczęściu i w powodzeniu. [...] W pracy ideowo-wychowawczej rzeczą niezbędną jest wytrwale budowanie wzorów ideowych i kulturowych, kształtowanie celów życiowych, walorów moralnych, stanowiących kryterium społecznego prestiżu³².

W ludowym Wojsku Polskim wychowujemy żołnierza-obywatela rozumiejącego głęboko sens społeczny obowiązku obrony ojczyzny, żołnierza światłego, przygotowanego do działań w nowych, trudnych warunkach, dobrego specjalistę. W procesie tym jest bardzo ważne, żeby wykonywanie obowiązków żołnierskich — wymagających wyrzeczeń, samozaparcia i ofiarności, zwłaszcza w działaniach bojowych, w chwilach najwyższej próby — było uzasadnione celami ogólnospołecznymi i narodowymi, aby wynikało z postawy patriotycznej i internacjonalistycznej, żeby te wielkie cele zostały zinternalizowane. Żołnierz umiejący podporządkować swoje działanie dobru ogólnemu, uznać zadania społeczne za swoje własne jest celem wychowania w naszej socjalistycznej armii.

³² VII Zjazd PZPR, op cit., s. 76 i 78—79.

ROZDZIAŁ PIĄTY

ŚWIADOMOŚĆ IDEOWOPOLITYCZNA WARUNKIEM KSZTAŁTOWANIA POSTAW PATRIOTYCZNO-OBRONNYCH I INTERNACJONALISTYCZNYCH

Przesłanki potrzeby kształtowania świadomości ideowopolitycznej

Kształtowanie i umacnianie świadomości ideowopolitycznej jest jednym z głównych zadań wszystkich instytucji uczestniczących w życiu społecznym, gospodarczym, kulturowym i patriotyczno-obronnym; jest to obowiązek powszechny.

Na potrzebę kształtowania i umacniania świadomości ideowopolitycznej wpływa, najogólniej biorąc, kilka przesłanek. Po pierwsze, budową i obroną socjalistycznej ojczyzny zainteresowany jest cały naród. W ciągu ponad trzydziestu pięciu lat istnienia Polski Ludowej zdołaliśmy wykształcić nowy typ więzi łączących cały naród. Jego zewnętrznym wyrazem jest jedność moralno-polityczna, jedność stanowiska Polaków w najważniejszych sprawach ojczyzny i w pracy dla jej pomysłowości. Wyrazem swoistego zespolenia i współtworzenia są również postawy patriotyczno-obronne. Postawy te umożliwiają coraz trwalsze, i szersze współdziałanie nie tylko poszczególnych jednostek, grup i załóg, lecz także wszystkich obywateli. W systemie silnych więzi społecznych stosunkowo szybko kształtuje się socjalistyczna świadomość państwowa, umiejętność współżycia w kolektywie i dla kolektywu.

Potrzeba współdziałania, kooperacji i współtworzenia Polski silnej wykształca, obiektywnie rzecz biorąc, postawy solidarności i przyjaźni z innymi, szerszymi zbiorowościami i reprezentującymi je instytucjami. I tu przede wszystkim tkwią nie tylko społeczne, lecz także psychiczne podstawy patriotyczno-obronnych i internacjonalistycznych więzi, które w socjalistycznych warunkach rozwoju są i muszą być traktowane nie tylko jako hasło, ale także jako odzwierciedlenie określonych potrzeb i pragnień każdego człowieka.

W świadomości społecznej, a także w literaturze społeczno-politycznej upowszechnia się słuszne przekonanie, że wraz z powstawaniem socjalistycznego narodu kształtuje się nowy typ patriotyzmu, którego twórczym wyrazem jest wierna służba ojczyźnie, aktywna postawa obywatelska, a przede wszystkim rzetelna i wydajna praca na każdym odcinku gospodarki, nauki i kultury narodowej, troska o wspólne nasze dobro, duma z osiągnięć socjalistycznej Polski i gotowość obrony jej interesów.

Zespolenie klasowych i narodowych interesów Polski stworzyło również nową podstawę doskonalenia systemu obronnego naszego kraju. Siła tego systemu zdeterminowana jest rozwojem ekonomicznym i społecznym całego narodu i jego państwa, a także sojuszami międzynarodowymi. System obrony naszego państwa łączy potencjał wojskowy z odpowiednio przygotowaną administracją i gospodarką narodową oraz odpowiednio przygotowanym obronnie społeczeństwem. Umacnianie tego systemu ma, jak wskazują nasze doświadczenia, istotny wpływ na rozwój socjalistycznej świadomości narodu. Dzieje się tak dlatego, że występuje klasowa zgodność celów i interesów społeczeństwa oraz armii, która stanowi główny trzon naszego systemu obronnego. Udział armii w życiu narodu i budownictwie socjalizmu ulegał historycznym przemianom. Początkowo polegał głównie na obronie władzy ludowej przed wewnętrznym wrogiem klasowym. To zadanie zanikało w miarę umacniania się ustroju, w miarę kształtowania się socjalistycznego narodu, jego politycznej i ideowo-moralnej integracji. Armia jest zresztą istotnym czynnikiem tej integracji; jej więź z narodem, działalność społeczno-wychowawcza stanowią jedną z ważnych płaszczyzn konsolidacji postępowych, patriotycznych sił społeczeństwa.

Konkretne formy uczestnictwa armii nowego typu w życiu narodu, w budownictwie socjalizmu zależą zarówno od społeczno-politycznej sytuacji w świecie i kraju, jak i od stopnia wewnętrznego rozwoju samej armii. Jeszcze w czasie wojny, następnie przez kilka powojennych lat Wojsko Polskie broniło nowej, socjalistycznej władzy przed rodzimą reakcją, wносиło polityczny wkład w tworzenie i rozwój nowego, demokratycznego organizmu państwowego, uczestniczyło w urzeczywistnianiu pierwszych rewolucyjnych aktów, jakimi były decyzje o powszechnej reformie rolnej i nacjonalizacji przemysłu. Już wówczas przyczyniało się ono do kształtowania świadomości politycznej społeczeństwa. Było aktywnym, oddanym agitator socjalistycznej sprawy. W tychże pierwszych powojennych latach udział wojska w życiu kraju wyrażał się również w wielkiej batalii o rozminowanie kraju, w otwieraniu szlaków ko-

munikacyjnych, w pomocy przy odbudowie i uruchamianiu zakładów pracy, usuwaniu zniszczeń i zagospodarowywaniu odłogów oraz ugorów.

Obecnie punkt ciężkości funkcji wewnętrznej ludowych sił zbrojnych zdecydowanie przesunął się — w wyniku działania prawidłowości socjalistycznego rozwoju — na spełnianie przede wszystkim zadań ideowo-wychowawczych, organizacyjno-technicznych, naukowo-gospodarczych¹.

Wpływ wojska na kształtowanie socjalistycznej świadomości przejawia się również w oddziaływaniu na kadre zawodową oraz żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. „W ciągu trzydziestu pięciu lat Polski Ludowej do służby wojskowej wcielonych zostało trzydzieści pięć roczników (nie licząc roczników «wojennych») młodzieży męskiej, które tu podlegały systematycznemu oddziaływaniu wychowawczemu. Można przyjąć, że wszystkie te roczniki są nadal czynne zawodowo”².

Po drugie, kształtowanie i umacnianie świadomości ideowopolitycznej jest nierozdzielnie związane z dalszym rozwojem postaw internacjonalistycznych. Wejście naszego narodu na drogę budowy socjalizmu zapewniło Polsce bezpieczeństwo, nienaruszalne sojusze, warunki pomyślnego rozwoju. Istotnym wyrazem tego jest ścisły sojusz, braterstwo i wszechstronna współpraca naszego kraju z zaprzyjaźnionymi krajami socjalistycznymi, przede wszystkim ze Związkiem Radzieckim.

Kształtowanie braterskiej solidarności, jedności armii państw socjalistycznych spełnia niezwykle ważną rolę ideowo-wychowawczą. Wiadomo, iż gwarancją bezpieczeństwa wspólnoty państw socjalistycznych i każdego państwa oddzielnie jest oparta na wspólnocie interesów klasowych ludzi pracy jedność krajów socjalistycznych, której ideową podstawę stanowi marksizm-leninizm, a także patriotyczne i internacjonalistyczne zrozumienie zagadnień współczesnej obronności. Kwestie te są ważnym nurtem w całokształcie oddziaływań ideowo-wychowawczych partii robotniczych i komunistycznych krajów socjalistycznej wspólnoty.

Problem obronności wspólnoty państw socjalistycznych wynika z teoretycznej formuły jedności czynnika patriotycznego i internacjonalistycznego. Odrywanie patriotyzmu od in-

¹ Zob. W. Jaruzelski, *Istota klasowa i nowa rola armii w społeczeństwie socjalistycznym*, op. cit.

² M. Michalik, *Rola Wojska Polskiego w kształtowaniu świadomości społecznej i kultury politycznej narodu w okresie XXXV-lecia PRL*. Raport wygłoszony na konferencji naukowej w WAP w dniu 4 VII 1979 r.

ternacjonalizmu jest bowiem naruszeniem teoretycznej i metodologicznej zasady, stanowiącej ideową podstawę socjalistycznej obronności. Wykładnię tej ideowej podstawy stanowi również socjalistyczna doktryna wojenna, która w naszych warunkach przyjmuje postać koalicyjnej i narodowej, stanowi niejako dialektyczną jedność narodowych i międzynarodowych potrzeb obronnych państw-sygnatariuszy Układu Warszawskiego.

Istota świadomości ideowopolitycznej

Świadomość jest historycznym produktem rozwoju człowieka (społeczeństwa), funkcją wysoko zorganizowanej materii, „tego szczególnie skomplikowanego kawałka materii, który nazywa się mózgiem człowieka”³. Świadomość nie powstaje spontanicznie, lecz kształtuje się jedynie w trakcie celowego działania społeczno-produkcyjnego. Powstanie świadomości wiąże się również z powstaniem języka, a więc tego narzędzia, za pomocą którego człowiek mógł rozwinąć zdolność do myślenia, do analizowania, syntetyzowania i uogólniania obiektywnej istniejącej rzeczywistości⁴.

Klasyki marksizmu-leninizmu wnieśli istotny wkład w omawiane zagadnienia. Wy tłumaczyli bowiem nie tylko pochodzenie świadomości, wyjaśnili również rolę świadomości, rolę idei w rozwoju społecznym. Wskazywali, iż świadomość, powstając na gruncie bytu społecznego, sama z kolei oddziałuje na ten byt. Znane są słowa Lenina: „Bez rewolucyjnej teorii niemożliwy jest również ruch rewolucyjny”.

Określenia „świadomość ideowopolityczna” używa się w rozmaitych kategoriach, mówiąc między innymi o jej warunkowej (decydującej) roli lub o sposobach jej kształtowania. Posługując się tym wieloznacznym terminem, mamy najczęściej na uwadze:

- świadomość klasową, a więc określony zespół poglądów, zwłaszcza w kwestiach ideowopolitycznych, gospodarczych i kulturowych, determinowanych przez przynależność jednostki do określonej klasy społecznej;
- zróżnicowane formy świadomości społecznej narodu socjalistycznego; do form tych niewątpliwie należą: świadomość historyczna, narodowa, państwowa i patriotyczno-obronna;
- postawy polityczne pojmowane w kontekście socjalistycznej świadomości politycznej i zachowań politycznych;

³ W. I. Lenin, Dzieła, t. 14, s. 260.

⁴ Zob. K. Sławska, Myśl w działaniu, Warszawa 1971.

- dynamikę oraz sposoby kształtowania świadomości ideowopolitycznej, która dotyczy konkretnych jednostek, są one bowiem nosicielami tej świadomości i postaw;
- określoną wiedzę ideowopolityczną, a także system ideałów i wzorców moralno-ideowych człowieka epoki rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego;
- wpływ świadomości ideowopolitycznej na bardziej cząstkowe (szczegółowe) postawy, do których można zaliczyć także postawy patriotyczno-obronne.

Nie jest to zapewne wyczerpujący rejestr zagadnień, które pośrednio lub bezpośrednio kojarzą się ze świadomością ideowopolityczną. Dlatego w dalszej części rozważań ograniczymy się jedynie do krótkiej charakterystyki niektórych form społecznej świadomości, a następnie do omówienia istoty postawy politycznej, która najpełniej wyraża świadomość ideowopolityczną, również zaangażowanie patriotyczno-obronne.

Rolę świadomości społecznej oraz jej wpływ na kształt życia społecznego można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Na pewno można tu stwierdzić, iż świadomość jest zawsze nieodzownym elementem procesów społeczno-historycznych, działalności gospodarczej, politycznej, kulturalnej i obronnej. Te i inne przejawy aktywności ludzkiej zawsze stanowiły istotny element obiektywnych uwarunkowań postaw i poglądów ludzkich; człowiek tworzy określone wartości i człowiek wartościom tym ulega. Poruszony tu problem daje się sprowadzić do fundamentalnej tezy, iż byt społeczny określa świadomość społeczną.

Oczywiście, tezy tej nie należy upraszczać ani też zwięzać pojęcia bytu społecznego, ponieważ świadomość nigdy nie była i nie jest prostym następstwem dokonujących się przemian ekonomicznych, moralnych, kulturowych, obyczajowych itp. Świadomość bowiem, pojmowana nawet tylko jako właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji czy nawet jako stan przytomności (jest to psychologiczny punkt widzenia), nigdy nie była wytworem tylko warunków materialnych. Jak już uprzednio stwierdziliśmy, klasyk marksizmu-leninizmu dowiedli, że należy dialektycznie pojmować relację bytu materialnego i świadomości.

Dobrym przykładem może być analiza roli patriotyzmu w życiu społecznym narodu. Patriotyzm, jako określona wartość ideowopolityczna, zawsze był nie tylko wytworem naszej historii, ale i jej warunkiem sprawczym wobec konkretnych potrzeb narodu. To prawda, że historia zawsze towarzyszy człowiekowi. Prawdą również jest, że żadna większa i zwarta zbiorowość, żaden naród nie mogą żyć i rozwijać się bez odpowied-

niej świadomości swych dziejów, ale przecież prawdą jest i to, że sama historia nie jest siłą wszechwładną w kształtowaniu współczesności i przyszłości. Materialistyczna interpretacja roli patriotyzmu w życiu społecznym narodu nie wyklucza ani udziału czynnika materialnego (np. obiektywnego charakteru ojczyzny czy narodu jako wspólnoty historycznie ukształtowanej na podłożu obiektywnych, istniejących poza świadomością warunków życia oraz wspólnych losów dziejowych określonej grupy ludzi), ani czynnika subiektywnego, określającego świadome działanie, niejednokrotnie w bardzo trudnych okresach, narodu polskiego.

Dostrzegając zatem dialektyczną zależność bytu materialnego i świadomości, powinniśmy zdawać sobie sprawę z tego, że zawsze należy uwzględniać rolę aktywnego udziału świadomości w życiu społecznym. Praktyka rewolucyjna dowiodła nie tylko tego, że byt materialny określa świadomość społeczną, ale i tego, że idee przyjęte przez masy stają się siłą materialną, siłą ułatwiającą poznawanie świata oraz rewolucyjne przekształcanie jego oblicza. Obiektywna rzeczywistość wpływa na działanie dopiero w toku poznawania tej rzeczywistości przez człowieka.

Wpływ świadomości ideowopolitycznej na postawy patriotyczno-obronne można także rozpatrywać w kontekście kształtowania się świadomości historycznej i narodowej. Świadomość historyczna oddziałuje na nasze postawy pośrednio i dialektycznie. Dzieje się tak dlatego, że świadomość historyczna wiąże się z określonym stanem intelektualnym społeczeństwa i jednostek, stopniem znajomości, rozumienia oraz umiejętności klasowego wartościowania określonych faktów i procesów historycznych.

Kształt tej świadomości zależy od wielu czynników: splotu sytuacji kształtujących wartości moralne i społeczne narodu, warunków stymulujących lub hamujących rozwój gospodarczy, ustroju społecznego i państwowego, a także usytuowania geopolitycznego. Istotny wpływ na świadomość narodową wywierają kształtowane przez wieki określone idee. Naród pozbawiony wolności przez wieki lub dziesiątki lat musiał, jeśli naprawdę chciał wyzwolenia, propagować ze szczególną mocą ideę niepodległości. Tak już jest, i tak zapewne będzie w przyszłości, że inne interesy i potrzeby będą przyświecały narodowej niewolonemu niż narodowi zniewalającemu, a jeszcze inne narodowi wolnemu i bezpiecznemu. Ta na pozór banalna prawda przypomina, iż doświadczenie i wiedza historyczna kształtują sposób i styl myślenia współczesnych, że gorzkie doświadczenia klęsk i niewoli narodowej w przeszłości uczą współczesnych odpowiedzialności i realizmu.

Duży wpływ na treść świadomości historycznej narodu wywierają nauki historyczne; stanowią one w pewnym sensie klucz do zrozumienia postaw współczesnego społeczeństwa, a także istotny czynnik kształtowania jego postaw i poglądów.

Istotnym przejawem świadomości historycznej społeczeństwa jest identyfikacja zarówno większych grup, jak i jednostek z postępową tradycją ich narodu. Stosunek do postępowych tradycji jest także wyrazem moralnej i humanistycznej logiki; odchodzenie od niej — to odchodzenie na manowce. Siły odrodzenia tkwiły zawsze wśród ludu cierpiącego niesprawiedliwość społeczną; dowiodły tego m. in. powstania narodowowyzwoleńcze. Wśród postępowej części narodu, a przede wszystkim wśród ludu gromadziły się siły moralne zdolne nie tylko do przełamania niesprawiedliwości i tyranii zaborców, ale również zaproponowania nowego ładu. Wyrazem tego rodzaju postaw było zrodzone właśnie w okresie rozbiorów wspaniałe humanistyczne hasło „Za Waszą wolność i naszą”. Również dynamika polskich walk wolnościowych fascynowała całą liberalną i postępową Europę.

Polski wysiłek niepodległościowy przejawiany był zawsze wartościami humanistycznymi. Dlatego obecnie świadomość historyczna społeczeństwa jest częścią składową jego kultury politycznej. Postępowe tradycje, do których niewątpliwie należą: walki pierwszych Piastów z najazdami feudałów niemieckich, wojny Polski z Zakonem Krzyżackim, powstania narodowe i walki wyzwolenicze XVIII i XIX w., udział Polaków w walce o wolność innych narodów, walki zbrojne ludowego Wojska Polskiego, stanowią podstawę wychowania młodych pokoleń, również żołnierzy zasadniczej służby wojskowej.

W procesie wychowania socjalistycznego przykładamy znaczenie do wyboru tradycji, albowiem nie można kształtować świadomości historycznej społeczeństwa, nie dokonując selekcji tego co było, nie wydobywając z historii tego, co najlepiej odpowiada naszemu dzisiejszemu widzeniu nie tylko przeszłości, lecz również współczesności i przyszłych losów narodu. Tak już jest, że spory o wybór tradycji są sporami o współczesność, tyle że ubranymi w szatę historyczną. Z tego względu świadomość historyczna Polaków dzisiejszych różni się od świadomości historycznej pokoleń okresu międzywojennego.

Doniosłość społeczna omawianego problemu polega również na tym, że „Wciąż jeszcze istnieją [...] dysproporcje między naukowo kształtowaną świadomością historyczną a potocznym rozumieniem historii, w którym zawiera się niemało uproszczeń i sądów fałszywych”⁵. Gwoli ścisłości trzeba stwierdzić, iż owe

⁵ III Plenum KC PZPR..., op. cit., s. 21.

sądy fałszywe są rozpowszechniane także przez siły i ośrodki antysocjalistyczne, a także antypolskie (RFN), które w fałszowaniu historii widzą swoistą formę walki ideologicznej z socjalizmem. Dlatego też podkreślano w dokumentach III Plenum KC PZPR, iż „zadaniem nauki historycznej jest aktywne przeciwdziałanie zniekształcaniu prawdy o dziejach narodu przez siły antysocjalistyczne (przez naszych przeciwników)”⁶.

W procesie oddziaływań ideowopolitycznych należy dostrzegać główny front walki ideologicznej. Najczęściej jest on tam, gdzie próbuje się podważyć wiarę w przyszłość, w słuszność naszej socjalistycznej drogi, gdzie usiłuje się pomniejszyć lub zgłębiać oczernić dorobek Polski Ludowej, gdzie podważa się celowość obronną państw Układu Warszawskiego.

Omawiana problematyka wiąże się ściśle z potrzebą kształtowania świadomości narodowej. Świadomość historyczna stanowi jeden z bardzo ważnych składników świadomości narodowej. Świadomość narodowa jest bowiem „aktywnym czynnikiem procesów formowania się narodu, sam zaś naród nigdy nie występuje w historii bez szczególnego typu swoiście narodowej świadomości”⁷, [...] „jest to świadomość typu ideologicznego i politycznego, której centralną kategorią jest idea własnego, narodowego państwa”⁸.

W toku rozwijającej się na przestrzeni dziejów świadomości etnicznej, plemiennej, rodowej wytworzyła się świadomość wspólnoty terytorialnej, językowej, politycznej i państwowej, a także powstało poczucie historycznej ciągłości narodu. Ukształtowanie się dojrzałej świadomości narodowej jest więc bardzo istotnym czynnikiem istnienia i zespolenia narodu, a także warunkiem jego dalszego rozwoju, ideową i moralną podstawą patriotyzmu.

Zmiany zachodzące w świadomości narodowej obejmują również tę fazę w życiu naszego narodu, która wiąże się z budownictwem socjalizmu, z procesem przeobrażania się narodu burżuazyjnego w naród socjalistyczny. Proces tego przeobrażania charakteryzuje się nową postacią zespolenia się elementów składowych narodu, nową jakością w jego rozwoju. Przede wszystkim, zmiany rewolucyjne w sferze społeczno-ekonomicznej dominują nad ciągłością kulturową narodu. Nowym organizmem politycznym staje się państwo, zaś jego takie instytucje, jak: wojsko, siły bezpieczeństwa, a także wiele innych elementów, stanowiących nadbudowę ideologiczną, powstają po rewolucji od podstaw.

⁶ Tamże.

⁷ J. J. Wiątr, *Polska — nowy naród*, Warszawa 1971, s. 17.

⁸ Tamże, s. 19.

Powstawanie i doskonalenie narodu socjalistycznego dokonuje się w drodze zasadniczych, jakościowych, a zarazem strukturalnych przemian, które w sposób istotny przeobrażają niemal wszystkie elementy więzi narodowej (terytorium, więzi ekonomiczne, język i kultura). Istotny wpływ na kształtowanie się socjalistycznej idei narodu wywierają też: nowy system partyjny, upowszechnianie i utrwalanie socjalistycznych wartości moralnych, kształtowanie socjalistycznej kultury politycznej. Oddanie władzy politycznej w ręce klasy robotniczej, będącej w sojuszu z chłopstwem pracującym, stworzyło warunki pełnego i ostatecznego zintegrowania mas ludowych w ramach nowego narodu.

Kształtowanie się narodu socjalistycznego w nowej jakościowo postaci jest także dialektyczną kontynuacją najbardziej postępowych, patriotycznych i społeczno-radykalnych dokonań w dziejach naszego narodu.

Naród socjalistyczny dzięki społecznym, ekonomicznym i kulturowym przeobrażeniom umożliwia przewycięzanie stosunków hamujących rozwój jednostki i społeczeństwa, stwarza wiele możliwości ścisłego sprzężenia postępowej historii i współczesności, problematyki budownictwa socjalistycznego z koncepcją kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Kształtowanie i umacnianie socjalistycznego narodu musi iść zatem w parze z aktywizacją systemu ideowo-wychowawczego, z jego układami instytucjonalnymi, wyznaczającymi pożądane zachowanie i postępowanie w codziennym życiu.

Istota poruszonej kwestii dotyczy ukonkretnienia treści patriotyzmu socjalistycznego. Właściwe jego pojmowanie stanowi bardzo ważny składnik przemian, jakie zachodzą w postawach współczesnych Polaków wobec narodu, praw i obowiązków, wobec służby wojskowej, a także perspektyw zbliżenia i wspólnego działania państw socjalistycznych, słowem — tego wszystkiego, co umacnia ruch robotniczy i światowy front sił antyimperialistycznych.

W procesie kształtowania socjalistycznej świadomości narodowej potrzebny jest więc przede wszystkim patriotyzm czynny, wyrażający nie tylko emocje, nawet najszczerze, lecz i zdolności do twórczego działania oraz współdziałania. Postawą patriotyczną jest bowiem — w zależności od potrzeb narodowych, klasowych i sytuacji — tak samo bohaterstwo na polu bitwy, jak rzetelna i wydajna praca, działalność kulturalna, ideowopolityczna, silna motywacja do nauki i pracy społecznej.

Ważnymi współcześnie zagadnieniami z zakresu kształtowania socjalistycznej świadomości narodowej, postaw patriotyczno-obronnych są również:

- pogłębianie świadomości potrzeby oraz warunków bezpieczeństwa narodowego i koalicyjnego;
- stosunek młodzieży do służby wojskowej, obrony cywilnej;
- propagowanie bezpieczeństwa narodowego i wychowania obronnego przez masowe środki przekazu;
- postawy lojalności wobec socjalistycznego państwa, poszanowania praw, szacunku do godła i symboliki narodowej;
- przewyciężanie nierównomiernego rozwoju świadomości społeczeństwa (bardzo często ci sami ludzie jednocześnie próbują i w praktyce naruszają sprawiedliwość społeczną, socjalistyczny patriotyzm, poszanowanie godności ludzkiej itp.);
- stosunek społeczeństwa do wroga klasowego, społecznego i narodowego (wroga propaganda od przeszło 30 lat próbuje codziennie podważać, ośmieszać i oczerniać nasz dorobek narodowy).

Realizacja tych i innych zadań jest nakazem socjalistycznego i ideowo-wychowawczego działania. Jest także nakazem stałej czujności i gotowości obronnej. W ostatnich latach zaszły w polityce światowej poważne zmiany. Rozwijają się procesy umacniające odprężenie i bezpieczeństwo. Również Polska aktywnie działa na rzecz odprężenia w Europie i na świecie (wychowanie społeczeństw w duchu pokoju). Doświadczenie potwierdza wszakże, iż droga do upowszechnienia zasad pokojowego współistnienia i pokojowej współpracy między państwami we współczesnym, ustrojowo i światopoglądowo podzielonym świecie nie jest łatwa i prosta.

O pokój na świecie trzeba nadal toczyć nieustanną walkę przeciw siłom reakcji i wojny, które nie tylko nie składają broni, lecz podejmują próby wzniecania ognisk napięcia i zatrucia atmosfery międzynarodowej. Koła wojskowe NATO uzależniają procesy odprężeniowe w Europie od stałego wzrostu zachodniego potencjału militarnego. Konserwatywne koła NATO za pomocą różnych form i metod pomniejszają znaczenie Europejskiej Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy.

Koła militarystyczne na Zachodzie nie zrezygnowały również ze środków walki politycznej. Wiadomo, że nader chętnie podejmują problematykę obronną ośrodki dywersji ideologicznej. Rozpowszechniane są poglądy o całkowitym braku zagrożenia militarnego ze strony Zachodu, a społeczeństwo jest przekonywane o zbędnym udziale Polski w umacnianiu Układu Warszawskiego. Celem tej propagandy jest moralne i psychiczne rozbrojenie świadomości obronnej naszego społeczeństwa, zwłaszcza młodzieży, wywoływanie rozdzwiku między ludźmi w mundurach a resztą społeczeństwa. Znane są audycje emi-

towane przez radio „Wolna Europa”, w których mowa o tym, że służba wojskowa jest czasem straconym itp.

Z satysfakcją trzeba stwierdzić, iż w ostatnich latach uczyniono wiele w dziedzinie kształtowania świadomości obronnej społeczeństwa. Przykładowo można tu wskazać m. in. na sprzężenia, między niektórymi programami polskiego radia i telewizji a procesem kształtowania i wychowania obornego w szkole. Ważnym osiągnięciem jest przekazywanie w masowych środkach przekazu tych treści wychowania obronnego, które oddziałują na motywację słuchacza, na kształtowanie jego gotowości do obrony socjalistycznej ojczyzny. Na łamach wielu czasopism systematycznie ukazują się artykuły poświęcone tej problematyce, zwłaszcza w „Trybunie Ludu”, „Życiu Warszawy” i w „Przeglądzie Obrony Terytorium Kraju”. Dużą poczytnością, zwłaszcza wśród młodzieży, cieszy się ilustrowany tygodnik „Żołnierz Polski”, który poświęca wyjątkowo dużo miejsca problematyce obrony cywilnej.

Ofensywność i propagowanie idei obronności jest obiektywną koniecznością. Ofensywność to codzienna i równocześnie planowana na długo działalność wszystkich ogniw jednolitego systemu wychowania socjalistycznego w PRL, to sprawa więzi wojska ze społeczeństwem, to kwestia stałego śledzenia poczynañ militarnych NATO, to potrzeba współpracy i współdziałania armii Układu Warszawskiego.

Postawy patriotyczno-obronne i możliwości ich kształtowania

Przedstawiona charakterystyka form i treści świadomości ideowopolitycznej ukazuje ścisły związek tej świadomości z postawami patriotyczno-obronnymi oraz skłania do podjęcia próby określenia istoty tych postaw. W strukturze osobowości postawy stanowią jeden z głównych elementów regulujących stosunek człowieka do otoczenia, są wyznacznikiem jego zachowania się.

Zasadniczą właściwością postawy jest naturalna tendencja do uzewnętrzniania się. Rezygnując z przytaczania licznych, a różnorodnych definicji „postawy”, a także powoływania się na definicje zbieżne i przeciwstawne, przyjmujemy, że postawa wyraża pewien stały stosunek człowieka do określonych zjawisk, gotowość do działania w określony sposób wobec przedmiotów, osób, instytucji i samego siebie. Przytoczone określenie nie jest zapewne ani precyzyjne, ani zadowalające. Pozwala jednak zrozumieć, gdy mówimy o czyjejs postawie wobec spraw patriotycznych, jaką dana osoba posiada wiedzę i przekonania z tego zakresu, stosunek uczuciowy do spraw

obronnych i co rzeczywiście może w tej sprawie zrobić. Mimo że postawa wyraża pewien stosunek człowieka do określonych zjawisk, ulega modyfikacjom w miarę jak zmienia się otoczenie, a przede wszystkim przedmiot postawy. Bardzo istotną sprawą jest określenie zasady, według której można by ustalić te elementy otaczającej człowieka rzeczywistości, które mogą stanowić naczelne przedmioty jego postaw.

Z przytoczonej definicji postawy wynika, iż sprawą najważniejszą jest charakterystyczny stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa. Wydaje się, że znając ów stosunek, dosyć szybko i dokładnie możemy klasyfikować postawy wobec ojczyzny i obronności kraju, form własności, wykonywanej pracy itp. Przyjmując za punkt wyjścia sformułowaną wyżej zasadę, wyróżniamy postawy: światopoglądowe, polityczne, obywatelskie, patriotyczno-obronne, ideowo-moralne, wobec pracy itp. Każda z nich wyraża jakiś stosunek do ideologii socjalistycznej, państwa, narodu, do wojska, do środowiska najbliższego i dalszego.

Pogłębiona wiedza o właściwościach postaw pozwala stwierdzić, iż nie są one dyspozycjami wrodzonymi, lecz nabytymi i doskonalonymi w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych. Na jakość postaw wpływa wiele czynników, do których można zaliczyć — najogólniej biorąc — właściwości wewnętrzne (tkwiące w jednostce) i zewnętrzne. Do czynników wewnętrznych należą: potrzeby, możliwości przystosowawcze, zainteresowania, wrażliwość emocjonalna, temperament, charakter oraz doświadczenia życiowe, do czynników zewnętrznych zaś bodźce typu środowiskowego, głównie środowisko rodzinne, grupy rówieśnicze, instytucje wychowawcze (szkoła, uczelnia, wojsko, zakład pracy, organizacje społeczne i polityczne) oraz szersze otoczenie społeczne (środki masowego przekazu, luźne kontakty z różnymi grupami społecznymi, zawodowymi itp.). Ważną rolę spełnia także środowisko fizyczne (warunki klimatyczne, terenowe, środowisko akustyczne, kontakty z nowoczesną techniką itp.).

Funkcjonalny charakter postaw przejawia się w tym, że człowiek, działając aktywnie w środowisku społecznym, nie tylko zaspokaja określone potrzeby, ale także doskonali postawy pozytywne. Na przykład, pozytywny stosunek młodego człowieka do służby wojskowej może wynikać zarówno z chęci zaspokojenia potrzeb poznawczych, jak i z potrzeby uznania ze strony bliskich, np. rodziców. Ukształtowane postawy mają również wpływ na utrzymywanie równowagi emocjonalnej. Dlatego też nawet silne emocje mogą nie ujawnić się, ponieważ są wyciszone przez postawy, potrzeby, zainteresowania, doświadczenia życiowe itp.

Postawy patriotyczne odnoszą się do bardziej ogólnych zjawisk i przedmiotów, w wyniku czego wyróżnienie ich spośród innych będzie niejako ich uszczegółowieniem. Na przykład, stosunek młodzieży do szkoły, uczelni, wychowawców, bohatera narodowego jest zwykle pochodną stosunku do kraju i jego obronności.

Postawa patriotyczno-obronna to względnie trwała gotowość do działania na rzecz obronności kraju, jego niepodległości i socjalistycznych osiągnięć. W postawie tej zawarte są komponenty: poznawczy, dotyczący wiedzy o naszej przeszłości historycznej, terażniejszości i przyszłości; uczuciowo-motyacyjny, określający ekspresywny stosunek do ojczyzny i jej potrzeb obronnych; czynnościowy, składający się z nawyków i umiejętności służących obronie oraz rozwojowi kraju.

W takim ujęciu omawiana postawa jest przykładem świadomego wyboru działania zgodnego z ogólniejszymi, ideowopolitycznymi potrzebami narodu. Jest również przykładem postawy subiektywnie racjonalnej względem obiektywnych potrzeb i wartości obronnych narodu polskiego oraz całej wspólnoty socjalistycznej.

Wyróżniamy następujący zespół postaw, które jednocześnie są wyznacznikiem zachowania patriotycznego i obronnego.

Stosunek do bezpieczeństwa ludowej ojczyzny. Potrzeba kształtowania pozytywnych postaw wobec bezpieczeństwa kraju ojczystego wynika z ogólnych założeń wychowania socjalistycznego całego społeczeństwa. Do założeń tych należą: przysposobienie obywateli do świadczeń osobistych i materialnych na rzecz obrony kraju oraz przygotowanie młodzieży i całego społeczeństwa, wszystkich jego instytucji i organizacji do skutecznego wykonywania zadań w zakresie obrony cywilnej, a w pewnych sytuacjach — także w dziedzinie militarnej. Należące do nich założenia stanowią nadrzędne kryteria oceny ludzi i ich postaw wobec obronności kraju. Do postaw wyrażających stosunek do bezpieczeństwa ludowej ojczyzny można zaliczyć: postawę ideową, zaangażowanie, patriotyzm i internacjonalizm. Postawy te mają charakter bardzo ogólny, niejako jednoczący różne cele wychowania współczesnego Polaka.

Wychowanie patriotyczne młodzieży w socjalistycznym państwie nie może dokonywać się tylko za pomocą bodźców sytuacyjnych, wyzwających pewne rodzaje aktywności, lecz przede wszystkim pod wpływem świadomie wyzwanych motywacji. Istotą tych postaw powinny być: zaangażowanie we wszechstronny rozwój socjalistycznej ojczyzny, gotowość do jej obrony w wypadku zagrożenia, pielęgnowanie tych wszystkich wartości, które są związane z pojęciem ojczyzny i narodu, aktywne włączanie się w nurt życia społecznego, politycznego

i gospodarczego, rozumienie potrzeby rozwijania współpracy między krajami wspólnoty socjalistycznej oraz współdziałania sił zbrojnych Układu Warszawskiego.

Człowiek nie ma w pełni ukształtowanych postaw wobec wszelkich zjawisk i problemów społeczno-obronnych. Ponadto, nie w każdej sytuacji potrafi wyrazić swój racjonalny, emocjonalny i umotywowany stosunek do różnorodnych spraw, faktów i zjawisk. Aby młodzież mogła działać z pobudek np. ideowych, patriotycznych, internacjonalistycznych, musi między innymi posiadać wiedzę o danym przedmiocie, umieć rozróżniać i oceniać określone sytuacje związane z obronnością kraju, powinna dysponować określonym systemem przekonań wyznaczających jej aktywność ideową, patriotyczno-obronną itp.

Nietrudno zauważyć, że w postawach wyrażających stosunek do bezpieczeństwa ludowej ojczyzny doniosłą rolę odgrywają wiedza, zaangażowanie emocjonalne, utrwalone motywacje, będące bodźcem do działania na rzecz obronności kraju. Młodzież powinna więc znać i rozumieć genezę potrzeb obronnych kraju, idei patriotyzmu i internacjonalizmu proletariackiego, realizować w codziennej praktyce te idee, samodzielnie zajmować stanowisko wobec wydarzeń z punktu widzenia obronności kraju. Gruntowna znajomość zasad obrony kraju nie wystarczy, młodzież powinna się również odznaczać wrażliwością uczuciową, reagować we właściwy sposób na sytuację społeczną i militarną ojczyzny, państw zaprzyjaźnionych oraz narodów walczących o wolność i postęp społeczny.

W strukturze postawy mieszczą się również dyspozycje czynnościowe, wychowawcy powinni więc w codziennej praktyce tak dobierać treści i metody wychowania patriotyczno-obronnego, żeby ułatwiały one rozwijanie tych dyspozycji.

Spółeczna dyscyplina i gospodarność. W praktyce codziennej postawy społecznej dyscypliny oraz gospodarności zazwyczaj wiążą się ściśle ze sobą i w takim też związku należy je kształtować. W każdym działaniu zbiorowym możemy wyłonić pewne aspekty ładu i zdyscyplinowania, warunkujące jego sprawną organizację. Jednostka uczestnicząca w określonym działaniu zbiorowym podlega pewnym normom, określającym jej udział w tworzeniu sprawnie funkcjonującej całości. Biorąc pod uwagę odrębność i zakres różnych form samoobrony, nietrudno zauważyć, że są to normy organizacyjnego i społeczno-gospodarczego zdyscyplinowania.

Do podstawowych norm w tej dziedzinie można zaliczyć: — poszanowanie społecznej własności jako rezultatów ogólnospołecznej pracy;

- ochronę dóbr społecznych i opiekę nad nimi w czasie działań militarnych;
- podporządkowanie się jednostki generalnym celom działania militarnego;
- dokładne pod każdym względem wypełnianie zadań obronnych przez każdą jednostkę.

Powyższe ustalenia upoważniają do dokładniejszej analizy dyspozycji psychicznych młodzieży. Możemy tu wyodrębnić nastawienia normatywno-spostrzeżeniowe, wrażliwość emocjonalną i sferę nastawienia, a także wiedzę i doświadczenia. Przez nastawienia normatywno-spostrzeżeniowe rozumiemy dążenie do tego, aby młodzież posiadała dyspozycje do dokładnego obserwowania tego, co ją otacza w życiu społecznym i gospodarczym. Kształtując te dyspozycje w procesie wychowania patriotyczno-obronnego, należy dobierać takie kompleksy spraw, które pozwolą młodzieży wyrazić swój stosunek do dóbr społecznych, nauczą ją lojalnie i sumiennie realizować zbiorowe oraz indywidualne zadania obronne, punktualności i dokładności w ich wykonaniu, przestrzegania przepisów, regulaminów itp.

Zgodnie z tymi nastawieniami należy również doskonalić sferę wrażliwości emocjonalnej młodzieży, zdolności do uczuciowego reagowania na dostrzegane fakty i zjawiska. Oznacza to, iż młodzież uczestnicząca np. w przysposobieniu obronnym nie może być obojętna wobec spraw społecznej gospodarności i dyscypliny. Dużą wagę należy przywiązywać do właściwego reagowania na rozbieżności, jakie zachodzą między praktyką społeczną a obowiązkiem troszczenia się o dobro społeczne i przestrzeganie dyscypliny. W tym celu muszą być odpowiednio kształtowane motywy działania. Jest to zatem sprawa utrwalania pewnych nawyków działania w różnych sytuacjach. Młodzież o silnie rozwiniętej dyspozycji motywacyjno-czynnościowej będzie wtedy przejawiała swą aktywność jako uświadomiony i ugruntowany obowiązek, wynikający z roli, jaką spełnia w społeczeństwie.

Samodzielność i odpowiedzialność za siebie. Właściwa realizacja celów wychowania patriotyczno-obronnego wymaga także ukształtowania trwałego stosunku młodzieży do samej siebie, występuje bowiem zależność między stosunkiem do spraw obronności w ogóle a stosunkiem do samego siebie. Jednostka dbająca w sposób racjonalny i etyczny o własny rozwój jest zwykle bardziej wrażliwa na problemy społeczne, w tym na sprawy obronności kraju.

Na potrzebę kształtowania pożądanego stosunku młodzieży do siebie wskazywał Lenin, mówiąc na III Zjeździe Komso-
 modu: „Zadaniem Związku Młodzieży jest ustawienie swej

działalności praktycznej w ten sposób, aby ucząc się, organizując się, zespalać się, walcząc, młodzież ta wychowywała siebie i wszystkich tych, którzy widzą w niej przywódcę, aby wychowywała komunistów”⁹. W literaturze marksistowskiej stosunek człowieka do samego siebie sprowadza się do tego, by aktywnie włączać się on w proces tworzenia lepszego świata, by każdy swoją postawą, działalnością, aktywnością w proces ten coś wnosił.

Postawa samodzielności i odpowiedzialności za siebie oznacza określoną gotowość do rozliczania się przed samym sobą ze spełnionych obowiązków, jest wskaźnikiem społeczno-obronnej dojrzałości młodzieży. Jej sens polega na tym, iż młodzież uświadamia sobie, że od niej społeczeństwo oczekuje określonego stosunku do tego, co reprezentuje ona sobą. Młodzież powinna dysponować umiejętnością spojrzenia na własne postawy i poglądy z punktu widzenia oczekiwań, o których sądzi, że powinny się do niej odnosić. Dyspozycje takie młodzież może w sobie wykształcić, gdy będzie umiała samodzielnie i racjonalnie kierować swoim postępowaniem.

Zdolność samodzielnego działania w sprawach społeczno-obronnych jest możliwa, jeżeli młodzież:

- podejmuje określone działania pod wpływem potrzeb wewnętrznych;
- wypracowuje własne metody doskonalenia umiejętności obronnych;
- ma zaufanie do samej siebie.

Występowanie takiej postawy świadczy o dużej autonomii młodzieży, o tym, że świetnie zdaje sobie ona sprawę z własnych umiejętności i braków. Brak zdolności do samorozwoju staje się hamulcem w procesie urzeczywistniania zasadniczych celów postawionych przed wychowaniem patriotycznym. Młodzież musi dysponować umiejętnością analizowania siebie pod kątem osobistej samodzielności i odpowiedzialności. W uzyskaniu samodzielności wydatnie pomagają jej nastawienia introspekcyjno-wartościujące. Młodzież powinna odczuwać wewnętrzne zadowolenie z własnej samodzielności i odpowiedzialności, zaś ich brak powinien być przyczyną napięć emocjonalnych.

Nietrudno zauważyć, że dążenie do samodzielności w działaniu na rzecz obronności jest możliwe dopiero wówczas, gdy zostanie ukształtowana sfera motywacji samorozwojowych, gdy wyposażą się młodzież w określoną wiedzę i doświadczenia. Dyspozycje te można ukształtować w systemie określonych sy-

⁹ W. I. Lenin, Zadania Związków Młodzieży, [w:] W. I. Lenin, O młodzieży, Warszawa 1955, s. 308.

tuacji, przy wykonywaniu takich zadań, które wymagają samodzielnego postępowania, poznawania i samokontroli, emocjonalnego oraz racjonalnego stosunku do własnej osoby, samodzielnego określenia potrzeb wychowawczych, gromadzenia wiedzy, a także doświadczeń z zakresu stosunku do własnych postaw i poglądów.

Można zatem stwierdzić, iż postawy patriotyczno-obronne młodzieży są ukształtowane w stopniu pożądanym, jeżeli: — młodzież jest całkowicie przekonana o konieczności realizowania zadań obronnych w szkole, w uczelni, w miejscu pracy i zamieszkania;

— obrona ojczyzny i całej socjalistycznej wspólnoty jest dla niej zjawiskiem wymiernym i dającym się wyrazić w codziennym życiu, a sprawy obronności stają się wartością najważniejszą;

— wiedza, umiejętności, nawyki i zainteresowania patriotyczno-obronne młodzieży wykształcają w niej potrzebę odbycia służby wojskowej, a także aktywnego udziału w systemie powszechnej samoobrony.

Odwaga i dzielność życiowa. Ukazywanie młodzieży trwałych wartości patriotycznych i internacjonalistycznych, takich zwłaszcza jak umiłowanie ojczyzny, poczucie odpowiedzialności, połączone z poświęceniem dla Polski i codzienną odwagą wykazywaną w jej sprawach, ułatwia zrozumienie wielu problemów patriotyczno-obronnych, pomaga współtworzyć i ochraniać rzeczywistość, w której żyjemy. Uczynienie młodego człowieka zdolnym do odważnego i dzielnego postępowania w złożonych warunkach współczesnego życia społecznego powinno się stać jednym z najistotniejszych celów wychowania socjalistycznego. Wiemy także, iż ocena wysiłków ludzi odważnych i dzielnych jest względna, bywa bowiem wyznaczana odczuciem społecznym. Nie zawsze też w pełni znamy motyw ich postępowania, rzeczywiste postawy moralne związane z dobrem społecznym. Postawy takie mogą czasami być zupełnie inne, niż to przyjęto.

Złożoność omawianej problematyki nie może przesłonić potrzeby wychowania młodzieży na ludzi odważnych; szczególnie zaś chodzi o życiową dzielność jako odwagę w inicjowaniu i urzeczywistnianiu działań zgodnych z interesami społecznymi, zwłaszcza przedsięwzięć trudnych, do których niewątpliwie należą problemy wychowania patriotyczno-obronnego. Trzeba stwierdzić, iż wszystkie organizacje i instytucje odpowiedzialne za wychowanie dostrzegają potrzebę przygotowania młodego pokolenia do bycia odważnym.

W obecnych warunkach ustrojowych i cywilizacyjnych nie wystarcza, że istnieje postęp gospodarczy, sprawna administra-

cja, że rozwija się nauka i technika. Potrzebna jest przede wszystkim umiejętność racjonalnego działania, będącego zarazem działaniem samodzielnym, mocno zespolonym z odwagą; to wszystko zaś musi być traktowane jako swoista dojrzałość moralna zarówno poszczególnych jednostek, jak i większych zbiorowości.

Możemy zatem wyróżnić: odwagę podjęcia walki i odwagę wykazywaną w walce; odwagę cywilną; odwagę w wyrażaniu opinii, ocen; odwagę samoobrony; odwagę okazywaną wobec swoich, poszczególnych ludzi czy grupy ludzi, z którymi współpracujemy; odwagę przeciwstawiania się naciskom pewnych osób, grup, instytucji; odwagę podejmowania decyzji i ich wykonywania.

Sprawą niezwykle istotną jest umiejętność rozróżniania rzeczywistej odwagi od odwagi pozornej, przybierającej bardzo często charakter odwagi społecznej i psychopatycznej. Odwagą nazwiemy zatem taki stan człowieka, w którym uświadamia on sobie niebezpieczeństwo, a mimo to podejmuje praktyczne działania zmierzające do realizacji wytkniętego celu. Odwaga jest cnotą, siłą moralną służącą pokonywaniu różnego rodzaju trudności i niebezpieczeństw, a więc i strachu, w imię przyswojonych, zaakceptowanych i społecznie doniosłych, ponadosobistych celów. W tym sensie jednakowo odważnymi mogą być: żołnierz udzielający pomocy tonącemu w rzece, lekarz narażający się na zarażenie i śmierć, student, który śmiało wypowiada swoje przekonania w drażliwej sprawie wobec kolektywu i wychowawcy inaczej niż on myślących, członek ZSMP, który nie tylko potrafi pokonać strach jako pewnego rodzaju uczucie, ale także odsunąć na bok interesy osobiste, egoistyczne. W postępowaniu odważnym niezbędne są nie tylko świadomość niebezpieczeństwa, lecz nade wszystko silny motyw działania (musi to być działanie w imię interesów wyższego rzędu).

Różne bywają sposoby i środki umacniania odwagi czy też przygotowania do bycia odważnym. Najogólniej można powiedzieć, że jej formy mogą być najczęściej fizjologiczne lub psychiczne. Często zdarzało się ludziom opanować strach pod wyraźnym przymusem, zwłaszcza zewnętrznym. Znane są sposoby eliminowania tego uczucia za pomocą alkoholu i narkotyków. Skutki fizjologiczne używek bywają jednak rozmaite. Najczęściej zmieniają one stan świadomości, mniej lub bardziej zamrażają ją. Ludzie działający pod wpływem alkoholu nie zdają sobie sprawy z niebezpieczeństwa i dlatego są nadmiernie odważni, a zarazem słabi. Ujemną stroną tego rodzaju używek, jako sposobów pokonywania strachu, jest osłabienie sił fizycznych i psychicznych człowieka.

Skutecznymi i społecznie pożądanymi formami umacniania odwagi są: racjonalna troska o zdrowie, podnoszenie sprawności fizycznej i przyzwyczajanie się do sytuacji niebezpiecznych. W procesie kształtowania odwagi i dzielności istotną rolę odgrywa zaangażowanie ideowe. Człowiek opanowany racjami wyższego rzędu, odczuwający potrzebę poznawania i przekształcania otaczającej go rzeczywistości umie sprowadzić do właściwej miary uznawany system wartości. Wszystkie ważne wydarzenia historyczne wskazują, że poświęcenie spraw osobistych dla wartości ponadosobistych jest najmniej zawodnym i najistotniejszym warunkiem prawdziwego męstwa, odwagi i heroizmu, źródłem skutecznego opanowania niemocy czy strachu w obliczu niebezpieczeństwa.

Silne postawy i głębokie przekonania ideowe nie likwidują jednak automatycznie lęku, np. strachu przed śmiercią. Lęk ten występuje u każdego z nas, lecz u człowieka wysoce ideowego nie paraliżuje jego działania. Przeciwnie, w sytuacjach trudnych pobudza go do koncentracji na zadaniu, na aktywizacji siebie i innych. Wiemy, że komuniści nawet w obliczu śmierci zachowywali godność osobistą, nie zdradzali idei ani przyjaciół.

Z socjologicznego i psychologicznego punktu widzenia, nie ma skuteczniejszej obrony przed strachem od zaangażowania ideowego, od całkowitego poświęcenia się sprawom społecznym, ponadjednostkowym. Prawdziwym bohaterstwem jest zdolność poświęcenia się dla innych, dla idei. Z tego punktu widzenia nie zaliczamy do grona bohaterów ludzi odznaczających się jedynie sprytem i siłą fizyczną.

Kształtowanie takich postaw, jak odwaga i dzielność stanowi działalność jednoczącą, ponieważ w społeczeństwie socjalistycznym nie ma już zasadniczych, fundamentalnych konfliktów — antagonizmów klasowych. Bogate doświadczenia państw socjalistycznych wskazują, że wychowanie ideowe, cały system działalności patriotyczno-obronnej sprzyjają kształtowaniu dojrzałych i zaangażowanych postaw moralnych, najlepiej wyrażających gotowość do działania odważnego i dzielnego.

Te wszystkie stwierdzenia skłaniają do sformułowania tezy, iż bardziej płodne i przekonujące jest ustalanie społecznych rodowodów odwagi i bohaterstwa niż wyodrębnianie cech pewnej kategorii ludzi uznanych za odważnych i dzielnych. Ustalanie takich cech ma pewną wartość poznawczą i wychowawczą pod warunkiem, że dotyczą one nie przypadków pojedynczych, lecz są uogólnieniem owego mechanizmu historycznego i społecznego kreowania ludzi odważnych i dzielnych. „W naszym życiu społecznym, które jest niełatwą przecież wal-

ką o zbudowanie społeczeństwa socjalistycznego, społeczeństwa równości, sprawiedliwości, wolności i dobrobytu materialnego, także społeczeństwa życzliwości wzajemnej, potrzebna jest mądra odwaga obywateli, którzy gotowi są ponosić osobiste ryzyko w walce o realizację tego szczytnego programu. Takich ludzi musimy wychowywać i tworzyć przez kształtowanie społecznych warunków, które czynią ryzyko osobiste społecznie skutecznym i pokazują społeczną skuteczność tego ryzyka”¹⁰.

Patriotyzm socjalistyczny — ideową podstawą wychowania obronnego

Dla klasyków marksizmu-leninizmu patriotyzm stał się jedną z najważniejszych wartości rewolucyjnej aksjologii. Właściwa interpretacja tego problemu ma zasadnicze znaczenie ideowo-wychowawcze, dotyczy bowiem zrozumienia podstawowych aspektów marksistowsko-leninowskiej perspektywy widzenia narodu, a idąc dalej — przewycięzania występujących jeszcze w różnej formie sprzeczności (antynomii) między wartością socjalizmu a wartością narodu, między wartością klasy a wartością narodu, między wartością narodu a wartością ludzkości.)

Te historycznie nawarstwione antynomie wynikały, jak wykazywali twórcy naukowego komunizmu, z zakłócenia normalnego rozwoju jednostki i społeczeństwa, z uwikłania jednostek ludzkich, grup i klas, a także narodów w sprzeczności społeczne, z konieczności dokonywania niejednokrotnie tragicznych wyborów w momentach historycznych. Możliwość harmonijnego łącenia wspomnianych wartości mogła nastąpić dopiero wówczas, gdy urzeczywistniona została wolność od wyzysku, potwierdzona równość wobec środków produkcji, gdy proletariatus stał się „klasą narodową”. Z treści i ducha „Manifestu komunistycznego” niedwuznacznie wynika, że jeśli człowiek nie jest wolny od nędzy i wyzysku, to wszelkie inne swobody pozostają dla niego pięknym, lecz jakże iluzorycznym symbolem.

Sens przytoczonych myśli, jak i wielu innych, zaczerpniętych z marksistowskiej wizji klasy robotniczej i jej roli w rewolucyjnych przemianach, należy pojmować jako wykładnik klasowej hierarchii wartości. Patriotyzm klasy robotniczej kształtował się bowiem wraz z patriotyzmem całego narodu w warunkach ostrej walki klasowej.

¹⁰ Z. Cackowski, *Odwaga — zaleta osobista i potrzeba społeczna*, „Życie Partii” 1978, nr 6, s. 32—33.

Dla potrzeb niniejszej analizy można wyróżnić pewne ogólniejsze aspekty omówionych tu wartości:

— Każdy z nas uczestniczy w historii swojego narodu. Poprzez wychowanie w rodzinie, w szkole, w uczelni, w wojsku, w zakładzie pracy identyfikuje się z ojczyzną jako wartością wyniesioną do rangi najwyższej. Owo uczestnictwo ma doniosłe znaczenie z punktu widzenia antropologii i psychologii społecznej.

— Wartości wyrażone poprzez postawy patriotyczne są świadectwem poczucia wspólnoty historycznej, więzi między pokoleniami, więzi z wartościami, do których można się odwoływać (postępowe tradycje, bohaterowie narodowi, postępowe i rewolucyjne idee, instytucje itp.).

— Poprzez kontakt z postępową przeszłością narodową stajemy się nie tylko jej nosicielami, lecz również twórcami nowych wartości kulturowych, moralnych i społecznych. W ten sposób stajemy się dziedzicami, zwielokrotnionych przynależnością do wspólnego bytu historycznego, najlepszych wzorów postępowania. We wspólnocie narodowej i poprzez tę wspólnotę osiągamy najlepszą z najlepszych możliwości wpływu na proces dziejowy, na to wszystko, czego pragniemy dokonać na miarę naszych czasów, swej pracy i talentu¹¹.

— Poczucie patriotycznej więzi z ojczyzną, z narodem pozwala nadawać naszemu życiu głębszy, przekraczający wąskie granice egzystencji, sens. W takim sensie patriotyzm stanowi doniosły czynnik ideowy i grupotwórczy, wiążący ludzi przez wzmocnienie wspólnych im wartości. Konkretnie treści patriotyczne mogą się składać na rozległe dziedziny wartości o licznych i szczególnych właściwościach, a dążność do ideowego jednoczenia ludzi i wyzwalać w nich motywację działania społecznie cennego, patriotycznego wybija się wśród nich na czoło. Dokonywany z pobudek patriotycznych wybór form i dróg działania jest naturalny, więcej — oczywisty, nie podlegający dyskusji. Identyfikując się z narodem, dokonujemy wyboru takiego sensu istnienia, który daje poczucie trwałości, dumy i spokoju. Najczęściej potwierdzamy ten wybór przez fakt, że każdy znaczący nasz czyn umacnia, a zarazem warunkuje naszą postawę wobec wartości podstawowej, jaką jest ojczyzna.

Wymienione w dużym skrócie niektóre ogólniejsze aspekty postaw patriotycznych zasadnie przekonują o tym, że nosiciele tych postaw odznaczają się na pewno poczuciem wolności, równości, pełni, ładu moralnego, zdolnościami do dobrowolnego poświęcenia na rzecz społeczeństwa, przewycięzania (re-

¹¹ Zob. J. K u c z y ń s k i, Indywidualność i ojczyzna, Warszawa 1972.

dukcji do minimum) sprzeczności między dobrem jednostki i społeczeństwa. Pełna oraz świadoma akceptacja socjalistycznego patriotyzmu powoduje, że człowiek — nie tracąc niczego ze swej podmiotowej roli — wznosi się przez realizację przyjętych (zinternalizowanych) wartości do poziomu wymagań rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Wychowawczy sens kształtowania postaw patriotycznych polega również na tym, że w określonych warunkach możemy stworzyć swoisty system kontrolno-wartościujący. Jednostka traktująca ojczyznę, naród, jego potrzeby rozwojowe i obronne jako wartości wytyczające kierunek innym wartościom normatywnym jest jak gdyby broniona przed niebezpieczeństwem relatywizmu aksjologicznego, który najczęściej rodzi się z bezkierunkowości ludzkich dążeń.

Te i podobne momenty, tu zaledwie sygnalizowane, mają istotne znaczenie z praktycznego punktu widzenia, przede wszystkim z punktu widzenia doboru określonych treści i metod wychowania patriotycznego. Doceniając w pełni emocjonalne aspekty wychowania patriotycznego, nie należy zapominać o tym, że uczucia są zjawiskiem wtórnym wobec zapamięsk obiektywnych. To prawda, że postawy emocjonalne partnerów powiązanych stosunkiem społecznym ulegają symetryzacji i wyrównywaniu, lecz za pomocą samych uczuć nie możemy objaśnić wielkich ruchów narodowyzwoleńczych. Zapewne ruchom tym towarzyszyły silne namiętności, różnego rodzaju uczucia i wyobrażenia połączone z intuicją, ale przecież w gruncie rzeczy nie one stanowiły o istocie przemian społecznych, kulturowych i politycznych. Ojczyznę możemy oczywiście personifikować w postaci kochającej matki lub surowego, wymagającego, ale sprawiedliwego ojca, nie należy wszakże zapominać, iż o sprawach ojczyzny, jej aktualnych i przyszłych losach przesądzały nie tylko uczuciowe, lecz także intelektualne walory osobowości ludzkiej. W okresie okupacji odebrano nam prawo do ojczyzny, zablokowano wiele potrzeb kulturowych, psychicznych i społecznych, a mimo to dominowała w nas wola walki, u podstaw której legła m. in. samowiedza narodowa. W tym sensie potrzeba walki z okrutnym i bezwzględny wrogiem rodziła zdrową, konstruktywną postawę patriotyczną całego narodu, wyrażającą coś więcej niż tylko zaangażowanie emocjonalne, mianowicie postawę wyrażającą potrzebę zbiorowego wysiłku i obowiązku, wymagającą intelektualnego przewartościowania tego co było, a zarazem określenia wizji tego co być powinno. Złożona dialektyka problematyki ciągłości i odnowy narodowego życia zasadnie wskazuje, iż zawsze potrzebna jest gruntowna wiedza, zarówno o tym „skąd idziemy”, jak wspólnie zakreślona wizja „dokąd idziemy”.

Powyższe rozważania nie zmierzają do tego, by pomniejszać lub nie doceniać uczuć w procesie wychowania patriotycznego. Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, iż w wychowaniu tym nie możemy poprzestać na krzewieniu wiedzy o ojczyźnie, narodzie, państwie, o przeszłej i teraźniejszej historii ojczystej. Prawdopodobnie znajdziemy bardzo dużo przykładów świadczących o wielkich zrywach i bohaterkiej odwadze; wiemy również, że zbyt jednostronna analiza, połączona z postulatem racjonalizacji wychowania patriotycznego, także nie rozwiązuje omawianego zagadnienia.

Przyjmujemy zatem, że ani uczuć, ani intelektu nie należy ujmować w kategoriach absolutnych przeciwieństw. Warto jednakże uzmysłwić sobie, iż w obecnych warunkach życia społecznego, zaostrzającej się walki ideologicznej coraz bardziej zwiększa się rola czynnika subiektywnego w procesie kształtowania osobowości w codziennym życiu społecznym i służbowym.

W społeczeństwie socjalistycznym patriotyzm wiąże się nierozzerwalnie z proletariackim internacjonalizmem. Dialektyczne ujmowanie tego, co wyrażają dwa te pojęcia, stanowi bardzo ważną przesłankę kształtowania świadomości i postaw naszego społeczeństwa. „Internacjonalizm proletariacki jest podstawową zasadą ideologii, programu oraz praktyki rewolucyjnego ruchu robotniczego. Wynika to z samej istoty tego ruchu i jest uwarunkowane stosunkami społeczno-ekonomicznymi, w których rozwiązanie kwestii proletariackiej staje się obiektywną koniecznością rozwoju ludzkości”¹². Wynika z tego — jak to już stwierdziliśmy — że internacjonalizm proletariacki oznacza międzynarodową jedność klasy robotniczej i jest ściśle związany z rewolucyjnym ruchem robotniczym od początków jego kształtowania się. Podstawę ideologiczną tego ruchu stanowi nauka marksistowsko-leninowska, która wskazuje, że międzynarodowa solidarność klasy robotniczej ze wszystkimi siłami postępowymi doprowadzi ludzkość do zwycięstwa socjalizmu.

Treści i zakres pojęcia proletariackiego internacjonalizmu ciągle się wzbogacają. Wynika to z rozwoju wspólnoty socjalistycznej i światowego ruchu komunistycznego. Istotnym wyrazem tego są ścisły sojusz, braterstwo i wszechstronna współpraca z zaprzyjaźnionymi krajami socjalistycznymi, przede wszystkim ze Związkiem Radzieckim.

¹² W. Wołczew, Socjalistyczny patriotyzm nieodłącznym elementem proletariackiego internacjonalizmu, [w:] Współczesny kształt patriotyzmu i internacjonalizmu, Warszawa 1976, s. 195.

ROZDZIAŁ SZÓSTY

ŚWIATOPOGŁADOWE WYCHOWANIE ŻOŁNIERZY

Rola światopoglądu w wychowaniu wojskowym

Jednym z głównych zadań w dziedzinie ideowego wychowania młodzieży jest rozwijanie socjalistycznej świadomości społecznej, upowszechnianie ideologii marksistowskiej, dostarczającej wiedzy o prawach i prawidłowościach rozwoju społecznego.

Rozwój współczesnego świata stawia przed społeczeństwem ciągle nowe wymagania. Umacnianie się systemu socjalistycznego doprowadziło do rozwinięcia zasad pokojowego współistnienia państw o różnych ustrojach społecznych, co jest związane ze znacznym rozszerzeniem rozmaitych kontaktów kulturalnych, naukowych, gospodarczych, technicznych, turystycznych itp. W tej nowej sytuacji społecznej innych wymiarów nabiera walka idei.

Konfrontacja ideologiczna dwóch systemów wymaga odpowiedniego przygotowania do niej młodego pokolenia. Instytucje wychowawcze naszego kraju muszą zatem tak organizować i prowadzić działalność, żeby uodpornić młodzież na obcą ideologię, na wrogie wpływy, poglądy, styl życia.

„Chodzi o to, aby młody człowiek, dysponując odpowiednią wiedzą i kwalifikacjami, ugruntowanym światopoglądem, głęboko rozumiał świat, umiał wartościować obserwowane przez siebie zjawiska i oceniać dokonujące się procesy w oparciu o zasady naukowego socjalizmu [...]”¹. Tak więc światopogląd ma ułatwić młodemu Polakom znalezienie swojego miejsca w życiu i w świecie dla dobra ludowej ojczyzny i sprawy socjalizmu, dla osobistego szczęścia, zadowolenia i satysfakcji.

Wojsko realizuje, jako jedna z instytucji wychowawczych, część ogólnospołecznych zadań w zakresie kształtowania światopoglądu. W wytycznych do pracy szkoleniowo-propagandowej w siłach zbrojnych stwierdzono m. in., że należy

¹ Zob. VII Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały, op. cit., s. 85.

„rozwijać i umacniać racjonalistyczne i laickie postawy żołnierzy oraz kształtować i utrzymywać ich materialistyczny światopogląd”². Od początku istnienia LWP wiele uwagi poświęcano temu problemowi. Wynikało to z potrzeby dostarczenia określonych racji, celu i sensu wysiłku żołnierskiego. W realizacji zadań militarno-społecznych nie jest sprawą obojętną, jaki światopogląd reprezentują żołnierze.

Aktywny udział w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego oraz w obronie jego zdobyczy wymaga od nich — oprócz różnego rodzaju umiejętności zawodowych i specjalistycznych — ukierunkowania ideowego. Obywatel w mundurze wojskowym powinien mieć wyraźnie określony pozytywny stosunek do ustroju, którego ma bronić, do panującej ideologii, do polityki realizowanej przez partię i rząd.

Świadomość zadań i obowiązków wynikających z takiego stosunku do rzeczywistości oraz towarzyszące temu odpowiednie postępowanie nie kształtują się samoistnie, lecz powstają jako rezultat doświadczeń społecznych i określonej działalności wychowawczej. Zadaniem wojska jest możliwie najpełniejsze pomaganie żołnierzom w zdobywaniu właściwej orientacji życiowej, w dobrym wywiązywaniu się z ich obowiązków wobec społeczeństwa i państwa. G. Łukow stwierdza wprost, że „od światopoglądu żołnierza, od systemu jego poglądów i przekonań, od jego subiektywnego stosunku do rzeczywistości zależy w dużej mierze jego zachowanie się w warunkach bojowych, a także w warunkach pokojowego szkolenia bojowego i politycznego”³.

Pojęcie światopoglądu

Światopogląd jest pojęciem złożonym i — jak wszystkie zjawiska z zakresu świadomości ludzkiej — trudnym do jednoznacznych ujęć. Dotyczy wszystkich ludzi, każdy bowiem ma określony pogląd na świat, zajmuje taką lub inną postawę wobec rzeczywistości. Używany jest zarówno potocznie, jak również w wielu dyscyplinach naukowych, takich jak np.: filozofia, pedagogika, psychologia, socjologia, z których każda akcentuje inne jego elementy.

Zagadnienie stosunku człowieka do świata jako całości ma długą historię. Od czasów najdawniejszych po dzień dzisiejszy toczy się wokół istoty i treści światopoglądu walka między ma-

² Wytoczne Szefa GZP WP w sprawie działalności propagandowej w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1975, s. 8.

³ G. Łukow, Szkice z psychologii wojskowej, Warszawa 1959, s. 232.

terializmem a idealizmem. Jest to podstawowy problem filozoficzny, mający bardzo duże znaczenie dla teorii i praktyki wychowawczej.

Termin światopogląd, obejmujący określenie wiedzy i przekonań człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości bądź czynności zmierzających do jej kształtowania, został wyodrębniony w literaturze stosunkowo późno. Znacznie wcześniej zajmowano się samą istotą stosunku człowieka do świata. Dopiero wiek XX, zwłaszcza okres międzywojenny i powojenny, obfituje w prace podejmujące interesujący nas problem. Jest to związane z ogromnym postępem w rozwoju nauki, z rewolucyjnymi przeobrażeniami społecznymi, z rozwojem kultury, z upowszechnianiem się filozofii marksizmu-leninizmu — ideologii systemu socjalistycznego.

Dynamiczny rozwój ekonomiczno-społeczny wywołał potrzebę zmian w postawach światopoglądowych. Podważone zostały fundamenty panującego dotąd powszechnie światopoglądu idealistycznego. Szczególnie wiele zmian nastąpiło w tej dziedzinie w państwach socjalistycznych; uległy przewartościowaniu źródła, z których ludzie chcieli i mogli czerpać wiedzę o świecie, prawach jego rozwoju, o miejscu i roli człowieka.

We współczesnej literaturze filozoficznej, pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej najczęściej stwierdza się, że światopogląd to całość sądów, wyobrażeń i przekonań o świecie jako całości. W wielu definicjach podkreśla się także wzajemną zależność treści światopoglądu oraz postępowania i zachowania człowieka⁴. Encyklopedyczne określenie światopoglądu jest następujące: jest to „zbiór najogólniejszych przekonań, dotyczących natury świata, człowieka i społeczeństwa, miejsca człowieka w świecie, sensu jego życia oraz powstałych na gruncie tych przekonań wartościowań i ideałów, wyznaczających postawy życiowe ludzi i wytyczających linię ich postępowania”.

Analiza różnych określeń światopoglądu dowodzi, że jest on traktowany — z jednej strony — jako system wiedzy i przekonań, z drugiej natomiast — jako wyraz określonych postaw ludzi, przejawiających się w postępowaniu i zachowaniu.

„Światopogląd należy do sfery ideologii, a zasadniczy jego trzon stanowią poglądy filozoficzne. Ideologią PZPR i klasy robotniczej jest marksizm, a ich światopogląd określony

⁴ Zob. M. Kozakiewicz, O światopoglądzie i wychowaniu, Warszawa 1965, s. 14; R. Radwiłowicz, O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu, Warszawa 1971, s. 22; Wybrane problemy metodologiczne wychowania światopoglądowego w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1975, s. 37.

jest mianem marksistowskiego, naukowego [...], gdyż będąc funkcją rozwoju nauk szczegółowych i praktyki ludzkiej, daje odpowiedzi na pytania dotyczące natury świata oraz miejsca i przeznaczenia człowieka w świecie”⁵. Wynika z tego, że naukowym można nazwać światopogląd opierający się na uogólnieniu dorobku nauk szczegółowych i konstruujący taki obraz świata, dla którego wartość naczelną stanowi zgodność z danymi nauki.

Światopogląd marksistowski jest — dzięki nowym zdobyczom nauki — elastyczny, uwzględnia zmieniające się warunki i wiedzę o świecie, jest otwarty na wszystko co nowe. Asymilacja ta nie realizuje się jednak samoczynnie, wymaga celowych i zorganizowanych wysiłków, rzetelnej znajomości warunków społecznych, sposobów oddziaływania na zapatrywania ludzi.

W przedstawionym ujęciu światopogląd jest jednym z najważniejszych składników osobowości człowieka, wyrażającym się w jego postawach wobec otaczającej rzeczywistości.

Struktura światopoglądu

Analiza różnych ujęć i określeń światopoglądu pozwala wyodrębnić w nim następujące podstawowe elementy: wiedzę, przekonania i działanie. Podział taki jest oczywiście umowny, nie jedyny, umożliwia jednak lepsze poznanie istoty światopoglądu i jego struktury. Wydzielenie wiedzy, przekonań i działania, czyli poznawczych, wartościujących i prakseologicznych składników światopoglądu, ma istotne znaczenie dla procesu jego kształtowania.

Wiedza określana jest nader często jako decydujący składnik światopoglądu. Przyjmuje się powszechnie, że światopogląd jest uogólnieniem wiedzy o świecie. Dlatego też jego istota i treść zależą od wiedzy. Na nią zaś składają się: „zarówno znajomość konkretnych przedmiotów i faktów, jak i przede wszystkim znajomość wzajemnych związków i zależności między nimi, zawarta w pojęciach i sądach o rzeczywistości”⁶. Wiedza dostarcza zatem faktów i teorii obejmujących przyrodniczy i społeczny obraz świata. Mieszczą się w nim zagadnienia takie, jak: geneza ziemi i życia na niej, prawa rządzące światem, poznanie świata przez człowieka, a także jego rola i miejsce w społeczeństwie i społeczeństwa w świecie, związki z przyrodą itp. Ich odbiciem są poglądy fi-

⁵ K. Ochocki, Współczesna nauka a światopogląd, „Wojsko Ludowe” 1965, nr 7, s. 60.

⁶ W. Okoń, Proces nauczania, Warszawa 1958, s. 39.

lozoficzne. W filozofii zaś problemem zasadniczym jest stosunek materii do świadomości. Uznawanie pierwotności bytu lub ducha od wieków kształtowało przeciwstawne nurty filozoficzne: materialistyczny i idealistyczny. Na ich podłożu rozwijały się odpowiednio dwa przeciwstawne światopoglądy. Podstawowe różnice między nimi dotyczyły wiedzy, poznania ludzkiego.

Światopogląd naukowy (materialistyczny) uznaje nieograniczone możliwości poznania przez człowieka praw przyrody i społeczeństwa. Nie oznacza to jednak, że „człowiek posiadający naukowy pogląd na świat potrafi wytłumaczyć w sposób naukowy każde zjawisko przyrodnicze i społeczne. W nauce, a tym bardziej w wiedzy posiadanej przez poszczególnych ludzi, jest wiele luk, na które nie ma odpowiedzi. Ale człowiek kierujący się naukowym poglądem na świat nie znajdując naukowego, tj. przyczynowego, materialistycznego wytłumaczenia pewnych zjawisk, nie zgodzi się na żadne inne, do czasu wyjaśnienia danych problemów będzie je traktował za otwarte”⁷.

Dążenie do uogólnionych odpowiedzi na pytania o przyrodniczą i społeczną rzeczywistość staje się coraz bardziej powszechne⁸. Stwarza to dużą szansę kształtowania poglądów na świat poprzez jednolity i spójny system wiedzy dostarczanej społeczeństwu.

Intelektualny obraz świata jest zabarwiony emocjonalnie. Sądy o rzeczywistości nie są człowiekowi obojętne, wartościuje je, nadaje im różny stopień pewności i prawdziwości. Dzięki temu wiadomości stają się przekonaniem, które tworzą mniej lub bardziej zwartą, hierarchiczną całość, dotyczącą pochodzenia i istoty świata, jego poznawalności, stosunku świadomości do materii itp. Tak więc poglądy szczególnie dają podstawę bardziej ogólnym. Dlatego też osoby przekonane np. o tym, „iż świat jest materialny, znacznie częściej skłonne są działać w interesie poprawienia stosunków panujących w świecie, niż osoby, dla których ważniejsze jest życie wieczne”⁹. Związek umysłu z uczuciami przedstawił bardzo plastycznie Marks, stwierdzając, że „idee, które opanowały umysł; są ogromną siłą motoryczną uruchamiającą ludzkie działanie”¹⁰.

⁷ W. Okoń, O niektórych problemach kształtowania naukowego poglądu na świat, „Nowa Szkoła” 1954, nr 5, s. 466.

⁸ Zob. H. Ditfurth, Na początku był wodór, Warszawa 1978, s. 179—190.

⁹ R. Radwiłowicz, op. cit., s. 24—25.

¹⁰ K. Marks, Komunizm a augsburska „Allgemeine Zeitung”, [w:] K. Marks, F. Engels, Dzieła, t. 1, Warszawa 1960, s. 130.

Przekonania światopoglądowe, mające pełnić funkcje kierunkowe, muszą być zaakceptowane i głęboko przeżyte. Są wówczas nie tylko wiadomościami, nie tylko teoretyczną konstrukcją świata i stosunku do niego, lecz ujawniają się w konkretnej, życiowej działalności ludzi.

„Gotowość zdobywania rzetelnej wiedzy oraz praca nad poznawaniem i rozumieniem świata warunkuje nie tylko rozwój osobowości każdego młodego człowieka, ale i możliwość głębokiego wiązania się z naukowo opracowanym programem budownictwa socjalistycznego”¹¹. Praktyka w takim ujęciu jest źródłem poznania rzeczywistości i zarazem terenem działania. Przekształcanie rzeczywistości powinno zmierzać do przeobrażania warunków, w jakich człowiek żyje. „Praktyka społeczna występuje jednak przede wszystkim jako etap końcowy, jako ukoronowanie procesu poznawania. Teoria zdobyta na drodze poznania zmysłowego i rozumowego nabiera sensu tylko wówczas, gdy wraca do praktyki, tj. gdy służy przekształcaniu rzeczywistości”¹².

Rozpatrywanie składników światopoglądu w ich dialektycznej jedności warunkuje efektywne działanie wychowawcze.

Funkcje światopoglądu

Najistotniejszą właściwością każdego ukształtowanego światopoglądu są jego funkcje regulacyjne. Uformowany pogląd na świat umożliwia człowiekowi interpretowanie poznawanych zdarzeń i zjawisk, ułatwia ich rozumienie i ocenę. Funkcje regulacyjne decydują zatem o wielkim znaczeniu światopoglądu w życiu każdego człowieka i całych społeczeństw. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że przejawiają się one w sposób zróżnicowany u poszczególnych ludzi, różna jest ich siła, rozmaity charakter.

Pośród funkcji, jakie spełniają przekonania światopoglądowe, omówimy najważniejsze¹³:

— Skryształizowane poglądy na świat mogą stanowić wytyczne postępowania i zachowania człowieka. Dostarczają po prostu określonych dyrektyw, ukierunkowują działanie. Oczywiście, nie dotyczy to wszystkich czynów i zachowań ludzkich, wiele czynności wykonujemy bowiem nawykowo, bez zastanowienia lub naśladowczo. W działaniu takim nie od-

¹¹ VII Plenum KC PZPR, op. cit., s. 88.

¹² W. Okoń, Proces nauczania, op. cit., s. 203.

¹³ Zob. R. Radwiłowicz, op. cit., s. 7—9; M. Kozakiewicz, op. cit., s. 66—67.

wołujemy się do światopoglądu (np. wykonywanie komend i czynności na placu ćwiczeń, przy obsłudze sprzętu itp. nie wymaga rozważań w płaszczyźnie światopoglądowej).

— Światopogląd spełnia funkcję oceniającą i wartościującą różne zjawiska oraz czyny i zachowania ludzi. W nim poszukuje się odpowiedzi na pytania: Jakie postępowanie jest godne, a jakie naganne? O co warto się trudzić i walczyć? Co jest godne najwyższych ofiar i poświęcenia? Normy i kryteria, według których poszczególne jednostki dokonują ocen, są oczywiście różne. Marksizm wskazuje na ścisły związek uznawanych społecznie wartości (i ich hierarchię) z potrzebami społecznymi. Oznacza to „związek wartości z przedmiotami i stosunkami istniejącymi poza świadomością ludzi, chociaż wartości te istnieją jedynie dla człowieka i w odniesieniu do konkretnej potrzeby społecznej [...]”¹⁴.

Najważniejsze założenia aksjologii marksistowskiej wyrażają się w następujących poglądach: człowiek jest dobrem najwyższym; materialny, historycznie ukształtowany świat ludzi jest jedynym światem człowieka, w którym dokonuje się jego jednostkowy byt; wyłącznym sensem życia człowieka jest jego szczęście i rozwój¹⁵.

Wartościowanie i ocenianie czynów innych ludzi wiąże się także z oceną i kontrolą własnego postępowania. Jednostka podporządkowuje swoje zachowanie, w mniejszym lub większym stopniu, normom wynikającym z uznawanego świata wartości. Dlatego też tak ważną sprawą w procesie wychowania są poglądy i wyobrażenia o ludzkich potrzebach, ich społecznym uwarunkowaniu i rozwoju.

Zgodnie z teorią marksistowską, rozwój świadomości zależy od warunków bytowych; również świat wartości nie może być od tych warunków odrywany. Nie są to wszakże zależności proste. Wszelkie formy świadomości trwają zwykle dłużej niż warunki, które je zrodziły. Obserwuje się przy tym zjawisko pewnej autonomii wartości duchowych w stosunku do potrzeb i warunków bytu. Wynikają z tego określone zadania wychowawcze, w tym odnoszące się do kształtowania światopoglądu.

— Integrowanie różnych składników osobowości człowieka jest kolejną ważną funkcją światopoglądu. Integracja ta będzie tym łatwiejsza i głębsza, im bardziej rzeczywistość społeczna jest zgodna z uznawanym światopoglądem. Osobisty interes jednostki leży więc w posiadaniu takiego poglądu na świat, który by nie narażał jej na przykre zderzenie z rze-

¹⁴ M. Michalik, op. cit., s. 34 i 94.

¹⁵ Zob. tamże.

czywistością, na frustracje i niepokoje. Takim światopoglądem, najpełniej odzwierciedlającym rzeczywistość i zapewniającym jednostce względną harmonię oraz ład psychiczny, jest światopogląd marksistowski.

— W pewnych warunkach światopogląd może pełnić funkcje ochronne. Jest to rola nader istotna w utrzymywaniu równowagi psychicznej i dobrego samopoczucia jednostki. Ta swoista skłonność do petryfikacji, do konserwatyizmu w ocenie rzeczywistości spełnia w pewnych okolicznościach rolę pozytywną, gdyż chroni człowieka przed niekorzystnymi dla niego wpływami otoczenia, pozwala przetrwać trudne warunki i przeciwności losu bez większych modyfikacji swoich przekonań i poglądów, bez zmiany struktury osobowości. Funkcja ta — w przypadku posiadania światopoglądu idealistycznego — może zablokować naturalne w świecie współczesnym dążenie do materialistycznego objaśniania zjawisk rzeczywistości.

— Niekiedy światopogląd wyzwała u swoich zwolenników bardzo aktywne propagowanie uznawanych idei i poglądów. Historia dostarcza wielu przykładów nietolerancji światopoglądowej, przybierającej postać różnego rodzaju gróźb, przymusu, aż do godzenia w zdrowie, życie i mienie przeciwników ideologicznych (np. inkwizycja czy współcześnie wydarzenia w Iranie). Funkcja ta (podobnie jak poprzednia) w swej skrajnej postaci jest zwykle rezultatem zagrożenia, wyrazem dążeń do przywrócenia stanu korzystnego dla danej jednostki lub grupy. Jak wykazuje doświadczenie, znacznie częściej występuje ona u osobników, których światopogląd pozostaje w sprzeczności z rzeczywistością.

Przedstawione funkcje pokazują, jak różnorodne role może pełnić światopogląd w strukturze osobowości człowieka. To zaś prowadzi bezpośrednio do wniosku o wielkiej roli światopoglądu w wychowaniu ludzi. Dlatego też pedagogika socjalistyczna, a więc i wychowanie wojskowe przywiązują ogromną wagę do kształtowania naukowego poglądu na świat.

Postawy światopoglądowe młodzieży poborowej

Drogi oraz sposoby tworzenia się określonego światopoglądu ludzi są złożone i niejednolite, tak jak skomplikowane i różnorodne są mechanizmy rozwoju osobowości. Posiadane dyspozycje fizyczne i psychiczne, wiedza, umiejętności, warunki społeczne, doświadczenie życiowe, przyzwyczajenia określają osobowość człowieka, wpływają także na rozwój jego światopoglądu. Można przyjąć, że pogląd na świat jest

kształtowany przez dążenie człowieka do poznania świata oraz przez oddziaływanie różnorodnych czynników zewnętrznych, wynikających z warunków jego życia i pracy.

Zagadnienie kształtowania światopoglądu doczekało się już w naszym kraju dość obszernej literatury, jednakże są to opracowania fragmentaryczne, oparte na badaniach nie obejmujących wszystkich środowisk i problemów. W literaturze psychologicznej wyodrębnia się najczęściej następujące genезы światopoglądowe:

— naturalne, naśladowcze przejmowanie poglądów rodziny, przyjaciół, środowiska;

— wstrząs wywołany jakimś bardzo silnym przeżyciem, powodujący zmianę, odwrócenie się od dotychczas uznawanego światopoglądu;

— łączenie określonych typów zachowań, ukształtowanych pod wpływem indywidualnych zdarzeń i sytuacji, w ogólniejsze struktury, spełniające funkcje światopoglądu;

— porównywanie oraz dokonywanie konfrontacji różnych poglądów i stanowisk w rezultacie kształtuje określony pogląd na świat.

Przytoczone sposoby powstawania światopoglądów nie wyczerpują wszystkich możliwości. Jeśli przyjąć je za podstawowe, to łącząc różne elementy, otrzymamy pośrednie drogi kształtowania poglądu na świat. Faktem jest, że nikt nie rodzi się z gotowym światopoglądem, lecz dochodzi do niego rozmaitymi drogami.

Problematykę wychowania światopoglądowego rozpatruje się w wojsku w ścisłym powiązaniu z ogólnym wychowaniem młodzieży. Analiza postaw światopoglądowych młodego pokolenia wykazuje, że zasadniczym elementem rozwijania i utrzymywania określonych poglądów na świat jest czynnik środowiskowy. Badania tych postaw u żołnierzy służby zasadniczej dowodzą, że w naszych warunkach ciągle jeszcze środowisko rodzinne wpływa najsilniej na kształtowanie się światopoglądu młodzieży poborowej.

Tradycyjnie silne wpływy rodziny, środowiska społecznego oraz organizacji religijnych nie mogą jednak zahamować rozwijania się procesów laicyzacyjnych. Wyrażają się one przede wszystkim w stale pogłębiającym się krytycyzmie i obojętności wobec wartości religijnych, instytucji kościelnych, a także w coraz szerszym akceptowaniu i przejmowaniu różnych elementów światopoglądu naukowego. Przemiany te są jednak bardzo powolne i niedostrzegalne w krótkich odstępach czasu. Wyniki badań prowadzonych w wojsku potwierdzają ponadto tezę, że przemiany światopoglądowe młodzieży

dokonywają się przede wszystkim w sferze świadomości, mniej natomiast dotyczą sfery moralno-obyczajowej¹⁶.

Wyraźnie też zwiększają się zainteresowania młodzieży problematyką światopoglądu naukowego. Przejmuje ona coraz częściej jego elementarne treści. Upowszechnia się również coraz bardziej tolerancja światopoglądowa, jako zasada niezbędna w harmonijnym współżyciu społeczeństwa socjalistycznego.

Obserwacje postaw młodzieży prowadzą do ogólniejszego stwierdzenia, iż obecnie treści światopoglądu religijnego przeplatają się w świadomości społecznej z elementami obyczajowości świeckiej, kulturą życia codziennego, stylem bycia i zachowania ludzi. Jak dowodzą wyniki badań, w świadomości dużej liczby żołnierzy założenia religii katolickiej łączone są z normami moralno-obyczajowymi.

Podstawowym czynnikiem siły państwa i skuteczności jego poczynań jest jedność moralno-polityczna całego społeczeństwa w najważniejszych sprawach dotyczących ojczyzny i w pracy dla niej. Polska Zjednoczona Partia Robotnicza — przewodnia siła narodu — określa zarazem treść ideową naszego państwa. Socjalistyczne państwo, przestrzegając konstytucyjnego prawa wolności sumienia i swobody praktyk religijnych, tolerancyjności światopoglądowej, stwarza jednocześnie warunki sprzyjające wyzwalaniu się jego obywateli spod wpływów światopoglądu idealistycznego.

Ważnym ogniwem w ideowym wychowaniu młodzieży i społeczeństwa jest ludowe Wojsko Polskie. Ma ono szczególnie dogodne warunki do kształtowania racjonalistycznych postaw. Można spośród nich wymienić: dużą jednolitość i systematyczność wpływów wychowawczych; duży stopień podporządkowania służbowego; zespołowy charakter życia; jednolitość obowiązujących norm społecznych; utrudnienie wywierania wpływu na żołnierzy przez środowiska z zewnątrz; młody wiek, a więc duża elastyczność i podatność na wpływy wychowawcze; zdecydowanie laicki charakter wojska jako instytucji społecznej; aktywność organizacji partyjnych, młodzieżowych i społecznych w krzewieniu racjonalistycznego światopoglądu; jednolite postawy światopoglądowe kadry zawodowej itp.

Analiza rozwoju i przemian postaw światopoglądowych żołnierzy służby zasadniczej uzasadnia w pełni tezę o znacznej roli wojska w dziele upowszechniania i utrwalania świa-

¹⁶ Zob. C. Staciwa, *Wojsko w świadomości społecznej*, Warszawa 1975, s. 129—135; E. Olczyk, C. Staciwa, *Młodzież a wojsko*, Warszawa 1970, s. 160—175; J. Czerwiński, *Służba wojskowa a problemy laicyzacji*, „Wojsko Ludowe” 1975, nr 10, s. 89—95; *Wychowanie światopoglądowe w wojsku*, „Zeszyty Naukowe” WAP 1977, nr 90.

topoglądu marksistowskiego u ludzi młodych, odbywających służbę wojskową. Jednolity i dobrze zorganizowany system wychowania w wojsku przyczynia się wyraźnie do przyspieszenia przeobrażeń światopoglądowych u znacznej części żołnierzy. Zmiany te wyrażają się najczęściej w: zmniejszaniu i osłabianiu gorliwości religijnej, rozwijaniu postaw krytycznych wobec światopoglądu religijnego, rozbudzaniu zainteresowań treściami światopoglądu naukowego i aktywizowaniu czynności zmierzających do przejmowania jego założeń lub zmiany posiadanego uprzednio światopoglądu. Widać to także w upowszechnianiu się postaw tolerancji światopoglądowej i laickich form współżycia obywateli oraz pogłębianiu się zobojętnienia wobec religii.

Powyższe stwierdzenia wskazują bardzo wyraźnie — z jednej strony — na potrzebę wychowania światopoglądowego żołnierzy, z drugiej natomiast — na wielkie możliwości wojska w tym zakresie, dające się spożytkować dzięki sprawnej i efektywnej działalności wychowawczej.

Sposoby kształtowania światopoglądu żołnierzy

Realizacja założeń wychowania socjalistycznego wymaga rozwijania racjonalnego poglądu na świat, ułatwiającego zrozumienie otaczającej rzeczywistości i jej problemów, sprzyjającego kształtowaniu się aktywności i zaangażowania w sprawę budownictwa socjalizmu oraz obronę jego zdobyczy. Wychowawcy wojskowi muszą być świadomi celów i warunków tego wychowania.

Dowódca, ucząc swoich podwładnych musztry, strzelania, regulaminów, prowadzenia pojazdów lub obsługi sprzętu bojowego, nie napotyka zwykle z ich strony — w związku z nabytymi przed służbą wojskową przekonania — reakcji i postaw przeciwstawiających się wykonywaniu zadań szkoleniowych. Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa z kształtowaniem postaw światopoglądowych. Ze względu na to, że są one formowane od lat najmłodszych i że dotyczą ludzi dorosłych, wychowawcy wojskowi muszą liczyć się z dotychczas ukształtowanymi zapatrywaniami. Wymaga to głębokiej wiedzy i wielkiego doświadczenia.

W działalności pedagogicznej wojska problematyka wychowania światopoglądowego, wraz z wychowaniem patriotycznym i internacjonalistycznym, decyduje o treści oddziaływania ideowopolitycznego. W wychowawczych wpływach światopoglądowych można — ze względu na charakter zjawisk

psychicznych oraz na teren zabiegów pedagogicznych — wyodrębnić trzy grupy sposobów oddziaływania¹⁷:

- dotyczące świadomości, polegające przede wszystkim na upowszechnianiu wiedzy o przekonaniach i postawach ludzi;
- umożliwiające przejawianie określonych zachowań, stwarzające warunki i sytuacje do działania konkretnego;
- wyrażające się w oddziaływaniu na uczucia wychowanków.

Wyodrębnienie owych grup nie ma na celu sztucznego rozdzielania pracy pedagogicznej, lecz ukazanie różnych stron złożonego procesu kształtowania światopoglądu.

Oddziaływanie na świadomość żołnierzy

Przemiany społeczno-polityczne, jakie dokonały się w naszym kraju, spowodowały zasadniczą zmianę założeń i metod wychowania, w tym wychowania wojskowego. W socjalistycznej armii zagadnienia te rysowały się bardzo wyraziście. Z jednej bowiem strony występowały tendencje tradycyjnie zachowawcze, z drugiej zaś — wojsko jako instytucja zorganizowana najpełniej wcielała w życie zadania kształtowania świadomości ludzi, także w zakresie poglądu na świat. Można nawet mówić o przecenianiu niektórych form i metod w kształtowaniu przekonań i postaw światopoglądowych żołnierzy. Przeceniono zwłaszcza rolę wiedzy, sądząc, że dzięki posiadanym informacjom naukowym niejako automatycznie wyzbędą się oni niesłusznych zapatrywań. Kierunek ten, zwany intelektualizmem pedagogicznym, odegrał znaczną rolę w dziejach wychowania¹⁸. Do dziś ma zarówno gorących zwolenników, jak i przeciwników tak w teorii, jak i praktyce.

Znaczenie oddziaływania na świadomość podkreślali wyraźnie Marks i Lenin, łącząc je przede wszystkim z praktyką. Lenin, kreśląc na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji zadania wychowawcze, mówił: „stoi przed wami zadanie budownictwa i możecie je wykonać tylko pod warunkiem, że opanujecie całą wiedzę współczesną, że potraficie przekształcić komunizm z gotowych wyuczonych formuł, rad, recept, przepisów, programów w ową żywą siłę, która jednoczy waszą bezpośrednią pracą [...]”¹⁹.

Lenin wyznaczał wiedzy dużą rolę w wychowaniu. Uczyć się komunizmu, uczyć się moralności komunistycznej — to

¹⁷ Por. R. Radwiłowicz, op. cit., s. 43.

¹⁸ Zob. S. Wołoszyn, Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie, Warszawa 1964, s. 60.

¹⁹ W. I. Lenin, Dzieła, t. 31, Warszawa 1955, s. 291.

kształtować siebie, doskonalić się zgodnie ze zdobywaną wiedzą. Znane jest stwierdzenie, że podstawę światopoglądu stanowi wiedza. Ale wiadomo, że sama wiedza nie tworzy bezpośrednio pożądanых poglądów i postaw. „Nauczyć się na pamięć marksizmu-leninizmu może mniej więcej każdy, lecz przyswoić sobie jego istotę i nauczyć się go stosować jest o wiele trudniej”²⁰.

Krytyczne uwagi kierowane pod adresem teorii uświadamiania są więc uzasadnione jedynie wtedy, kiedy traktuje się je oddzielnie, w oderwaniu od innych metod wychowania. Bezasadne natomiast są przy założeniu, że dostarczanie wiedzy stanowi punkt wyjścia lub jeden z elementów działalności wychowawczej.

Oddziaływanie na świadomość w kształtowaniu światopoglądu żołnierzy traktuje się w wojsku jako jedną z wielu dróg, chociaż i obecnie można spotkać zdania, że proces ten sprowadza się tylko do upowszechniania wiedzy, aczkolwiek dyrektywy podkreślają wyraźnie, że wychowanie światopoglądowe powinno być realizowane przez wszystkie formy pracy ideowopolitycznej.

Wiedza społeczno-polityczna jest przekazywana najpełniej w czasie szkolenia politycznego. W programie tego szkolenia wyodrębniony cykl tematów ściśle światopoglądowych stanowi około 10% całości. Są one realizowane w środkowej i końcowej części programu szkolenia politycznego. Takie usytuowanie zagadnień światopoglądowych ułatwia ich zrozumienie i przyswojenie. Ponadto problematyka poglądów na świat występuje w gawędach, informacjach, odczytach, prelekcjach oraz innych formach pracy ideowo-wychowawczej (wykłady, książka, prasa, radio, telewizja, film).

Podnosząc poziom wiedzy ogólnej i politycznej żołnierzy, nie kształtujemy automatycznie ich zapatrywań i postaw politycznych, tym bardziej światopoglądu. Życie dostarcza przykładów na to, że żołnierz wychowany religijnie w domu rodzinnym nie zmienia swoich poglądów po odbyciu służby wojskowej. Znajomość tych zjawisk jest ważna dlatego, iż niektórzy do dziś uważają, że przez zwiększenie np. liczby zajęć światopoglądowych, poprawienie programów, zwiększenie liczby podręczników można rozwiązać wszelkie kłopoty w tej dziedzinie. A chodzi przecież nie tyle o to, czy dostarczać wiedzy czy nie, ile o to, co należy czynić, żeby skutecznie przyczyniała się ona do kształtowania światopoglądu naukowego żołnierzy.

²⁰ M. Kalinin, O wychowaniu komunistycznym, Warszawa 1954, s. 40—41.

Doświadczenia wychowania wojskowego wskazują, że oddziaływanie na sferę intelektualną wychowanków jest owocne, jeśli proces ten przebiega w określonych warunkach. Aby zajęcia polityczne, gawędy, informacje wywoływały określone zmiany u żołnierzy, muszą rozbudzać i rozwijać ich aktywność. Wiedza powinna angażować umysły żołnierzy, zmuszać ich do myślenia, do wypowiadania się, do prowadzenia dyskusji. Musi zatem być podawana w sposób problemowy, pogłębiony, uargumentowany, przedstawiać różne poglądy i racje, z wyprowadzeniem właściwych wniosków i ocen włącznie. Podczas realizacji cyklu zajęć światopoglądowych warto więc stosować metody aktywizujące, dość dobrze znane kierownikom grup szkolenia politycznego, zwłaszcza problemową i problemowo-zespołową. Sprzyjają one rozwijaniu aktywności i dociekliwości, ścieraniu się poglądów, ugruntowaniu wiedzy, rozwijają myślenie²¹.

Zajęcia o treści politycznej i światopoglądowej nie mogą omijać trudności i wątpliwości, poznawanie bowiem umożliwia ich przewyciężenie i wyjaśnienie. Przedstawione przez żołnierzy własne poglądy i sądy powinny być uszanowane; wychowawca wojskowy musi przejawiać wiele taktu pedagogicznego. Tolerancyjna postawa wychowawcy wobec zapatrywań żołnierzy nie oznacza oczywiście, że wszystkie prezentowane przez nich przekonania i zachowania muszą być jednako oceniane, bez względu na treść. Stanowisko wychowawcy powinno być w takich sytuacjach zawsze jednoznaczne, reprezentujące racje naukowe, ideowe i klasowe.

Oddziaływanie na świadomość ludzi dorosłych jest na ogół bardziej skuteczne wówczas, gdy dokonuje się pośrednio, kiedy dostarcza się wielu argumentów umożliwiających rozważenie wszystkich za i przeciw; dopiero później dochodzi się do wytworzenia się właściwych i pożądaných postaw oraz przekonań.

„Teoria marksistowsko-leninowska nie jest bowiem wyznaniem wiary czy zbiorem dogmatów, lecz wytyczną działania [...]. Studiujemy marksizm-leninizm jako metodę, jako narzędzie, za pomocą którego regulujemy prawidłowo nasze zachowanie się pod względem politycznym, społecznym i osobistym. Uważamy, że jest to najpotężniejszy oręż człowieka w jego życiu praktycznym”²². A więc wiedza w takim ujęciu służy określonej działalności, w której się następnie weryfikuje, utrwalając przekonania i postawy.

²¹ J. Bogusz, T. Karwat, Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1973, s. 237—277.

²² M. Kalinin, op. cit., s. 40 i 41.

Kształtowanie światopoglądu żołnierzy przez działanie

W kształtowaniu osobowości człowieka, zwłaszcza dorosłego, ważnym elementem jest jego działanie własne. Dotyczy to także przekonań i postaw światopoglądowych. Brak jest niestety pełniejszych opracowań teoretycznych, które by ujmowały możliwości kształtowania światopoglądu żołnierzy przez organizację ich działania w pewien ogólniejszy system. Fragmentaryczne doświadczenia i obserwacje wskazują, że różne formy działania mogą się przyczyniać wydatnie do rozwijania światopoglądu naukowego.

Wydaje się, że dzięki służbie wojskowej można modyfikować światopogląd wychowanków w dwóch głównych płaszczyznach: stosunku do religii oraz stosunku do świata wartości. Płaszczyzny te ściśle się ze sobą wiążą. Uznawanie wartości świata socjalistycznego prowadzi zwykle do odejścia od religii bądź poważnego osłabienia więzi z nią. Skutki działalności światopoglądowej znacznie częściej są mierzone tylko w pierwszej płaszczyźnie, chociaż właśnie druga jest w sposób naturalny szeroko rozwijana w wojsku.

Ocena powyższa ukazuje rozmiar i charakter działalności wychowawczej wojska, której celem jest — oprócz zadań ściśle militarnych — wszechstronny rozwój osobowości żołnierzy. Kształtowanie osobowości człowieka dorosłego wymaga liczenia się z jego dotychczasowym doświadczeniem, z już uformowanymi indywidualnymi właściwościami, także światopoglądowymi.

Istotą procesu wychowania wojskowego jest wprawdzie kształtowanie jednostki, ale przy współdziałaniu i za pośrednictwem określonych zespołów. Układ stosunków w zespole (drużynie, załodze, pododdziale), konkretne sytuacje, role społeczne i pozycja, jaką dany żołnierz w zespole zajmuje, stanowią podstawowy czynnik rozwijania przez konkretne działanie stosunku do świata wartości.

W społeczeństwie socjalistycznym zapewnienie jednostce wszechstronnego rozwoju dokonuje się nie w izolacji od innych, lecz przy ich współdziałaniu i za ich pośrednictwem. Chodzi wszak o kształtowanie człowieka społecznego, umiejącego żyć i działać w zespole, realizującego swoje indywidualne dążenia i potrzeby we współpracy z innymi ludźmi. Umiejętność współdziałania i współżycia z innymi staje się w wojsku warunkiem niezbędnym dla pomyślnego wykonania wszelkich zadań. Jeśli zatem działanie w zespole stanowi główny akcent życia wojskowego, to jasne się staje, że sprawą zasadniczą jest przygotowanie żołnierzy do społecznych

form i warunków bytowania, szkolenia oraz walki. W sytuacji takiej stosunek do innych żołnierzy, do celów i zadań, które są realizowane, określenie w tym swojego miejsca zmuszają każdego żołnierza do konkretnego działania, do przejawiania aktywności, do ciągłego dokumentowania swojej dyscypliną, wysiłkiem w szkoleniu i w życiu zespołu określonego światopoglądu, traktowanego jako stosunek do świata wartości.

Problem życia i działania w zespole występuje w wychowaniu wojskowym szczególnie wyraźnie. Każdy dowódca wychowuje i szkoli przede wszystkim zespół (drużynę, pluton, kompanię, załogę itp.). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest również miejsce i znaczenie grup oraz zespołów żołnierskich w oddziaływaniu światopoglądowym. Struktura i organizacja życia zbiorowego, charakter stosunków między poszczególnymi członkami zespołu żołnierskiego, ogólna atmosfera służby określają zakres i jakość indywidualnej działalności żołnierzy.

Dlatego też kształtowanie światopoglądu przez działanie wymaga takiej organizacji procesu wychowania wojskowego, w której traktuje się wychowanka jako aktywnego członka zespołu. Doświadczenie uczy bowiem, że na ogół osiągnięcia umacniające i rozwijające zespół (kolektyw) przynoszą znacznie lepsze wyniki wychowawcze w odniesieniu do jednostki, niż niekiedy nawet duży wysiłek, ale skierowany na pojedynczych wychowanków, gubiący z pola widzenia funkcjonowanie danej zbiorowości. Oznacza to potrzebę wkomponowywania w proces wychowania: toku życia jednostki wojskowej i pododdziału, wpływów środowiska rówieśniczego oraz działalności organizacji partyjnej i młodzieżowej, pracy kulturalno-oświatowej i propagandowej.

Każdy wychowawca wojskowy wie o tym, że część form oddziaływania pośredniego wpływa na wychowanka niejako automatycznie. Wejście w tryby życia wojskowego i funkcjonowanie w tym środowisku wywiera określony wpływ na żołnierzy. Wychowawcy wojskowi wiedzą także, iż ich podopieczni w początkowym okresie służby wymagają wzmożonego oddziaływania bezpośredniego, indywidualnego stawiania zadań, formułowania postulatów i obowiązków oraz ich konsekwentnego egzekwowania. W miarę jednak poznawania się ludzi, w miarę tworzenia się więzi i opinii społecznej coraz większe znaczenie w procesie wychowania mają oddziaływania pośrednie. Atmosfera zespołu, uznawany system wartości, nastawienie do służby stają się częścią światopoglądu.

Praktyka pedagogiczna dowodzi, że kształtować człowieka społecznego, o światopoglądzie naukowym, przygotowanego do

życia w zmieniającej się rzeczywistości nie mogą pojedynczy wychowawcy. Dziś skutecznie kształtować postawy wychowanków-żołnierzy można dopiero przy ich aktywnym współdziałaniu oraz współdziałale zespołów, organizacji i instytucji.

Oddziaływanie na uczucia żołnierzy

Źródłem określonych przekonań i postaw bardzo często nie są wiedza i działanie, lecz uczucia. Dotyczy to przede wszystkim światopoglądu religijnego, który, zwłaszcza w dzieciństwie, jest rozwijany przez oddziaływanie na sferę emocjonalną. Dzieci wychowywane w rodzinach religijnych wcześniej już, zanim zaczną zdobywać wiedzę o rzeczywistości i prawach jej rozwoju, wiążą się uczuciowo z podstawowymi elementami idealistycznego poglądu na świat. Dopiero później — dzięki szkole, kontaktowi z szerszym środowiskiem społecznym, literaturze, radiu i telewizji — powstają nowe warunki do kształtowania innych składników światopoglądu.

Okres młodości charakteryzuje się poszukiwaniem mocniejszych podstaw poglądów niż może to zaferować religia. Staje się potrzebna argumentacja logiczna, pozwalająca surowiej oceniać i krytyczniej wartościować uznawane prawdy. Sprzyja to pogłębieniu rozumowych i prakseologicznych składników poglądu na świat. Nie oznacza jednakże łatwego wyzwania się z ówch emocjonalnych więzów i ustosunkowań. Trwają one niekiedy nawet wówczas, gdy straciły zupełnie oparcie intelektualne, kiedy przeciwstawiają się im wyraźne wiedza i doświadczenie.

Kształtowanie światopoglądu żołnierzy może więc i powinno być realizowane także przez oddziaływanie na ich uczucia. „Ideowe zaangażowanie opiera się na zespoleniu czynników rozumowych i emocjonalnych. Jedne i drugie wymagają jednoznacznej afirmacji socjalistycznych ideałów społecznych oraz głębokiego zrozumienia zadań i sposobów wcielania ich w życie”²³.

Uczucia są wielką siłą motywacyjną ludzkich czynów i zachowań. Bardzo sugestywnie i nader skutecznie wykorzystywały to od wieków różne religie. Wielkie możliwości ma w tym zakresie wojsko, nie jest nam bowiem obojętne, jakie uczucia żywią żołnierze, jakie jest ich nastawienie oraz stosunek emocjonalny do najistotniejszych zagadnień życia, zadań i obowiązków.

Bogata symbolika wojskowa (sztafety, apele, defilady, uroczyste zbiórki), ceremoniał i obyczaj, zawierające chlubne,

²³ VII Plenum KC PZPR, op. cit., s. 88.

wielowiekowe tradycje tego co najgodniejsze i najbardziej postępowe w naszej przeszłości narodowej, stwarzają ogromne i często jeszcze nie w pełni wykorzystywane możliwości. Nie ma bowiem celów godniejszych szczerego, emocjonalnego zaangażowania niż zapewnienie bezpieczeństwa i niepodległości ojczyźnie, zagwarantowanie jej pomyślnego rozwoju, co żołnierze realizują codziennie w trudzie szkoleniowym okresu pokoju i — jeśli zajdzie potrzeba — w walce podczas wojny.

Przedstawione trzy zasadnicze drogi kształtowania światopoglądu żołnierzy ukazują bardzo wyraźnie ograniczenia oraz niedostatki każdej z nich. Żadna, jak uczy doświadczenie, nie jest uniwersalna i skuteczna w każdych warunkach, sytuacjach i w stosunku do wszystkich. Nowoczesne wychowanie wymaga stosowania rozwiązań całościowych, dobrze skoordynowanych, jednolitych i systematycznych.

Wskazówki metodyczne, mające ułatwić organizację i przebieg procesu wychowania światopoglądowego, nie mogą stanowić tylko zbioru różnych przykładów i wzorów postępowania; nie może też to być jedynie opis rozmaitych zdarzeń, zabiegów czy czynności pedagogicznych. Taki sposób ujmowania problemów wychowawczych może wprawdzie objaśniać wiele zagadnień cząstkowych, ale jednocześnie, zwłaszcza mniej doświadczonym wychowawcom, utrudnić ogólną orientację. Wychowawcy wojskowi muszą mieć ogólny pogląd na te zagadnienia, stanowiący busolę właściwego prowadzenia pracy pedagogicznej, odpowiedniego doboru metod i środków, dostosowanych do warunków i sytuacji.

Naczelną dyrektywą metodyczną w kształtowaniu postaw światopoglądowych żołnierzy jest jednolite i całościowe ujmowanie procesu wychowania. Kształtowanie przekonań i postaw światopoglądowych powinno się dokonywać jednocześnie przez wiedzę, uczucia i działanie. Tylko jedność tych dróg może przynieść sukces wychowawczy.

Organizując i prowadząc działalność wychowawczą kształtującą światopogląd naukowy żołnierzy, musimy ją dostosowywać do konkretnych warunków i zadań, np.: do treści poszczególnych przedmiotów dydaktycznych, do osobowości żołnierzy, atmosfery i opinii publicznej danej grupy, do posiadanej bazy materialnej.

Zintegrowane traktowanie procesu kształtowania światopoglądu żołnierzy wymaga koordynacji działań dydaktycznych z pracą organizacji partyjnych i młodzieżowych, kulturalno-oświatową oraz innymi formami pracy ideowo-wychowawczej. Wzajemne wspieranie się i uzupełnianie tych oddziaływań sprzyja osiągnięciu korzystnych wyników.

Kompleksowe ujmowanie problemu kształtowania światopoglądu naukowego żołnierzy wynika także z faktu, że ich przekonania i postawy tworzyły się niejednolicie. Indywidualny rozwój, różne doświadczenia życiowe, odmienna struktura psychiczna powodują, że poszczególni żołnierze reagują niejednakowo na sposoby działania wychowawczego. Dlatego też istnieje potrzeba różnicowania działań i przestrzegania ogólnych zasad wychowania (omawiamy je w oddzielnym rozdziale niniejszej pracy).

ROZDZIAŁ SIÓDMY

WYCHOWANIE W PROCESIE SZKOLENIA

Przygotowanie żołnierzy do udziału w ewentualnej wojnie oraz do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym kraju jest, z natury rzeczy, procesem złożonym i wielokierunkowym.

Omówimy tylko niektóre problemy związane z kształtowaniem osobowości żołnierza ludowego Wojska Polskiego, głównie pod kątem jego udziału w walce zbrojnej. Chodzi zatem nie o przygotowanie w ogóle, lecz o przygotowanie organizowane i prowadzone w procesie szkolenia.

Jedność procesu szkolenia i wychowania

Proces szkolenia żołnierzy charakteryzuje się pewnymi właściwościami organizacyjnymi i metodycznymi, różniącymi go od nauczania i wychowania w innych ośrodkach kształcenia. Znajduje to wyraz przede wszystkim w realizowaniu rozmaitych zadań szkoleniowych i wychowawczych — zgodnie z odpowiednimi planami — o każdej porze dnia i nocy, o każdej porze roku, w salach wykładowych i gabinetach, na placach ćwiczeń i poligonach. Żołnierz jest szkolony i wychowywany przez całą dobę w warunkach ładu, porządku i dyscypliny.

Do charakterystycznych cech procesu szkolenia należy zaliczyć także jego ściśle powiązanie z procesem wychowania. Obydwa te procesy stanowią jedność, bowiem zdobywana wiedza, umiejętności i nawyki, łączone ściśle z działalnością praktyczną i zachowaniem się żołnierzy, z kształtowaniem walorów moralno-bojowych, dotyczą w istocie kształtowania osobowości. Owa jedność oznacza, że wychowawcy muszą mieć wyraźnie określone cele i plany działań wychowawczych realizowanych podczas szkolenia oraz plany doskonalenia wyników szkolenia w innych formach i dziedzinach oddziaływań wychowawczych.

Osiąganie celów wychowawczych w procesie szkolenia nie jest zadaniem łatwym, chociaż niektórzy sądzą, że wystarczy

dobrze szkolić, żeby niejako automatycznie dobrze wychowywać. Złożoność procesu wychowania, w porównaniu z procesem szkolenia, przejawia się np. w jego organizacji. Dokładnie są określone przedmioty nauczania, zakres materiału, który powinien być opanowany, kolejność zajęć, liczba godzin, pomoce szkoleniowe itp. Wychowania, niestety, tak zaplanować nie można. Wychowawcy nie mogą, na przykład, postawić sobie zadania uczynienia żołnierzy odważnymi, samodzielnymi, zdyscyplinowanymi, wytrwałymi, koleżeńskimi, zaradnymi już w ciągu pierwszego lub drugiego miesiąca służby. Nie wynika to wcale z nieuświadomienia sobie tego, jaki powinien być żołnierz, jakie walory moralno-bojowe ma posiadać, lecz jest to spowodowane złożonością, długotrwałością i trudnością procesu kształtowania osobowości: „na wytworzenie dodatnich cech charakteru potrzeba całych lat. Nie można stworzyć charakteru za pomocą jakiegoś specjalnego szybkościowego chwytu czy metody”¹.

Trudność realnego planowania procesu wychowawczego wynika także ze znacznie większych różnic występujących u poszczególnych żołnierzy w strukturze osobowości niż w poziomie wiedzy i wykształcenia. Ponadto różnice w zasobie wiadomości, umiejętności i nawyków, stosownie do wymagań programowych, mogą być usunięte w znacznie krótszym czasie i przy mniejszym nakładzie sił niż ukształtowane w ciągu dotychczasowego życia sądy, przekonania światopoglądowe, moralne, cechy charakteru itp.

Złożoność procesu wychowania wynika ponadto z faktu, że o wiele trudniej jest sprawdzić jego rezultaty niż efekty szkolenia. Nie można bowiem sprawdzić stopnia patriotyzmu, ofiarności, uczciwości, zaangażowania społecznego, prawdomówności tak dokładnie, jak np. znajomości regulaminów, umiejętności strzelania, prowadzenia wozów bojowych. Problem ten jest szczególnie ważny w wychowaniu wojskowym, ponieważ niesłychanie trudno oceniać wyniki wychowania pod kątem zachowania się żołnierzy przy wykonywaniu zadań bojowych na ewentualnym polu walki.

Z metodycznego punktu widzenia, w przygotowaniu żołnierzy do działań zbrojnych można wyodrębnić dwa podstawowe kierunki: społeczno-polityczny i techniczno-instrumentalny (specjalistyczny)².

¹ A. Makarenko, *Dzieła*, t. 5, op. cit., s. 289.

² Zob. T. Szaciło, *Współczesna wojna a człowiek*, Warszawa 1968, s. 19—20; M. Korobiejnikow, *Sowriemiennyj boj i problemy psychologii*, op. cit., s. 200—214.

Wychowanie ideowopolityczne

Przygotowanie społeczno-polityczne (inaczej moralno-polityczne) ma za zadanie dostarczyć politycznych i społecznych (klasowych) racji narodu oraz państwa lub wspólnoty państw, pokazać i wyjaśnić wartości oraz sens walki, a na tej podstawie kształtować pozytywny stosunek, a także gotowość do jej podjęcia i prowadzenia. Dotyczy w swojej istocie złożonych problemów kształtowania i umacniania patriotyzmu oraz internacjonalizmu.

Patriotyzm jako pojęcie historyczne miał różną treść w różnych epokach i okresach, zawsze jednak oznaczał miłość do ojczystego kraju, aprobatę jego materialnego i duchowego dorobku, poczucie wspólnoty językowej i kulturowej, poczucie więzi z innymi ludźmi i z przeszłością³.

Współczesną wykładnię patriotyzmu znajdujemy w materiałach kolejnych zjazdów PZPR oraz w dokumentach plenarnych posiedzeń KC PZPR. Podkreśla się w nich, iż socjalistyczny patriotyzm przejawia się przede wszystkim w miłości do ojczyzny, w gotowości do poświęcenia się dla niej, rzetelnym wywiązywaniu się z obowiązków wobec kraju, solidnej i twórczej pracy, gospodarności, poczuciu odpowiedzialności za rozwój i przyszłość ojczyzny, dumie z dotychczasowych dokonań narodu, w walce ze wszystkim, co godzi w dobre imię socjalistycznej ojczyzny⁴. Podkreśla się przy tym, że „socjalistyczny patriotyzm jest integralnie związany z internacjonalizmem, z utrwalaniem w świadomości społecznej poczucia ideowej jedności, przyjaźni i braterstwa ze Związkiem Radzieckim i innymi państwami wspólnoty socjalistycznej, z międzynarodowym ruchem komunistycznym i robotniczym. Socjalistyczny patriotyzm i internacjonalizm przejawiają się w klasowej solidarności z ludźmi pracy innych narodów, z walką narodów o społeczne i narodowe wyzwolenie, z aktywną postawą potępienia sił imperializmu i reakcji, z poczuciem odpowiedzialności za rozwój i bezpieczeństwo socjalistycznej wspólnoty”⁵.

W umacnianiu jedności moralno-politycznej narodu polskiego, głównego czynnika siły socjalistycznego państwa, ważną rolę odgrywa patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie społeczeństwa, zwłaszcza młodzieży. W dziedzinie tej

³ Zob. W. Polański, Niektóre problemy i zadania wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego żołnierzy ludowego Wojska Polskiego, [w:] Z zagadnień wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w LWP, Warszawa 1968, s. 9.

⁴ Zob. VII Zjazd PZPR, „Nowe Drogi” 1976, nr 1, s. 144—145.

⁵ Tamże, s. 145.

także wojsku postawiono określone zadania. W dokumentach partyjnych stwierdza się: „Należy rozwijać i pogłębiać patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie żołnierzy, doskonalić system szkolenia oraz nieustannie pogłębiać więź wojska ze społeczeństwem [...]. Dalsze rozwijanie przyjaźni i współdziałania ludowego Wojska Polskiego z armiami państw Układu Warszawskiego, zacieśnianie braterskiej więzi z Armią Radziecką służyć będzie umocnieniu sojuszu państw wspólnoty socjalistycznej, jej siły politycznej i obronnej”⁶.

Patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie żołnierzy jest od początku istnienia ludowej armii główną treścią działalności ideowopolitycznej. W procesie tym szczególne miejsce zajmuje wychowanie żołnierzy na postępowych i rewolucyjnych tradycjach narodu, na jego orężnych zmaganiach o wolność i niepodległość, na tradycjach rewolucyjnych walk klasy robotniczej i jej marksistowskiej partii z wyzyskiem i uciskiem, walki o Polskę ludową, o sprawiedliwy ustrój społeczny. Nawiązywanie bowiem do bogatego dziedzictwa, ukazywanie chlubnych kart przeszłości narodowej, wydobywanie i popularyzowanie bohaterских czynów dokonywanych w imię obrony wolności i niepodległości, w imię postępu społecznego ma ogromne znaczenie wychowawcze. Działalność ideowopolityczna, dotycząca patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania w ludowym Wojsku Polskim, służy przede wszystkim rozwijaniu i utrwalaniu poczucia dumy z pełnienia służby w socjalistycznej armii, kształtuje zaangażowane postawy obywatelskie, umacnia jedność ideowo-moralną i polityczną wojska oraz jego gotowość bojową.

Stosując marksistowską analizę procesów dziejowych, należy wydobywać oraz ukazywać ludowy i demokratyczny nurt naszych dziejów, kultywować, a także popularyzować postępowe, rewolucyjne i orężne tradycje narodu oraz państwa polskiego. Z dziejów tych trzeba wydobywać i eksponować w sposób selektywny te wydarzenia, idee, fakty, wzorce osobowe, które służą rozwijaniu socjalistycznej świadomości żołnierzy, wspierają ich dążenia, kształtują obywatelskie postawy⁷.

Podstawowe treści wychowania na tradycjach można ująć w kilka zasadniczych grup. Są to przede wszystkim piastowskie tradycje walk z najazdami feudałów germańskich; wielowiekowe zmagania o utrzymanie oraz polskość Ziemi Zachodnich i Północnych. Chodzi przede wszystkim o wydobywanie i podkreślanie tych treści, które ukazują owe zmagania od pierwszych wieków naszej państwowości, aż po wkład narodu

⁶ Tamże, s. 141.

⁷ Zob. Zarządzenie nr 19/polit. z 12 października 1972 r., Warszawa 1972, s. 3—4.

polskiego w zwycięstwo nad niemieckim faszyzmem. Szczególnie bliskie są tradycje dotyczące najnowszych dziejów Polski, tj. powstanie wielkopolskie (1918), powstańcze zrywy ludu śląskiego (1919—1921), bohaterskie walki z najeźdźcą we wrześniu 1939 r., w latach okupacji hitlerowskiej, na zwycięskim szlaku od Lenino do Berlina, po Łabę i Pragę czeską, walki Polaków na terenie okupowanego kraju oraz na wszystkich frontach drugiej wojny światowej. Te wydarzenia szczególnie mocno przemawiają do wyobraźni i przekonań wszystkich pokoleń Polaków i umacniają ich jedność moralno-polityczną, gdyż są bliskie osobistemu doświadczeniu. Znaczenie tych faktów dla współczesności wynika także z działania sił rewizjonistycznych i odwetowych, dążących do zmiany granic w Europie przede wszystkim kosztem Polski.

W ludowym Wojsku Polskim wydobywa się oraz kontuuje postępowe idee i rewolucyjne dążenia narodu polskiego w całej jego tysiącletniej historii. Nawiązuje się zwłaszcza do postępowych myśli XVIII i XIX w., których najpełniejszym wyrazem stały się powstania narodowe — pierwsze narodowo-wyzwoleńcze wystąpienia ludu polskiego. Powstania kościuszkowskie, listopadowe, wielkopolskie 1848 r., styczniowe symbolizują niezłomne dążenie narodu polskiego do niepodległości, do niezależnego bytu narodowego, do posiadania własnego państwa.

Internacjonalistyczny charakter tradycji ludowego Wojska Polskiego, idee braterstwa broni z Armią Radziecką i innymi sojuszniczymi armiami były podstawą powstania ludowego państwa, a obecnie stanowią gwarancję jedności i siły armii Układu Warszawskiego oraz całej socjalistycznej wspólnoty. Naród polski i polscy żołnierze mają w swoich dziejach chlubne przykłady solidarnych, wspólnych z innymi narodami walk o wolność, postęp, demokrację i socjalizm. Hasło „Za Waszą i naszą wolność” zagrzewało do walki w czasie powstań narodowych, na barykadach Komuny Paryskiej, w Wielkiej Rewolucji Październikowej, w obronie młodej republiki Hiszpanii przed faszyzmem, aż po wszystkie fronty drugiej wojny światowej.

Istotną rolę w patriotycznym i internacjonalistycznym wychowaniu żołnierzy spełniają tradycje klasy robotniczej, kierowanej przez Polską Partię Robotniczą, a następnie przez Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą, związane z walką o wyzwolenie kraju spod okupacji hitlerowskiej. Szczególnie podkreśla się treści dotyczące walk o przemiany społeczno-ustrojowe, o demokratyczny i socjalistyczny charakter naszego kraju oraz jego dynamiczny rozwój.

Do postępowych tradycji naszej armii należy jej udział w utrwalaniu władzy ludowej. Chodzi przede wszystkim o aktywne uczestnictwo żołnierzy w przeprowadzaniu podstawowych reform społecznych i gospodarczych, o udział w wielkich kampaniach politycznych decydujących o losach kraju, w akcjach rozminowywania, zagospodarowaniu Ziemi Zachodnich i Północnych oraz w ochronie granic młodego państwa.

W wychowaniu współczesnych żołnierzy wykorzystuje się także najnowsze tradycje wojska związane z jego ludowodemokratycznym charakterem, z jego głębokimi, klasowymi więziami z całym narodem, zwłaszcza z klasą robotniczą i jej partią. Podkreśla się nowoczesność naszych sił zbrojnych, przejawiającą się w strukturach organizacyjnych, uzbrojeniu i wyposażeniu technicznym, w poziomie wyszkolenia oraz w pozycji politycznej i ekonomicznej Polski w świecie, a także we wspólnocie państw socjalistycznych.

Treści tradycji narodowych i orężnych łączy się z treścią bieżących zadań szkoleniowo-wychowawczych i gospodarczych wykonywanych przez żołnierzy. Ekspozuje się zwłaszcza codzienny ofiarny trud i wysiłek żołnierski, wnoszony w umacnianie gotowości bojowej pododdziałów i jednostek. Różnorodne dokonania i czyny żołnierzy okresu pokoju służące socjalistycznej ojczyźnie, społeczeństwu, umacniające siły zbrojne wzbogacają tradycje o nowe wartości i są równie godne utrwalenia oraz popularyzacji.

Kształtowanie patriotyzmu i internacjonalizmu jest procesem bardzo złożonym. Obecnie zaś, we współczesnych, szybko zmieniających się warunkach życia, w dobie ułatwionej komunikacji społecznej, pogłębiania się pokojowego odprężenia i rozwijania współpracy między państwami o różnych systemach, wobec stale rosnącej ruchliwości społecznej i przy nasilającej się walce ideologicznej, rodzą się nowe trudności w pracy wychowawczej nad umacnianiem patriotyzmu i internacjonalizmu. Tym samym zwiększa się znaczenie tego rodzaju działalności.

Funkcje socjalistycznej armii, jej cele i wykonywane zadania są w swej istocie patriotyczne i internacjonalistyczne, służą dobru wszystkich obywateli naszego kraju, naszych sojuszników oraz chronią pokój na świecie. Głównym zadaniem każdego żołnierza jest realizowanie określonej części ogólnego planu zapewnienia bezpieczeństwa kraju, ochrony pokojowej pracy. Jest to zarazem szeroko pojęta realizacja ustrojowych i narodowych potrzeb w tym zakresie. Wypełnianie obowiązków żołnierskich stanowi więc bezpośrednią służbę ojczyźnie i narodowi. Jest to działanie bezinteresowne i solidarne w imię nadrzędnych celów i uznawanych wartości, kształtujące zaan-

gażowanie społeczne i motywację, która zachęca do podejmowania wysiłków umacniających nasz kraj i całą socjalistyczną wspólnotę.

Działalność wychowawcza wojska w zakresie patriotycznego wychowania służy jednocześnie umacnianiu jedności moralno-politycznej narodu. Dzieje się to głównie przez systematyczne kształtowanie świadomości ideowej i politycznej żołnierzy, której wysoki poziom decyduje o ich ofiarności i zaangażowaniu w wykonywanie żołnierskich oraz obywatelskich obowiązków. Od tego, jak kształtują się postawy i poglądy społeczne, polityczne żołnierzy podczas służby, zależy ich dalsze postępowanie we własnym środowisku. Wkład wojska w dzieło integracji moralnej i politycznej obywateli naszego kraju wydaje się być bardzo potrzebny.

Z tych względów szczególnego znaczenia nabierają wszystkie poczynania wychowawcze, służące pełnemu wykorzystaniu możliwości wojska w kształtowaniu patriotycznych i internacjonalistycznych postaw żołnierzy.

Żołnierze służby zasadniczej, uczestnicząc aktywnie w bogatym życiu ideowopolitycznym, kulturalnym i społecznym wojska, poznają politykę PZPR, program rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, zdobywają wiedzę o istocie, celach i zadaniach służby wojskowej, o podstawowych normach, zasadach i obowiązkach żołnierskich, poznają swój kraj, jego osiągnięcia i perspektywy, postępowe i rewolucyjne tradycje narodu oraz oręża polskiego, zasady ustrojowe, politykę wewnętrzną i międzynarodową, miejsce i rolę Polski w świecie oraz we wspólnocie państw socjalistycznych.

Te różnorodne wiadomości i umiejętności nabywane w trakcie służby wojskowej, podbudowane znajomością dorobku minionych pokoleń, powinny się układać w pewien jednolity system, wyrażający się w postawach i zachowaniu, w pojmowaniu przez żołnierzy ich roli i miejsca w socjalistycznym społeczeństwie oraz świecie.

Proces kształtowania świadomości socjalistycznej żołnierzy wymaga głębokiej wiedzy o dziejach Polski i jej sił zbrojnych. Historia i tradycje dostarczają argumentów rzeczowych i emocjonalnych kształtujących u żołnierzy określone przekonania, ułatwiających przyjmowanie pewnych poglądów i idei oraz identyfikowanie się z nimi. O roli i znaczeniu idei w życiu społecznym mówił Marks: „Mamy głębokie przekonanie, że nie próby praktyczne, lecz teoretyczne rozwinięcie komunistycznych idei stanowi właściwe niebezpieczeństwo, gdyż na próby praktyczne, nawet na próby o charakterze masowym, kiedy stają się niebezpieczne, można odpowiedzieć armatami. Jednakże idee, które opanowały nasz umysł i zdobyły nasze

uczucie, z którymi związało się nasze sumienie za sprawą rozumu — to są więzy, których nie można rozerwać, nie rozrywając swego serca, to są demony, które człowiek może przezwyciężyć tylko w ten sposób, że się im poddaje”⁸.

Myśl ta wyraźnie przemawia za koniecznością prowadzenia wśród żołnierzy pracy uświadamiającej, zaszczepiającej w ich umysłach i sercach określone idee. Dlatego też w procesie patriotycznego wychowywania żołnierzy centralne miejsce zajmuje szkolenie polityczne. Problematyka patriotycznego wychowania żołnierzy występuje prawie we wszystkich cyklach tematycznych. Poszczególne tematy w całości są poświęcone dziejom Polski i jej tradycjom oraz współczesnym dokonaniom i przeobrażeniom. Jest sprawą oczywistą, iż ponad tysiącletnia historia państwa polskiego i jego sił zbrojnych jest potraktowana w programie skrótowo i selektywnie. Chodzi bowiem głównie o to, by poznawanie wydarzeń i faktów z przeszłości pomagało żołnierzom rozumieć także współczesne mechanizmy rozwoju społecznego oraz dostrzegać dalsze perspektywy. Nie chodzi więc o encyklopedyczne przekazywanie wiedzy o dziejach naszych przodków, lecz o rozwijanie politycznego myślenia, które z historycznej perspektywy umożliwia lepsze widzenie obecnej rzeczywistości⁹.

Zajęcia ze szkolenia politycznego służą przede wszystkim kształtowaniu postaw żołnierzy, ich stosunku do życia i służby. Zajęcia te muszą więc być atrakcyjne, dostarczać żołnierzom emocjonalnych przeżyć, wiązać uczuciowo przeszłość z teraźniejszością, wyzwać zaangażowanie i chęć służenia ojczyźnie. Szczególnie cenne w tej dziedzinie są organizowane w wielu jednostkach zajęcia terenowe, prowadzone bezpośrednio w rejonie różnych obiektów historycznych oraz współczesnych ośrodków gospodarczych i kulturalnych (muzea, pomniki pamięci narodowej, zakłady pracy itp.). Bezpośredniemu zetknięciu się żołnierzy z przeszłością i teraźniejszością służą podróże wojskowo-historyczne. Dostarczają one w niezwykle atrakcyjnej formie rzetelnych wiadomości o przeszłości i współczesności naszego kraju.

Programowe szkolenie polityczne stwarza szczególnie dogodne warunki do rozwijania braterstwa broni z Armią Radziecką i innymi sojuszniczymi armiami. Żołnierze na zajęciach uświadamiają sobie historyczne podstawy naszej przyjaźni i sojuszu, znaczenie i potrzebę zbiorowego wysiłku. Żołnierze ludowego Wojska Polskiego znajdują ponadto wiele okazji do pogłębiania postaw internacjonalistycznych przez udział we

⁸ K. Marks, Komunizm a augsburska „Allgemeine Zeitung”, [w:] K. Marks, F. Engels, Dzieła, t. 1, Warszawa 1960, s. 130.

⁹ Zob. W. Polański, op. cit., s. 12—13.

wspólnych ćwiczeniach, w czasie wizyt delegacji bratnich armii, na różnych spotkaniach i uroczystościach, przez wymianę zespołów artystycznych, organizowanie wspólnych imprez i zawodów sportowych, działalność wydawniczą itp. Bezpośrednie kontakty osobiste żołnierzy bratnich armii, wzajemne poznanie się, wymiana doświadczeń, poznawanie kultury i obyczajów nadają soюзom wojskowym i państwowym konkretną postać, wyrażaną w postawach i stosunkach poszczególnych żołnierzy.

Ważną formą wychowania patriotycznego jest popularyzowanie postaci i czynów patronów jednostek oraz uczestników walk narodowowyzwoleńczych, zwłaszcza żołnierzy wszystkich frontów drugiej wojny światowej. Poznawanie bohater-skich czynów ludzi zasłużonych dla kraju rodzi poczucie dumy i więzi z przeszłością, zachęca do naśladownictwa.

Wychowawcy wojskowi zdają sobie sprawę z tego, że popularyzowanie sylwetek bohaterów i ich czynów tylko wówczas spełni cel wychowawczy, jeśli będzie konkretne, rzeczowe, zaangażowane emocjonalnie, systematyczne. Działania ogólnikowe, okazjonalne, deklaratywne nie przynoszą zwykle oczekiwanych wyników.

Istotną pomoc w wychowaniu okazują kombatanci i weterani walk rewolucyjnych oraz narodowowyzwoleńczych, działacze społeczni i partyjni, powstańcy, partyzanci, żołnierze regularnych jednostek Wojska Polskiego. Są oni żywą skarbnicą bogatej wiedzy o tradycjach oraz konkretnym przykładem działania w imię narodowych i społecznych interesów. Spotykają się z żołnierzami przy różnych okazjach: uczestniczą w uroczystościach jednostki, wieczorach wspomnień, wycieczkach na pola historycznych bitew, do muzeów, miejsc martyrologii itp.

Popularyzowaniu tradycji ludowego Wojska Polskiego wśród żołnierzy i społeczeństwa służą także różnorodne imprezy organizowane w jednostkach z okazji Dnia Wojska Polskiego, rocznicy zwycięstwa nad faszyzmem, świąt poszczególnych rodzajów wojsk i pułków. Imprezy te są dobrą okazją do umacniania więzi żołnierzy z wojskiem, z własną jednostką i pododdziałem, ze społeczeństwem, zwłaszcza z młodzieżą.

Patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie jest realizowane w wielu różnorodnych sferach życia i działalności wojska. Przejawia się w organizatorskiej i ideologicznej działalności organizacji partyjnych oraz młodzieżowych, w pracy kulturalno-oświatowej. Służą temu m. in. sale tradycji, ceremoniał wojskowy, literatura, film, radio i telewizja.

Kształtowanie patriotyzmu i internacjonalizmu, czyli społeczno-polityczne przygotowanie do wojny, wiąże się ściśle

z kształtowaniem woli i chęci żołnierzy do walki. Cechy te były zawsze i pozostają nadal podstawowym czynnikiem zwycięstwa.

Stan moralno-polityczny armii jest zawsze pewnym systemem idei, przekonań, poglądów, pragnień, uczuć żołnierzy, które wyrażają się w ich postawach i zachowaniu. Jego wykładnikiem jest przede wszystkim stosunek żołnierzy do ideologii, do polityki partii i rządu, do służby wojskowej, do wojny. W okresie wojny dominującą rolę odgrywają: zapał i chęć do walki, przejawianie inicjatywy oraz woli zwycięstwa, zdolność wytrwania w trudnych warunkach współczesnego pola walki. Historia dowodzi, że stan moralno-polityczny armii zależy zawsze od jakości i poziomu rozwoju społeczeństwa. Zauważono też wyraźny związek między określonym stanem moralno-politycznym wojska (społeczeństwa) a zachowaniem się i działaniem żołnierzy. Zależność ta wynika stąd, że w stanie moralno-politycznym tkwią potężne siły motoryczne, kierujące ludzkim zachowaniem się i działaniem.

Właściwości motywacyjne stanu moralno-politycznego sprawiają, że poznanie go w określonych środowiskach i grupach pozwala w pewnym stopniu przewidywać postępowanie tych grup w rozmaitych sytuacjach. Stany korzystne, pozytywne sprzyjają wykonywaniu zadań szkoleniowych i bojowych, zwiększają możliwości działania, natomiast niekorzystne — ograniczają, hamują i dezorganizują działanie. Problematyka ta ma wielowiekową historię. Wielu najznakomitszych dowódców i teoretyków wojskowych różnych epok dostrzegało korelację siły armii, jej wartości bojowej nie tylko z czynnikami materialnymi, lecz także z walorami duchowymi. Dostrzegano znaczne możliwości zwiększania posiadanych sił materialnych lub też kompensowania ich niekorzystnego układu przez rozwijanie pozytywnych cech żołnierzy.

Społeczno-polityczne przygotowanie żołnierzy LWP do walki najpełniej jest realizowane — jak wspomniano — przez system szkolenia ideowopolitycznego, pracę kulturalno-oświatową oraz różnorodną działalność organizacji partyjnych i młodzieżowych w wojsku. Pedagogiczne aspekty tej złożonej problematyki wymagałyby osobnych rozważań. Zajmiemy się jeszcze bliżej niektórymi metodycznymi zagadnieniami wychowania żołnierzy w toku szkolenia ideowopolitycznego.

Proces ten jest organizowany według wytycznych i programu ustalonego przez GZP WP na poszczególne lata. Wytyczne zawierają zwykle ogólne wskazówki, dotyczące celów działalności szkoleniowo-wychowawczej, organizacji szkolenia ideowopolitycznego poszczególnych grup żołnierzy (np. szkolenie ideowopolityczne żołnierzy zawodowych, żołnierzy służ-

by zasadniczej, pracowników cywilnych, szkolenie partyjne), jego podstawowych form, zapewnienia materiałów oraz opracowania programów zajęć z wyodrębnieniem działów, tematów i czasu przeznaczzonego na ich realizację.

Podstawowym celem szkolenia ideowopolitycznego jest kształtowanie socjalistycznych postaw żołnierzy, rozwijanie patriotyzmu i internacjonalizmu, świadomości oraz zaangażowania ideowego, umacnianie świadomej dyscypliny, wyzwalać społeczną aktywności, inicjatywy i ofiarności w realizacji zadań związanych z przygotowaniem do obrony kraju, a także aktywnym uczestnictwem w budownictwie socjalizmu. Zasadniczą formą osiągnięcia owych celów są zajęcia i informacje polityczne. Ze względu na treści zawarte w programie szkolenia politycznego, na jego stały, planowy charakter stanowi ono główną formę pracy ideowo-wychowawczej i jest podstawowym czynnikiem kształtowania świadomości żołnierzy.

Nie jest łatwo mierzyć wyniki wychowania w ogóle, a jeszcze trudniej określić je na podstawie jednej dziedziny szkolenia. Mimo to liczne badania sygnalizują zależność zainteresowań, poglądów, przekonań, postaw ludzi od poziomu i charakteru wiedzy społeczno-politycznej¹⁰. W wyniku opanowywania przez żołnierzy usystematyzowanych wiadomości politycznych kształtują się ich zainteresowania i rodzi potrzeba analizowania oraz oceniania wydarzeń i zjawisk społecznych, co jest, jak wiadomo, bezpośrednim rezultatem umiejętności łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką życia.

W szkoleniu politycznym chodzi nie tylko o doprowadzenie do powstania wspomnianej potrzeby i rozwijanie zainteresowań, lecz przede wszystkim o oddziaływanie na świadomość i uczucia żołnierzy, które materializują się w konkretnym działaniu. Szkolenie polityczne dostarcza wielu argumentów logicznych i emocjonalnych, rozwijających i utrwalających postawy zaangażowania społecznego, patriotyzm i internacjonalizm; rozwija światopogląd naukowy; uzasadnia potrzebę służby wojskowej i wyjaśnia jej istotę; zachęca do rzetelnego opanowywania wiedzy i umiejętności żołnierskich związanych z poznawaniem i posługiwaniem się techniką wojskową, z działaniem żołnierza na współczesnym polu walki.

¹⁰ Zob. m. in. maszynopisy WAP: B. Brodowicz, Wpływ szkolenia politycznego na kształtowanie się postaw żołnierzy służby zasadniczej, Warszawa 1970; K. Czyrny, Formy organizacyjne kształcenia ideowopolitycznego, Warszawa 1974; także W. Magoń, Wiedza jako element patriotycznego wychowania marynarzy, „Rocznik Ośrodka Nauk Społecznych i Wojskowych Marynarki Wojennej” 1966, nr 3.

Rozległy jest także zakres wiadomości zdobywanych przez żołnierzy podczas szkolenia politycznego, które dotyczą współpracy z innymi ludźmi, współzycia w zespole, wyjaśniają i kształtują stosunek do pododdziału, jednostki wojskowej, rodzaju sił zbrojnych i wojska, jego symboli i odznak.

Omówione problemy szkolenia politycznego ukazują jego znaczenie i możliwości wychowawcze. Rzecz w tym, jak owe możliwości przeobrazić w rzeczywistość. Można tu wymienić następujące wskazówki metodyczne, których realizacja stwarza dobre warunki kształtowania osobowości żołnierza armii socjalistycznej:

— Prowadzący szkolenie polityczne powinni być w pełni świadomi celów wychowawczych, jakie się im stawia. Dobra znajomość celów ogólnych, rozumienie ich nadrzędności w stosunku do celów dydaktycznych pozwoli właściwie organizować i prowadzić zajęcia polityczne, dobierać odpowiednie metody, treści i środki oraz łączyć je z innymi dziedzinami szkolenia i życia wojskowego.

— Szkolenie polityczne należy organizować i prowadzić w taki sposób, żeby wiedza polityczna zdobywana przez żołnierzy na zajęciach, a także w inny sposób stawała się podstawą kształtowania ich przekonań i postaw ideowych, politycznych, patriotycznych.

Kształtowanie się poglądów i postaw na podstawie wiadomości zdobytych przez żołnierzy nie jest rzeczą prostą, jeśli weźmie się pod uwagę, że są to ludzie dorośli. Przecież edukacja społeczno-polityczna żołnierza nie rozpoczyna się w wojsku od podstaw. Rozpoczynając służbę wojskową, poborowi mają już wyrobione mniej lub bardziej trwałe przekonania ideowopolityczne, które nie zawsze są zgodne z ogólnym kierunkiem wychowania socjalistycznego. W takim przypadku zadania wychowawcze są szczególnie trudne i złożone, polegają bowiem na modyfikowaniu lub zmianie poglądów stosownie do potrzeb i charakteru wojska. Nie zawsze się to udaje.

W kształtowaniu przekonań chodzi także o ich trwałość. Wiąże się to z przygotowywaniem żołnierza do podjęcia w każdej chwili walki zbrojnej, wymagającej najwyższego wysiłku, ofiarności i zaangażowania, także wówczas, kiedy będzie się już w rezerwie.

— Osiąganie celów wychowawczych w trakcie szkolenia politycznego w dużej mierze zależy od sposobu prowadzenia zajęć. Umiejętność interesującego przekazywania wiadomości, zawsze popartych dowodami rzeczowymi, argumentami i przykładami, przyczynia się skutecznie do kształtowania poglądów i przekonań żołnierzy. Mają na to wpływ zwłaszcza metody aktywizujące, które pozwalają lepiej rozumieć i opanować

trudniejsze zagadnienia, wniknąć w istotę rzeczy, rozbudzając przy tym zainteresowania, rozwijając aktywność poznawczą i dążenie do systematycznego pogłębiania wiadomości.

— Ważną sprawą jest stopień powiązania zdobywanych wiadomości społeczno-politycznych z codziennymi problemami życia i szkolenia żołnierzy. Chodzi o to, by przekazywanie żołnierzom wiadomości politycznych łączyło się ściśle ze stosowaniem ich w praktyce, żeby na ich podstawie żołnierze uczyli się jednocześnie właściwego rozumienia i oceniania wydarzeń oraz faktów, by konfrontowali je z sytuacją w swym pododdziale i oddziale.

— Skuteczność wychowawcza szkolenia politycznego zależy również od sprzęgnięcia jego treści (wzmacniania ich) z innymi formami oddziaływania ideowopolitycznego na żołnierzy. Realizacja określonego cyklu zajęć politycznych może być z powodzeniem wspierana działalnością kulturalno-oświatową i propagandową. Odpowiedni dobór filmów wyświetlanych w jednostce, temat gawędy, gazetki ściennej, lektura określonych książek, zorganizowanie wycieczki do muzeum, zakładu pracy, spotkania z interesującymi ludźmi (weteranami walk, działaczami społeczno-gospodarczymi), przeprowadzenie odpowiedniego konkursu, zebrania żołnierskiego itp. — mogą się znakomicie przyczyniać do utrwalenia wiadomości przekazywanych podczas szkolenia politycznego oraz do kształtowania na ich podstawie przekonań, znajdujących wyraz w konkretnym działaniu i postępowaniu żołnierzy.

— Rezultaty wychowawcze szkolenia politycznego zależą także od postawy prowadzącego, od jego przygotowania, doświadczenia, wiedzy ogólnej, umiejętności metodycznych, nastawienia do przedmiotu nauczania, od autorytetu, osobistego zaangażowania ideowego i stosunku do przekazywanych treści.

Kształtowanie się poglądów na podstawie zdobytych wiadomości następuje znacznie szybciej i skuteczniej pod wpływem osób rzeczywiście zaangażowanych i głęboko przekonanych o słuszności tez, które przekazują innym. Z tych względów na kierowników grup szkolenia politycznego, zgodnie z wytycznymi GZP WP, wyznacza się doświadczonych oficerów o rozległej wiedzy politycznej i umiejętnościach jej przekazywania.

Wychowanie żołnierzy w trakcie szkolenia bojowego i specjalistycznego

Instrumentalne przygotowanie żołnierzy do walki jest najpełniej realizowane przez system szkolenia. Należy przy

tym podkreślić, że omawianych dwóch głównych kierunków: społeczno-politycznego i techniczno-instrumentalnego przygotowania żołnierzy do działań we współczesnej wojnie nie można traktować oddzielnie. Dobre wyszkolenie żołnierzy we wszystkich dziedzinach podnosi ducha bojowego armii, pomaga w pokonywaniu trudów wojny, sprzyja zwycięstwu. Należy ponadto zauważyć, że ze względu na współczesną technikę wojenną nigdy dotąd braki i niedociągnięcia w wyszkoleniu technicznym żołnierzy nie prowadziły do tak niekorzystnych następstw, jakie mogą mieć miejsce obecnie. Z kolei zaś znajomość, akceptacja oraz zrozumienie ideowopolitycznych założeń, celu i sensu wysiłku żołnierskiego pomagają osiągać bardzo dobre wyniki w szkoleniu.

Przygotowanie techniczno-instrumentalne ma szerszy zakres niż szkolenie bojowe, lecz węższy niż szkolenie wojskowe. Jego głównym celem jest opanowanie przez żołnierzy wiadomości i umiejętności technicznych oraz wojskowych, umożliwiających skuteczne prowadzenie działań bojowych.

Przygotowanie to we wszystkich rodzajach szkolenia realizuje się według ściśle określonych założeń programowych i metodycznych, dostosowanych do aktualnych potrzeb (zadań), możliwości oraz warunków. Skuteczne działanie na współczesnym polu walki zależy od stanu techniki wojennej, ilości uzbrojenia i sprzętu oraz od opanowania umiejętności posługiwania się nimi. Wyposażenie we współczesne środki walki stawia żołnierzom nowe wymagania. Nowoczesna technika wojenna podniosła znacznie rangę szkolenia specjalistycznego, które ma na celu dokładne zapoznanie się ze sprzętem bojowym i nauczanie posługiwania się nim. Podkreśla się jednak, że we współczesnych warunkach nie wystarcza dla całkowitego wykorzystania wielostronnych możliwości sprzętu i uzbrojenia jedynie znajomość ich budowy i zasad obsługi. Potrzebna jest także wiedza teoretyczna, a przynajmniej podstawy z zakresu fizyki, mechaniki, elektroniki itp.

W przeszłości w procesie specjalistycznego szkolenia żołnierzy przygotowanie teoretyczne, tj. poznawanie istoty zjawisk, odgrywało mniejszą rolę i nie stanowiło — jak obecnie — jednego z głównych elementów kształtowania nawyków oraz umiejętności technicznych, potrzebnych do kierowania oraz do obsługi uzbrojenia i sprzętu bojowego. Obecnie można zaobserwować występowanie zależności między maksymalnym wykorzystaniem bojowych możliwości nowej techniki a stopniem poznania przez żołnierzy budowy i funkcjonowania przyrządów oraz całych systemów technicznych.

Wyniki badań prowadzonych w oddziałach wojsk lotniczych wykazują, że około połowy błędów i pomyłek dopusz-

czalnych przy eksploatacji urządzeń technicznych wynika nie ze słabej znajomości ich konstrukcji, lecz niezbyt głębokiej wiedzy z zakresu fizycznej istoty zjawisk i procesów zachodzących podczas funkcjonowania urządzeń lub ze słabej umiejętności przewidywania skutków określonego działania¹¹.

Dlatego przygotowanie teoretyczne okazuje się tak bardzo potrzebne. Praktyka szkolenia dowodzi, że współcześnie wszystkie niezbędne nawyki obsługiwania uzbrojenia i sprzętu bojowego mają podłoże intelektualne. Większość bowiem czynności i operacji wykonywanych przez różnych specjalistów wymaga dokładnego ich zrozumienia i poznania.

Sytuacja ta zmusza do nowego spojrzenia na problem jakości i sposobu przygotowania specjalisty wojskowego. Pojęcie bojowego mistrzostwa wiąże się dziś nie tylko z nawykami ruchowymi, siłą fizyczną i odpornością na trudy, lecz także z wysokim poziomem rozwoju myślenia taktycznego i technicznego oraz ogólnym rozwojem osobowości żołnierza. Skracanie czasu czynności i operacji, przy jednoczesnym wzroście dokładności, stawia dziś wymagania, żeby działanie było nie tylko nawykowe, lecz także niezawodne. Przygotować takiego specjalistę można przez zintensyfikowanie działania fizycznego żołnierza oraz rozwijanie w nim zdolności do samodzielnego i twórczego myślenia. Jest to zatem działalność złożona i wielostronna, obejmująca nie tylko szkolenie, ale i wychowanie.

Organizując i przygotowując proces szkolenia oraz wychowania, dowódcy i wychowawcy powinni pamiętać także o innych aspektach przygotowania technicznego żołnierzy. Samopoczucie i działanie żołnierzy są tym lepsze i sprawniejsze, im dokładniej opanowali oni technikę bojową, im lepiej znają jej możliwości i zastosowanie. W obecnych warunkach, kiedy w zespołach i załogach każdy jest specjalistą, istnieje potrzeba opanowania specjalności innych członków zespołu, żeby w trudnych warunkach można było zastąpić kolegę lub udzielić mu pomocy. Ruch ten, przebiegający pod hasłem zdobywania drugiej i kolejnych specjalności, jest rozwijany od lat w jednostkach z powodzeniem. Możliwość wzajemnego zastępowania się zwiększa zaufanie do sprzętu, usprawnia jego eksploatację, sprzyja lepszemu wykorzystaniu jego właściwości.

Dynamiczny rozwój techniki wojskowej, jej niszczytelna moc mogą rodzić kompleksy, fałszywe oceny i opinie dotyczące wartości oraz możliwości broni. Niebezpieczne jest przy tym zjawisko zarówno przeceniania, jak i niedoceniania techniki własnej lub przeciwnika. Wychowawcy wojskowi powinni pamiętać o tym, że wojnę prowadzi się nie tylko najbardziej

¹¹ Zob. *Wojenna pedagogika*, op. cit., s. 8.

nowoczesnym sprzętem, lecz także wykorzystuje się uzbrojenie mniej nowoczesne. Dotyczy to każdej armii. Należy więc zwalczać poglądy, zwykle umiejętnie rozpowszechniane i gorliwie podsycane przez przeciwnika, o nadzwyczajnych możliwościach posiadanych przez niego broni, o beznadziejności walki w związku z tym itp. Wielu przykładów takiego działania dostarczają dzieje drugiej wojny światowej.

Broń i sprzęt bojowy wywierają bezpośredni wpływ nie tylko na przebieg i wyniki walki, ale również na psychikę ludzi biorących udział w starciach zbrojnych. Często skutki nadmiernej obawy przez jakimś rodzajem broni są znacznie groźniejsze niż bezpośrednie straty, które ta broń powoduje. Dlatego też jednym z ważnych zadań wychowawców wojskowych jest wpajanie zaufania do posiadanej broni i sprzętu wojskowego.

Zaufanie to nie może być oparte jedynie na werbalnym przekazie. Powinno wynikać z praktycznego doświadczenia. Żołnierz musi poznać i sprawdzić w działaniu (oczywiście na tyle, na ile jest to możliwe w okresie pokojowym) walory broni i sprzętu, ich sprawność, niezawodność, skuteczność; zresztą nie tylko własnej, lecz także broni i sprzętu swego pododdziału oraz oddziału. Służą temu przede wszystkim ćwiczenia, manewry, różnego rodzaju pokazy, filmy itp. Dokładne i praktyczne poznanie np. właściwości i możliwości czołgu czy wozu bojowego, sposobów ich różnorodnego wykorzystania w działaniach zaczepnych i obronnych, w różnym terenie i w rozmaitych sytuacjach wyrabia w żołnierzach pewność siebie, śmiałość i swobodę działania.

Niebezpieczne jest także przecenianie techniki. Ogromna niszczycielska siła posiadanej broni może rodzić postawy niedoceniań lub nawet lekceważenia zwykłych powinności żołnierskich — potrzeby umacniania dyscypliny, rozwijania tężyzny i umiejętności niezbędnych na polu walki. A przecież nowoczesny sprzęt i broń oraz skutki ich zastosowania nie zmniejszają wymagań wobec żołnierza, wręcz przeciwnie — znacznie je zwiększają. Liczenie więc na to, że za pomocą samej techniki można rozwiązać problemy obronne jest niezrozumieniem istoty i charakteru współczesnych działań wojennych.

Oprócz przygotowania technicznego żołnierz musi być wyszkolony taktycznie. W działaniu taktycznym następuje synteza poszczególnych umiejętności nabywanych przez żołnierzy w czasie szkolenia ogniowego, musztry, obsługiwanego sprzętu. Obserwujemy tu bardzo wyraźną jedność czynności intelektualnych i motorycznych. Taktyczne przygotowanie żołnie-

za jest zatem procesem skomplikowanym, wymagającym wiele wysiłku organizatorów i realizatorów.

Z wychowawczego punktu widzenia, w szkoleniu taktycznym warto uwzględnić następujące zagadnienia: organizowane zajęcia taktyczne powinny zespolać indywidualny wysiłek, umiejętności i czynności z działaniem zespołu; dzięki sprawnej organizacji i koncentracji działań możemy osiągnąć wielokrotnienie wyników wysiłku indywidualnego; wiąże się z tym potrzeba informowania żołnierzy o zadaniach zespołu, grupy, gdyż tylko wówczas można sensownie wykonywać zadania indywidualne i specjalistyczne.

Powiadomienie żołnierzy o zadaniach kolegów, załogi lub pododdziału potrzebne jest nie tylko ze względu na wzajemne udzielanie sobie pomocy, zastępowanie się w razie konieczności, lecz także dlatego, że znajomość zadań, które mają wykonywać inni, zespolą żołnierzy, rodzi poczucie odpowiedzialności, stanowi niezbędny warunek osiągnięcia celu. Znajomość lub niez znajomość zadań i sytuacji może prowadzić do różnych następstw. Doświadczenie wykazuje, że żołnierz znacznie łatwiej się godzi z rzeczywistością pola walki i znosi ją o wiele lepiej, jeśli to, co się tam dzieje, nie jest dla niego zaskakujące, niespodziewane i niezrozumiałe. Trudne do wyjaśnienia sytuacje i nieprzewidziane zdarzenia rozbudzają wyobraźnię oraz wzmagają napięcie emocjonalne, a taki stan nie sprzyja wykonywaniu zadań bojowych. Chodzi więc o to, aby przez odpowiednie wychowawcze oddziaływanie zapobiegać jego potęgowaniu się. Może się do tego przyczynić dokładne uświadomienie sobie przebiegu walki oraz przewidywanie mających nastąpić wydarzeń.

Nie może to być jednak przypadkowy, fragmentaryczny zbiór informacji. Wartościowy jest tylko taki stan wiedzy, kiedy żołnierz dysponuje odpowiednio dużą liczbą uporządkowanych danych, co sprawia, że wszystkie wydarzenia mogą być przez niego nazwane i określone. Wówczas zrozumiałe są przyczyny ich powstania, przebieg i skutki¹². Dzięki temu żołnierz może się opanować i przewyciężyć strach. Pozwala mu na to świadomy racjonalny stosunek do zachodzących zjawisk. Podkreśla się przy tym, że rola właściwego rozumienia rzeczywistości staje się coraz większa wraz ze wzrostem ogólnej kultury żołnierzy. Żołnierz o wysokim poziomie intelektualnym, rozwiniętej wyobraźni, lecz niedostatecznie poinformowany i zorientowany w sytuacji może łatwo stracić spokój i opanowanie potrzebne do wykonywania zadań.

¹² Zob. J. Reykowski, *Współczesna wojna a człowiek*, cz. I, Warszawa 1968, s. 29—30.

Przekazanie żołnierzom określonego zasobu wiedzy o działaniu, sytuacjach i zdarzeniach na polu walki nie może się odbyć tylko słownie. Werbalny opis na ogół nie jest tak dokładny, żeby wytworzyć u słuchacza właściwy i wierny obraz rzeczywistości. Nawet najbardziej plastyczne opisy, np. przeprawy przez przeszkodę wodną, natarcia wojsk pancernych i zmechanizowanych, desantu powietrznego lub morskiego, nawały ogniowej itp., nigdy nie dostarczą żołnierzowi takiej wiedzy, jaką zdobędzie, biorąc bezpośredni udział w tego typu akcjach. W praktyce szkoleniowo-wychowawczej oznacza to, że oprócz możliwie dokładnej informacji jest potrzebny szeroki kontakt żołnierzy z sytuacjami i zdarzeniami maksymalnie podobnymi do tych, z którymi zetkną się na polu walki. Chodzi po prostu o realizm szkolenia bojowego, który jest dziś jedną z podstawowych wytycznych przygotowania żołnierzy do boju.

W ostatnich latach czyni się u nas wiele dla likwidowania uproszczeń oraz przeciwdziałania umowności w szkoleniu i wychowaniu. Realizm przygotowań polega na tym, że uwzględnia się: trudne warunki atmosferyczne (ćwiczenia prowadzone są w dzień i w nocy, w mroźną, śnieżną i deszczową pogodę), długotrwały wysiłek (wielogodzinne i wielodniowe marsze, prace, dyżury), trudne warunki terenowe (pokonywanie przeszkód), nagle, nieoczekiwane zmiany sytuacji, konieczność działania samodzielnego, w oderwaniu od sił głównych, bez łączności i zaopatrzenia, potrzebę rozwiązań nieschematycznych itp. Należy przy tym pamiętać, żeby nie osiągnąć efektu odwrotnego, tzn. żeby żołnierz pod wpływem plastycznie przedstawionych sytuacji bojowych, zamiast uodpornić się, nie stał się na nie szczególnie wrażliwy, żeby nie czuł przed nimi nadmiernego lęku.

Strach przed działaniem w trudnych warunkach rodzi się wówczas, kiedy żołnierz jest bierny wobec zagrożenia, gdy podczas szkolenia stwarza się sytuacje bez okazji do praktycznego działania w celu zapewnienia bezpieczeństwa sobie i kolegom oraz zniszczenia przeciwnika. Chodzi o to, żeby przygotowywanie żołnierzy nie polegało na straszaniu ich wizją przyszłego pola walki, lecz na przekazywaniu rzeczowych informacji i kształtowaniu praktycznych umiejętności niezbędnych na wojnie. Przemawia również za tym właściwość sprawiająca, że świadoma regulacja i bardziej złożone czynności mogą być zahamowane pod wpływem silnych bodźców, natomiast zdają egzamin dobrze wytrenowane i utrwalone nawyki¹³.

W kształtowaniu nawyków bardzo ważne jest nie tylko doprowadzenie do perfekcji określonych czynności, lecz także

¹³ Zob. tamże, s. 32—33.

całkowite przekonanie żołnierzy, że przyniosą one niezawodny skutek. Przeświadczenie to nie kształtuje się przez zapewnienia i deklaracje, lecz przez osobiste doświadczenia, pozwalające się przekonać, że nawet najgroźniejszego przeciwnika można unieszkodliwić lub pokonać, stosując odpowiednie sposoby działania.

Do wytworzenia się tych korzystnych przekonań przyczyniają się także filmy pokazujące, w jaki sposób dobrze przygotowani żołnierze pokonują trudności i rozwiązują zadania. W procesie szkolenia żołnierzy stosowanie filmu zaleca się zwłaszcza tam, gdzie nie jest możliwe wykonywanie praktycznych działań.

W słusznym dążeniu do umożliwiania żołnierzom odnoszenia sukcesów w trakcie szkolenia powinno się jednakże brać pod uwagę fakt, że ten, kto przyzwyczyił się tylko do osiągania sukcesów, może się łatwo załamać nawet przy okresowych niepowodzeniach. Ze względu na warunki współczesnego pola walki, zwłaszcza dynamikę, różnorodność i zmienność działań, należy żołnierzy przygotowywać także do chwilowych niepowodzeń. Dobrze zorganizowany proces szkolenia powinien stwarzać do tego okazję, umożliwiając zarazem przekształcenie okresowego niepowodzenia w ostateczny sukces przez wytrwałość i uporczywy wysiłek¹⁴.

Właśnie w czasie ćwiczeń istnieją warunki sprzyjające kształtowaniu i sprawdzaniu mistrzostwa bojowego, wytrwałości i wytrzymałości żołnierzy, ich umiejętności posługiwania się nowoczesną bronią i sprzętem. Schematyzm i formalizm w organizacji ćwiczeń, umowność i uproszczenia sytuacji przynoszą szkodę sprawie wychowania żołnierzy, zniekształcają ich wyobrażenia o współczesnej wojnie.

Wojna ta stawia z nieporównywalną ostrością problem takiej organizacji przygotowania żołnierzy, która wymaga całkowitego zaangażowania ich sił duchowych i fizycznych. System wychowania musi więc uwzględniać cały kompleks zagadnień związanych z kształtowaniem walorów żołnierzy, umożliwiających im przewycięzenie największych przeszkód i rozwiązanie najtrudniejszych zadań bojowych. W dużym stopniu od tego, jaka jest osobowość człowieka, zależą bowiem jego reakcje w warunkach zagrożenia.

Potrzeby, pragnienia, dążenia, ideały oraz przekonania wpływają na działanie. Dlatego też żołnierz, oceniając np. elementy sytuacji, zwraca najczęściej uwagę nie tyle na ich

¹⁴ Zob. M. Korobiejnikow, Co określa postępowanie żołnierza w niebezpiecznej sytuacji, „Biuletyn Informacyjny GZP WP” 1966, nr 18, s. 55.

obiektywne właściwości, ile na to, czy są zgodne z jego oczekiwaniami, pragnieniami, interesami. Od tego nastawienia zależy jego opinia o poszczególnych elementach sytuacji i ich znaczeniu w danym momencie. Jeśli walczący chce pokonać przeciwnika, to nawet w bardzo niebezpiecznej sytuacji będzie wytrwale i z uporem szukał sposobu osiągnięcia celu.

Nieprzypadkowo mówi się dzisiaj o „technologii działania” odważnego, śmiałego i niezawodnego¹⁵. Chodzi o jak najściślejsze połączenie czynników motywacyjnych (uruchamiających zachowanie się człowieka i kierujących nim) z wiedzą i umiejętnościami. Dlatego właśnie mówimy, że we współczesnych warunkach wysoka świadomość żołnierzy, ideowość, patriotyzm, zaangażowanie powinny przejawiać się w mistrzowskim opanowaniu nowoczesnej broni i sprzętu bojowego, w umiejętności sprawnego działania.

Przedstawiając charakterystykę niektórych właściwości wychowania żołnierzy i przygotowania ich do działań na współczesnym polu walki, należy podkreślić potrzebę kompleksowego ujmowania wymienionych zagadnień. Zarówno podczas szkolenia politycznego, jak i w czasie opanowywania sprzętu bojowego, rozwiązywania zadań taktycznych, ogniowych lub innych konkretnych problemów szkoleniowo-wychowawczych dowódcy i instruktorzy powinni pamiętać, że kształtują nie tyle poszczególne cechy żołnierzy, ile całą ich osobowość. Struktura tej osobowości, jej jakość i treść decydują bowiem w konsekwencji o zachowaniu się i działaniu żołnierza w czasie wojny. Wszelkie próby wycinkowych rozwiązań, pomijanie jednych elementów systemu wychowania, a nadmierne rozwijanie innych, niewłaściwe rozkładanie akcentów na poszczególne jego części mogą przynosić tylko szkody. Natomiast zintegrowane, systemowe podejście powinno zapewnić pomyślną realizację celów i zadań wychowawczych.

¹⁵ Zob. A. Miłowidow, Rewolucja w nauce wojennej a duchowe siły żołnierzy, „Biuletyn Informacyjny GZP WP” 1966, nr 18, s. 39.

ROZDZIAŁ ÓSMY

ISTOTA I FUNKCJE DYSCYPLINY WOJSKOWEJ

Na etapie budownictwa społeczeństwa socjalistycznego szczególnie pożądaną wartością społeczną i ideowo-wychowawczą staje się szeroko rozumiane zdyscyplinowanie. „Dla nas, budowniczych socjalizmu, demokracja jest nierozdzielnie związana z dyscypliną. W demokracji widzimy niezawodną drogę czerpania z wiedzy i doświadczeń ludzi pracy. W dyscyplinie widzimy postawę skuteczności działania. Powinniśmy stale umacniać jakość demokracji i dyscypliny, praw i obowiązków, przywilejów i powinności — jako niepodważalną zasadę życia politycznego i społecznego”¹.

W środowisku wojskowym dyscyplina jest jednym z podstawowych czynników determinujących siłę i gotowość bojową armii. Rzeczą niezmiernie istotną jest dostrzeganie jej doniosłości, a zarazem wielofunkcyjności. O dyscyplinie możemy bowiem mówić w sensie instrumentalnym, pojmując ją jako warunek przestrzegania przez wszystkich żołnierzy porządku i zasad określonych w przepisach prawa, regulaminach i innych przepisach wojskowych, ale także w sensie ideowo-wychowawczym, ponieważ mamy na uwadze nie tylko formalny, lecz i głęboko ideowy stosunek żołnierzy do służby wojskowej, ich zrozumienie celów wychowania wojskowego oraz podporządkowanie tym celom własnych działań i postaw. Społeczny aspekt dyscypliny wojskowej wiąże się z potrzebą i realnymi możliwościami, nie zawsze zresztą właściwie wykorzystywanymi, kształtowania i utrwalania postaw aktywnych, a zarazem karnych, potrzebnych zarówno na polu walki, jak i w codziennym życiu oraz pracy.

Wychowanie wojskowe powinno więc kształtować u żołnierzy trwałe nawyki i skłonności do społecznie wartościowych motywacji, przyczyniając się do dalszej poprawy szeroko pojętej dyscypliny. Wartości te kształtujemy wszyscy: dowódcy, aparat partyjno-polityczny, organizacje partyjne, kolektywy i organizacje młodzieżowe. Czynimy to niewątpliwie

¹ Referat Biura Politycznego KC PZPR na VIII Zjazd, Warszawa 1975, s. 44.

coraz lepiej i skuteczniej, ale, jak w każdej dziedzinie życia społecznego, powinniśmy szukać rezerw, innych, bardziej dynamicznych form i metod oddziaływań ideowo-wychowawczych.

Przez właściwe kształtowanie postawy zdyscyplinowania można się także przyczynić do umacniania i pogłębiania świadomości potencjalnej społeczeństwa socjalistycznego. Można to osiągnąć, traktując wszelkie wymagania służbowe, moralne i obyczajowe jako instrumentalne w stosunku do zasadniczego celu, jakim jest kształtowanie nowego człowieka, całkowicie i bez reszty identyfikującego się z podstawowymi treściami społeczeństwa socjalistycznego.

Dyscyplinę wojskową należy zatem widzieć jako nieodzowny element kształtowania socjalistycznej osobowości żołnierza, odznaczającej się w każdej sytuacji i w każdych warunkach zdolnością oraz gotowością do umacniania socjalistycznego państwa, rzetelnym stosunkiem do pracy i mienia społecznego. „Służba wojskowa stanowi dla naszej młodzieży, dla tysięcy młodych pokoleń dobrą szkołę państwowego myślenia oraz obywatelskiego działania. Te możliwości wychowawcze wojska wykorzystujemy i wykorzystywać będziemy coraz szerzej”².

Pojęcie dyscypliny wojskowej

W codziennej działalności wychowawczej w wojsku posługujemy się takimi pojęciami, jak: karność, dyscyplina, zdyscyplinowana postawa. Nie są one interpretowane jednoznacznie, a przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Jedną z nich stanowi brak usystematyzowanej wiedzy teoretycznej o omawianym problemie.

Na przykład, Raskin określa karność jako „znajomość ustalonych w danej dziedzinie przepisów i bezwzględne stosowanie się do nich”³. W dalszej części swych rozważań określa karność jako właściwość charakteru jednostki. Dyscyplina, w jego rozumieniu, jest wyższym stopniem karności. Zbliżony pogląd reprezentuje Wiktor Szczerba, według którego karność oznacza „zorganizowany przymus, mający na celu sprawne funkcjonowanie każdej ludzkiej działalności”. I dalej: „Przy karności istnieje cel wyższy, któremu służy zarówno władca, jak i podwładni”⁴. Nieco inaczej definiuje karność i dyscyplinę Hen-

² III Plenum KC PZPR, op. cit., s. 33.

³ L. Raskin, *Kształcenie świadomej dyscypliny*, Warszawa 1950, s. 8.

⁴ W. Szczerba, *Pedagogika wojskowa*, op. cit., s. 344—345.

ryk Rowid: „Karność oznacza nie tyle przymus, ile raczej dobrowolne podporządkowanie się autorytetowi osoby lub prawa oraz poziom kultury wewnętrznej ujawniającej się w postępowaniu i zachowaniu się czy to jednostki, czy całych grup społecznych”⁵.

Nietrudno dostrzec, iż autorzy ci odmiennie rozumieją nie tylko dyscyplinę i karność, ale także proces zdyscyplinowania. Według Raskina, wdrożenie do świadomego podejmowania obowiązków możliwe jest dzięki zastosowaniu bezwzględного przymusu, natomiast w interpretacji Rowida karność oznacza dobrowolne podporządkowanie się autorytetowi osoby lub prawa. Wydaje się, że jedna i druga droga wychowawcza może budzić wątpliwości.

W literaturze i publicystyce wojskowej bardzo często pojęcia dyscypliny i karności występują zamiennie. P. Przewłocki twierdzi na przykład, iż karność wojskowa jest specyficznym rodzajem dyscypliny społecznej⁶. W innym opracowaniu ten sam autor stwierdza: „Karność wojskowa — najczęściej określana mianem dyscypliny — jest jednym z podstawowych czynników decydujących o sile i zdolności bojowej armii”⁷. Inne określenie dyscypliny wojskowej podaje S. Golec, traktując ją jako jeden z podstawowych składników stosunków społecznych istniejących w siłach zbrojnych⁸.

W ustawie z 21 maja 1963 r. o dyscyplinie wojskowej oraz odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i za naruszenie honoru i godności żołnierskiej dyscyplinę wojskową określa się 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”. Możemy zatem przyjąć, iż treścią dyscypliny wojskowej jest posłuszeństwo obowiązującym przepisom oraz przełożonym, którzy ponoszą prawną i moralną odpowiedzialność za realizację celów wychowania wojskowego.

Przytoczona definicja i zaprezentowane poglądy pozwalają na dwa stwierdzenia, które są dość ważne z punktu widzenia potrzeb teorii i praktyki pedagogicznej: po pierwsze — można wyodrębnić kilka zasadniczych znaczeń pojęcia „dyscyplina”,

⁵ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 280.

⁶ P. Przewłocki, *Psychologiczne aspekty karności wojskowej*, Warszawa 1968, s. 5.

⁷ P. Przewłocki, *Karność — podstawa siły i gotowości bojowej wojska*, Warszawa 1969, s. 3.

⁸ S. Golec, *Istota i funkcje dyscypliny wojskowej*, „Biuletyn Informacyjny GZP”, październik 1970, s. 8.

po drugie — proces zdyscyplinowania nie zawsze jest funkcją przymusu. Spróbujmy nieco szerzej omówić obydwa zagadnienia.

Swoistość dyscypliny wojskowej

Przyjęta definicja dyscypliny wojskowej pozwala na stwierdzenie, że jej celem jest zespolenie poszczególnych żołnierzy w zwarte pododdziały, poddanie ich jednoosobowemu dowodzeniu. Respektowanie zasad porządku i norm określonych w przepisach prawa, jak też podporządkowywanie się woli dowódców to główne przejawy dyscypliny wojskowej. Zanim udzielimy odpowiedzi na pytanie, co jest zasadniczym źródłem zdyscyplinowanego działania żołnierza, wyjaśnijmy, o jaką dyscyplinę powinniśmy zabiegać. Mówiąc o działaniu zdyscyplinowanym, mamy na myśli określone postawy żołnierzy. Polegają one na zdolności postępowania zgodnie z wymaganiami życia wojskowego. Pojęcie dyscypliny wojskowej odnosi się zatem do ściśle określonych postaw żołnierzy, wyznaczających ich postępowanie.

Najczęściej rozróżnia się dyscyplinę pruską i świadomą⁹. W literaturze pedagogicznej wymienia się również dyscyplinę wewnętrzną i społeczną, dyscyplinę zakazu, nakazu i świadomego wyboru¹⁰. W mowie potocznej spotykamy się z określeniami dyscypliny pracy, dyscypliny finansowej, partyjnej itp. Mówi się również o dyscyplinie w znaczeniu: określona gałąź nauki czy sportu.

Istota dyscypliny sprowadza się do problemu swobody i przymusu w wychowaniu wojskowym. Ilekroć poszukiwane są i stosowane określone środki oddziaływania wychowawczego, napotykamy potrzebę rozwiązania problemu swobody i przymusu w wychowaniu. Procesy wychowawcze, zwłaszcza w środowisku wojskowym, nie przebiegają gładko; bardzo często występują konflikty potrzeb, autorytetów, celów itp. Przewyciężenie tych antynomii wymaga stosowania określonych bodźców: swobody lub przymusu. Zarówno przymus, jak i swoboda mogą przybierać w warunkach służby wojskowej różną postać.

Mówiąc o potrzebie kształtowania racjonalnej postawy zdyscyplinowania, trzeba dostrzegać warunki, w jakich postawa ta jest kształtowana, a także przeciwstawiać się złudze-

⁹ Zob. M. Kreutz, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946, s. 32 i nast.

¹⁰ J. Bajszczyk-Maciaszkowa, *Od nakazu do świadomego wyboru*, Warszawa 1961, s. 8 i nast.

niom, jakoby postawę tę można było uformować z pominięciem swobody lub przymusu. Wieloletnie doświadczenia różnych armii dowiodły, iż nigdy nie udało się osiągnąć zdyscyplinowania opartego tylko na przymusie lub tylko na swobodzie. Strachem i przymusem można utrzymać gromadę ludzką w posłuchu i porządku, nie można jednak wytworzyć zapału do walki, chęci poświęcenia się, dążenia do zwycięstwa. Odkryto to już w armiach społeczeństwa starożytnego. Były oczywiście okresy, kiedy starano się tę prawidłowość lekceważyć. I tak na przykład, w armii Fryderyka II zatłuczono kijami setki żołnierzy tylko za to, że ośmielili się uciekać z królewskiej armii. Bicie kijami i pałkami było wówczas rzeczą zwykłą. Zapomniano jednak dość często, iż człowiek, nawet najbardziej prymitywny, nigdy nie przestaje być istotą ludzką, istotą rozumiejącą i myślącą. Nawet w tych armiach, w których stosowano najbardziej odpychające formy przymusu, musiano się czasem odwoływać do świadomości żołnierza, przypominać mu o wierności królowi, przywiązaniu do kraju rodzinnego, budzono też nienawiść do wroga.

Omawiany problem był przedmiotem rozważań wielu myślicieli i pedagogów. Hessen próbował go analizować, odwołując się do przykładu karności i tresury. Zapytywał między innymi, czy możliwe jest zastosowanie tresury wobec człowieka. Zakładając, że przy tresurze nie ma równości między władcą a poddanym oraz że można ją stosować wobec istot, które nie mają osobowości, tj. nie mają ani własnej woli, ani rozumu, udzielał odpowiedzi przeczącej. Nie ma więc pożądanej dyscypliny bez świadomego pojmowania celów działania wychowawczego. Dyscyplina oparta tylko i wyłącznie na tresurze nie jest możliwa.

Czy możliwa jest do osiągnięcia trwała dyscyplina wojskowa oparta wyłącznie na samej świadomości? Jeśli przez świadomość rozumiemy zdolność do myślenia pojęciowego, do oceny warunków społecznego życia oraz do celowego kierowania własnym działaniem, własną aktywnością, to możemy stwierdzić, iż stanowi ona w armii socjalistycznej czynnik najważniejszy. Dyscypliną wynikającą z głębokiej świadomości odznaczyli się zdobywcy Bastylli oraz żołnierze Rewolucji Październikowej szturmujący Pałac Zimowy. Przykłady tego typu dyscypliny znane są z okresu drugiej wojny światowej, a także okresu pokojowego. Świadoma dyscyplina żołnierska jest osiągnięta zwłaszcza wówczas, gdy wyrasta z klasowej, socjalistycznej świadomości mas żołnierskich, gdy ma swoje źródło w pełnej gotowości do ponoszenia największych ofiar w imię obrony kraju.

Zgodnie z wcześniej przyjętą definicją, dyscyplina była i jest związana z podporządkowaniem się przepisom i rozkazom przełożonych, a więc wartościom wyższej konieczności społecznej, jak i narzuceniem tej konieczności samemu sobie. Z praktyki dnia codziennego wiemy, iż nie wszyscy pełniący służbę w siłach zbrojnych są do tego w jednakowym stopniu przygotowani. Obok świadomości — jako czynnika głównego i zasadniczego — nie należy zatem rezygnować z przymusu. W żadnych warunkach bowiem nie można ukształtować postawy zdyscyplinowania, opierając się tylko na świadomości lub tylko na przymusie; każde ujęcie jednostronne jest fałszywe i błędne.

Analizując doświadczenie militarne, organizacyjne i wychowawcze różnych armii, klasycy marksizmu zwracali szczególną uwagę na dyscyplinę. Jej istotę wiązali ze swoistością procesu wychowania wojskowego. Engels, analizując przyczyny zwycięstw armii rzymskiej, wskazywał nie tylko na doskonałość działania taktycznego piechoty, lecz również na sprężystość i sprawność fizyczną, moralną i organizacyjną. Na podobne elementy zwracał uwagę wówczas, gdy omawiał upadek Rzymu: „Germanie, stojący wyżej pod względem fizycznym i moralnym powalili zdemoralizowane legiony”¹¹.

Najpełniej określił odrębność wychowania wojskowego W. I. Lenin. Uważał, iż dyscyplina jest potrzebna wszędzie: w zakładach produkcyjnych, w organach zarządzania, w szkole, we wszystkich dziedzinach życia, a „w armii — konieczna jest najsurowsza dyscyplina”¹², albowiem „nie może być nawet mowy o jakichkolwiek poważniejszych przygotowaniach wojskowych bez [...] naprawdę żelaznej dyscypliny [...], brak dyscypliny przeszkadza nam w wykorzystaniu posiadanej broni, zmusza do tracenia cennego czasu przygotowań”¹³.

Doskonałym przykładem dostrzegania odrębności wojska w omawianej problematyce mogą być poglądy Lenina na kolegialność i jednoosobowe dowodzenie oraz sposoby kształtowania dyscypliny. Zgodnie z leninowską koncepcją, zasadniczą funkcją jednoosobowego dowodzenia jest decydowanie. Ta funkcja pozostaje w zasadzie wyłączną domeną dowódcy głównie dlatego, że wojna wymaga bezwzględnej jedności woli, a jedność tę można osiągnąć „przez podporządkowanie woli tysiąca ludzi — woli jednostki”¹⁴. Owo podporządkowanie jest bardzo ważne w całym mechanizmie kształtowania dyscypliny w armii socjalistycznej, w oddziaływaniu przełożonych

11 F. Engels, Wybrane pisma wojskowe, Warszawa 1962, s. 147.

12 W. I. Lenin, Dzieła, Warszawa 1950, t. 29, s. 240.

13 W. I. Lenin, Dzieła, Warszawa 1954, t. 27, s. 374.

14 Tamże, s. 295.

i kolektywów żołnierskich na zachowanie porządku i ładu wojskowego. „Największe niebezpieczeństwo polega na naruszeniu porządku”¹⁵. Znana jest także inna wypowiedź Lenina: „Aby zwyciężyć, potrzebna jest najzacieklejsza walka, potrzebna jest żelazna dyscyplina wojskowa”¹⁶.

Leninowskie rozumienie dyscypliny nie sprowadza się tylko do tego, aby z elementów zewnętrznych tworzyć podstawy dyscypliny¹⁷, albowiem „podstawowym warunkiem istnienia i przestrzegania naszej najsurowszej dyscypliny jest wierność sprawie”¹⁸.

Rozumiejąc dyscyplinę jako swoisty czynnik sprawności organizacyjnej i wierności sprawie, Lenin dostrzegał potrzebę kształtowania postawy zdyscyplinowania przez stosowanie pozytywnych bodźców. Wiedział bowiem, że należyte posługiwanie się nimi stanowi jeden z podstawowych elementów motywujących w określony sposób zachowanie się podwładnych. Przykładów dyscypliny i dojrzałości ideowo-moralnej dostarcza ten, komu „przynależność do komórki komunistycznej nie daje [...] żadnych specjalnych uprawnień, lecz zobowiązuje go do tego, by był najbardziej ofiarnym i mężnym żołnierzem”¹⁹.

W Armii Radzieckiej, nie negując zasady jednoosobowego dowodzenia, zwraca się uwagę w kształtowaniu dyscypliny na prymat świadomości. Na czoło wysuwa się konieczność nie bezmyślnego przymusu, lecz wyzwiania aktywności społecznej i politycznej, zapewnienia socjalistycznego układu stosunków między przełożonymi a podwładnymi. Realizacja zasad jednoosobowego dowodzenia jest wspierana przez wzmoczoną pracę partyjno-polityczną.

We wszystkich armiach Układu Warszawskiego zadania przydzielane przez dowódców realizowane mogą być dzięki aktywności całych kolektywów, dzięki umacnianiu organów partyjno-politycznych, zwiększaniu ich roli w kształtowaniu postaw zdyscyplinowania. W procesie tym partycypują nie tylko przełożeni, lecz również żołnierze służby zasadniczej.

Dyscyplinę możemy traktować jako cel wychowania i jako środek wychowania. Całokształt działalności wychowawczej w wojsku zmierza do ukształtowania wśród żołnierzy postawy zdyscyplinowania. Proces formowania takiej postawy w wojsku nie mieści się w zwykłych kryteriach dyscypliny społecznej, chociaż poziom zdyscyplinowania armii zawsze wy-

¹⁵ W. I. Lenin, O wojnie, armii i obronie ojczyzny, Warszawa 1959, t. II, s. 711.

¹⁶ W. I. Lenin, Dzieła, t. 30, Warszawa 1957, s. 444.

¹⁷ Zob. M. W. Frunze, Dzieła wybrane, Warszawa 1953, s. 361.

¹⁸ W. I. Lenin, Dzieła, t. 30, s. 500.

¹⁹ KPZR w rezolucjach i uchwałach, Warszawa 1956, s. 492.

rasta z dyscypliny społeczeństwa i jest z nią nierozłącznie związany. Istotny wpływ na dyscyplinę wojskową mają swoboda i przymus. Bylibyśmy jednak w błędzie przyjmując tezę, że wartość systemów prowadzących do zdyscyplinowania zależy tylko od ilościowego stosunku swobody do przymusu, lub odwrotnie. „O rozwiązaniu problemu dyscypliny decyduje umiejętność wprowadzania do procesu wychowawczego możliwości wyboru, działania alternatywnego”²⁰. Warunki takie stwarzają armie socjalistyczne, które stosują — obok przymusu — zasadę aktywizacji kolektywów żołnierskich, zasadę wdrażania do dyscypliny świadomego wyboru.

Moralne i psychospołeczne podstawy zdyscyplinowania

Po wstępnym przedstawieniu istoty i swoistości dyscypliny wojskowej można omówić proces kształtowania zdyscyplinowanej postawy żołnierza. Proces ten jest wielostronny i bardzo złożony. O uzyskaniu określonego poziomu zdyscyplinowania przesądzają bowiem zarówno czynniki typu osobowościowego, jak i uwarunkowania społeczno-ekonomiczne oraz polityczne. Każdy z nas jest poddawany ustawicznym zabiegom kontroli społecznej. Z rygorami tej kontroli spotykamy się w życiu rodzinnym, szkolnym, koleżeńskim, produkcyjnym. Dzieje się tak dlatego, że jednostka ludzka jest, jak stwierdził Marks, funkcją stosunków społecznych; w swoim życiu człowiek spełnia jednocześnie role przedmiotu i podmiotu. Takie ujęcie zagadnienia skłania nas do bardziej wnikliwego omówienia prawidłowości kształtowania postawy zdyscyplinowania, do ukazania tych podstawowych mechanizmów psychospołecznych, które najsilniej determinują rozwój określonych nastawień, motywów i zdolności do konstruktywnego działania w środowisku wojskowym.

Hessen rozpatruje rozwój moralny człowieka, wyodrębniając trzy fazy. Fazę pierwszą nazywa okresem anomii, który obejmuje wczesne dzieciństwo, a więc ten okres w życiu człowieka, w którym zaczyna on stykać się z funkcjonującym systemem norm, zwyczajów, praw itp. Człowiek na tym etapie rozwoju biologicznego i społecznego nie wie nic lub prawie nic o istnieniu określonych norm moralnych i społecznych. Ten brak wiedzy i niezbędnych w tej dziedzinie nawyków sprawia, iż społeczeństwo nie stosuje wobec takiego osobnika oceny „moralny — niemoralny”. Przez anomię rozumie więc Hessen nie ucieczkę od obowiązujących norm moralnych, lecz ten swo-

²⁰ J. Bajszcza k - Maciaszkowa, *Od nakazu do świadomego wyboru*, op. cit., s. 14.

isty okres w życiu człowieka, kiedy nie może on jeszcze mieć ani świadomości, ani ukształtowanej postawy moralnej.

Drugą fazę rozwoju moralnego człowieka określa autor mianem heteronomii. Na tym etapie rozwoju każdy człowiek musi się podporządkować istniejącym normom moralnym, niezależnie od swej woli. Normy moralne tworzą człowiek, społeczeństwo, niemniej jednak w stosunku do jednostki są one heteronomiczne, każdy z nas zastaje je i musi się im podporządkować. Proces przyswajania i przestrzegania tych norm nie ma charakteru dobrowolnego. Za nieprzestrzeganie obowiązujących zasad współżycia, postępowania itp. są stosowane odpowiednie sankcje. W tej fazie rozwoju każda jednostka musi zapoznać się z normami moralnymi obowiązującymi w społeczeństwie oraz ukształtować nawyki pożądane w ich przestrzeganiu. Proces ten jest organizowany przez specjalne instytucje dydaktyczno-wychowawcze (szkoły, uczelnie, organizacje społeczno-polityczne i paramilitarne, zakłady pracy, wojsko, masowe środki przekazu itp.). W okresie tym zapoznajemy się z określoną aparaturą pojęciową, treściami i przekonaniami moralnymi. Etap heteronomii nie kończy się wtedy, gdy jednostka posiada znajomość podstawowych pojęć i treści, lecz wówczas, gdy potrafi samodzielnie, w sposób odpowiedzialny i zgodnie ze społecznym oczekiwaniem norm tych przestrzegać.

Wtedy rozpoczyna się następna faza w rozwoju moralnym człowieka — autonomii. Zasadniczą oznaką tego, iż mamy do czynienia z jednostką moralnie autonomiczną, jest internalizacja tych wszystkich norm i wartości, które pozwalają człowiekowi postępować zgodnie z potrzebami moralnymi społeczeństwa praworządnego. Autonomia moralna oznacza więc pokonanie przymusu zewnętrznego, ugruntowanie dyscypliny solidnej, odpowiedzialnej, wewnętrznej.

Nakreślona została tu wizja dojrzewiania moralnego, które nigdy się nie kończy. Celowe i świadome oddziaływanie (okres heteronomii) jest uzupełniane samoregulacją, samowychowaniem. Żyjemy w czasach kształcenia ustawicznego, a więc ciągłego dokształcania się i przekwalifikowywania. Pewne etapy nakreślonego przez nas rozwoju moralnego mogą się pojawiać kilkakrotnie w życiu człowieka. I tak na przykład, młody żołnierz w początkowym okresie służby przeżywa swościście rozumiany etap anomii. W okresie szkolenia podstawowego zapoznaje się z elementarnymi zasadami życia regulaminowego i moralnego w środowisku wojskowym. Po złożeniu przysięgi następuje okres intensywnego szkolenia na różnych szczeblach dowodzenia. Wydaje się, że w okresie tym obowiązujące normy życia wojskowego są heteronomiczne. Można także

przyjąc, iż pełna dojrzałość moralna żołnierza następuje dopiero po zakończeniu pierwszego roku służby.

Rozpatrując omawiany problem z moralnego punktu widzenia, możemy lepiej i łatwiej zrozumieć istotę przymusu oraz swobody. Przymus może mieć charakter negatywny albo pozytywny. Z przymusem negatywnym mamy do czynienia wówczas, gdy ogranicza on możliwość działania aktywnego. Przykładem przymusu negatywnego mogą być formalne, a zarazem rzadkie kontakty przełożonych z podwładnymi. Do tej kategorii przymusu można zaliczyć celowe, a zarazem złośliwe ograniczanie liczby wydawanych przepustek, organizowanie nadmiernej liczby zbiórek, pomniejszanie znaczenia życia kulturalnego w pododdziałach itp. Moralna szkodliwość takiego stosunku rzeczy polega na tym, iż celowo nie stwarzamy dodatkowych bodźców do aktywnego działania żołnierzy. Hamując lub nadmiernie ograniczając owo działanie w jednej dziedzinie, najczęściej pozostawiamy żołnierza samego sobie, zaś on prawie zawsze dąży wtedy do aktywności niepożądanego i wychowawczo szkodliwej.

Przeciwdziałać temu zjawisku można, stosując przymus pozytywny. Skłania on przełożonych i podwładnych do zachowań zgodnych z normami regulaminowymi, do przestrzegania dyscypliny nakazu. W początkowym okresie służby żołnierz powinien być wdrażany do niej, poddawany przymusowi sytuacji. Po pewnym czasie dopiero kieruje się on refleksją etyczną, ocenia i wartościuje.

Najwyższe wartości moralne można więc ukształtować za pośrednictwem bodźców pozytywnych. Oczywiście, bodźce te — podobnie jak przymus — muszą mieć różny charakter. Żołnierz, który unika prawidłowego i sumiennego wykonywania swoich obowiązków, przejawia swobodę negatywną. W środowisku wojskowym spotykamy także sytuacje będące przejawem swobody pozytywnej. Dzieje się tak wówczas, gdy żołnierz nie tylko wykonuje swoje obowiązki, lecz i postawą swoją skłania do konstruktywnego działania innych, gdy mając możliwość spokojnego spędzenia czasu na przepustce, udziela pomocy na przykład tonącemu w rzece. Motywy takich zachowań są uwarunkowane postawami moralnymi środowiska, w którym dotychczas żołnierz przebywał, oraz środowiska, w którym chce aktywnie pełnić służbę wojskową.

Najwyższym przejawem swobody pozytywnej jest tzw. swoboda będąca przejawem dyscypliny świadomego wyboru. O niej właśnie mówił Lenin następująco: „Jeśli zastanowimy się nad tym, co koniec końców stanowiło najgłębszą podstawę tego, że taki cud dziejowy się dokonał, że słaby, wycieńczony, zacofany kraj pokonał najsilniejsze kraje świata, to przekona-

my się, iż podstawą tą była centralizacja, dyscyplina i niebываła ofiarność”²¹.

Omówimy jeszcze niektóre mechanizmy psychospołeczne kształtowania dyscypliny w wojsku. Najogólniej można przyjąć, iż na proces ten składają się takie elementy, jak: wyraźny określony wzór osobowy żołnierza, akceptacja tego wzoru przez przełożonych i podwładnych, styl pracy wychowawczej przełożonego oraz oddziaływanie wychowawcze różnych kolektywów żołnierskich. Zapewne nie są to wszystkie elementy tego procesu, wskazują one jednak na silne zależności wychowywania w dyscyplinie od określonego ideału wychowawczego wojska oraz od wzajemnego stosunku przełożonego i żołnierza.

Stwierdziliśmy, że na jakość kształtowania dyscypliny wojskowej wywiera silny wpływ upowszechnianie wzoru osobowego (ideału), do którego należy dążyć. Wyraźne uzmysłowienie każdemu żołnierzowi, jaka istnieje różnica między wzorem żołnierza zdyscyplinowanego a tym, jaki on faktycznie jest, może wyzwolić siły motywacyjne żołnierza, pobudzić jego nastawienie do podporządkowania się przepisom i przełożonym.

W każdym przypadku istnieje potrzeba twórczego zharmonizowania wszystkich czynników wychowawczych, gdyż postulowanie jedynie wzoru osobowego może spowodować niewłaściwą ocenę obowiązków służbowych i wyzwolić przerosty ambicjonalne o sile destrukcyjnej. Zachowania takie mogą być szczególnie niebezpieczne podczas działań z bronią w rejonach czy środowiskach, które nie są wychowawczo zorganizowane i kontrolowane.

Jeśli kształtowanie osobowości zdyscyplinowanej ma przebiegać prawidłowo, należy zwracać większą uwagę na stosunki interpersonalne, kulturę współżycia między przełożonymi i podwładnymi, między podwładnymi a przełożonymi oraz między samymi żołnierzami jako zespołem lub kolektywem wychowawczym. W procesie interakcji między przełożonym a podwładnym, i odwrotnie, ujawniają się bowiem przede wszystkim te cechy osobowe, które są źródłem zdyscyplinowania. Stosunki interpersonalne powinny wzmacniać uczucia wzajemnej sympatii, koleżeństwa i przyjaźni, lecz bez popadania w skrajności.

Ważną rolę spełnia autorytet przełożonego. Psychopedagogiczna funkcja autorytetu przełożonego polega głównie na wyzwalaniu wartości osobowości podwładnego. Autorytet taki działa silniej i skuteczniej niż autorytet budzący obawę oraz

²¹ W. I. Lenin, Dzieła, t. 30, s. 459.

strach przez stosowanie sankcji karnych i innych środków represyjnych. Nie przynoszą również rezultatów wychowawczych dyletantyzm, nieuctwo, spoufalanie się itp. Autorytet wywołający pobudza inicjatywę, samodzielność, potęguje dyscyplinę wewnętrzną podwładnych, wywołuje w nich świadomość.

W procesie kształtowania dyscypliny wojskowej przełożeni powinni się odznaczać umiejętnością elastycznego oddziaływania wychowawczego. Bardzo często słyszy się, iż są przełożeni stosujący tzw. styl autokratyczny, demokratyczny lub liberalny. Tymczasem z praktyki doskonale wiemy, że przełożony właściwie kształtujący postawy zdyscyplinowania powinien odznaczać się umiejętnością przechodzenia — w zależności od sytuacji — od stylu demokratycznego do autokratycznego. Utrzymywanie tylko jednego stylu świadczy o tym, że przełożony (dowódca) odznacza się małą efektywnością wychowawczą; mało efektywna osobowość zdradza tendencje do działania autokratycznego. Umiejętne kierowanie procesem wychowawczym świadczy również o zdolności przełożonego do podejmowania wielu rozwiązań i sytuacji wpływających dyscyplinująco na żołnierzy. Na potrzebę elastycznego działania wskazuje m. in. istnienie tzw. drugiego życia żołnierzy. Wiadomo, że wśród żołnierzy występują różne związki przyjaźni i koleżeństwa, różne stopnie zwartości, solidarności i współdziałania. Bardzo często sami żołnierze dzielą swoich kolegów na „kotów”, „reksów”, „wicerezerwę”, „rezerwę”; podziały takie są uwarunkowane różnymi przyczynami natury moralnej, obyczajowej; ich niektórych źródeł można dopatrywać się nawet w podkulturze niektórych kręgów marginesu społecznego.

Bardzo istotnym instrumentem wychowywania żołnierzy w duchu poszanowania przepisów, regulaminów i zarządzeń przełożonych jest praktyka dyscyplinarna. Dostępne wyniki badań²² pozwalają stwierdzić, iż mimo ustalonych reguł postępowania przy wyróżnianiu i karaniu nadal spotykane są pewne ujemne zjawiska. Dla przykładu warto odnotować niektóre z nich:

— najczęściej karzą i wyróżniają żołnierzy służby zasadniczej dowódcy kompanii, natomiast kadre zawodową — dowódcy jednostek;

— najmniejszy wpływ na kształtowanie postaw zdyscyplinowania i autorytet dowódcy mają bodźce negatywne (kary); najsilniej działają przykład i wyróżnienie;

²² Zob. N. Nowakowski, Wychowawcze aspekty praktyki dyscyplinarnej, Warszawa 1973; W. Szczerba, Pedagogika wojskowa, op. cit., s. 354—362.

— istnieje rozbieżność między wykształceniem dowódców a stosowaną przez nich praktyką dyscyplinarną; wysoki poziom wykształcenia (60% kadry posiada ukończone studia wyższe) nie zawsze idzie w parze z różnorodnością i bardziej elastyczną praktyką dyscyplinarną;

— nadal niedostatecznie i sporadycznie wykorzystuje się profilaktyczne funkcje żołnierskich sądów koleżeńskich; nie-
zbyt chętnie oddaje się żołnierzy tzw. trudnych na wychowanie kolektywowi.

Właściwie przemyślana i stosowana praktyka dyscyplinarna pozwala nie tylko kształtować pozytywny stosunek podwładnych do służby wojskowej i przełożonych, lecz także eliminować zjawiska niekorzystne dla zdrowia psychicznego wojska. Kultura stosowania praktyki dyscyplinarnej wymaga również wyzwania zaufania do ideologii i państwa socjalistycznego.

Istotny wpływ na jakość zdyscyplinowania mają kolektywy żołnierskie. W kolektywach ujawnia się: naśladownictwo, do którego daje sposobność obcowanie żołnierza z kolegami; konformizm, jako tendencja do zbliżania formy własnego zdyscyplinowania do form obowiązujących w drużynie czy plutonie; facylitacja, przez którą należy rozumieć ułatwione nawiązywanie kontaktów społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich). Ale obok tych czynników, które charakteryzują tzw. zaraźliwość psychiczną, asymilacyjne działanie kolektywu, istnieją czynniki różnicujące. Można do nich zaliczyć: polaryzowanie się kolektywu na nieformalnych przywódców i zwolenników, na żołnierzy całkowicie zdyscyplinowanych i tzw. nieprzystosowanych. Ponadto zaczyna się rozwijać współzawodnictwo w swej postaci pozytywnej, jako chęć zdobycia uznania w kolektywie, ale również jako forma przewyższenia pod pewnym względem drugich. W kolektywach takich zmieniają się wyznaczniki postaw i poglądów żołnierskich: miejsce sformułowań „moje”, „niemoje” zajmują określenia będące wyrazem postaw kolektywnych „nasz czołg”, „nasza dyscyplina”, „my”, „dla nas” itp. Współzawodnictwo doprowadza do uświadomienia sobie przez żołnierzy, że osiągnięcia drużyny, plutonu są też ich indywidualnymi osiągnięciami.

Wymienione zjawiska mają, oczywiście, miejsce wówczas, gdy dany kolektyw charakteryzuje się: zwartością, wyrobieniem, silną identyfikacją z pododdziałem jako podstawową grupą odniesienia. W kolektywach takich występuje pogłębiający się proces doskonalenia osobowości żołnierza, podnoszenia na wyższy poziom jego kwalifikacji, umiejętności. Wydaje się, że kolektywy stanowią jakby czynnik nadrzędny, gdyż w ich kręgu występują podstawowe czynniki kształtowania postaw zdys-

cyplinowania i socjalistycznych stosunków międzyludzkich w wojsku.

Proces zdyscyplinowania związany jest z realizacją celów wychowania ideowopolitycznego. Wytycznymi określającymi założenia i treści pracy ideowo-wychowawczej w LWP są: dyrektywne wskazania kierowniczej siły narodu — Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, przysięga wojskowa, regulaminy, instrukcje, rozkazy i zarządzenia kierownictwa MON. W dokumentach tych stwierdza się, iż od wychowania ideowego żołnierzy zależą w dużym stopniu: rozwój ich cech moralno-bojowych, gotowość do obrony ojczyzny i socjalistycznej wspólnoty, umacnianie dyscypliny, porządku i posłuszeństwo wobec przełożonych. Ukształtowane postawy ideowe pozwalają lepiej rozwijać odwagę, męstwo, mają wpływ na formowanie postaw nacechowanych honorem, koleżeństwem, gotowością do znoszenia trudów życia wojskowego, pogłębiają odporność psychiczną żołnierzy na przejawy dywersji politycznej. „W ustroju socjalistycznym dyscyplina życia i pracy jest jedną z form przejawiania się świadomości społecznej. Jej wysoce zorganizowanym kształtem jest dyscyplina wojskowa. To znak rozpoznawczy żołnierza, świadczący o jego poczuciu odpowiedzialności, o jego dojrzałości społecznej i zorganizowaniu wewnętrznym. To wartość, która zdobi żołnierza”²³.

W armiach socjalistycznych nie ma sprzeczności między żołnierzami służby zasadniczej a kadrami zawodową. Zdyscyplinowanie naszych armii opiera się na wspólnocie podstawowych dążeń, na tożsamości klasowego rodowodu generałów, oficerów i szeregowców, na uczuciach patriotycznych i internacjonalistycznych, na świadomości, iż niepodległość i **być narodowy** związane są ściśle z bezpieczeństwem wspólnoty socjalistycznej, z umacnianiem jedności i solidarności armii państw Układu Warszawskiego.

Funkcje dyscypliny wojskowej

Proces kształtowania postawy zdyscyplinowania ma charakter dynamiczny. Jego istota, najogólniej rzecz formułując, polega na wywoływaniu i utrwalaniu określonych nawyków i motywacji, budzeniu wrażliwości na sytuacje wymagające zdyscyplinowanego działania, uczeniu właściwych reakcji na nakazy i zakazy oraz na wdrażaniu do myślenia i oceniania kategoriami życia służbowego. Postawa zdyscyplinowania powin-

²³ W. Jaruzelski, *By słowo żołnierz było zawsze synonimem ideowości, patriotyzmu i dobrej roboty*, [w:] *Partia i młodzież*, Warszawa 1973, s. 102.

na więc oznaczać ukształtowaną, utrwaloną, choć elastyczną strukturę poznawczo-uczuciowo-dążeńiową, wyznaczającą zachowanie się żołnierza wobec przepisów regulaminowych, przełożonych, kolegów, podwładnych, samego siebie, wykonywania obowiązków i szeroko rozumianego środowiska wojskowego.

Postawa zdyscyplinowania żołnierza podlega, mimo iż jest strukturą względnie trwałą, stałym zmianom. W środowisku wojskowym zmiany najczęściej obejmują: proces szkolenia, zakres swobody i przymusu, stan uzbrojenia, teren i warunki ćwiczeń, stan osobowy żołnierzy, a więc te elementy procesu szkolenia i wychowania, które posiadają walor osobotwórczy. Jakie zatem funkcje może i powinna spełniać dyscyplina wojskowa? Jeśli dyscyplinę wojskową traktuje się jako swoisty rodzaj przestrzegania przez wszystkich żołnierzy porządku i zasad określonych w przepisach prawa, regulaminach i innych dokumentach oraz stosowania się do rozkazów i zarządzeń przełożonych, to można przyjąć, iż spełnia ona trzy podstawowe funkcje: wdrożeniową, korektywną, integratywną.

Funkcja wdrożeniowa. Pobyt żołnierza w wojsku można podzielić na trzy okresy: okres pierwszy — od przyścia do jednostki do złożenia przysięgi żołnierskiej; okres drugi — od złożenia przysięgi do odbycia pierwszego okresu służby; okres trzeci — od ukończenia pierwszego roku służby do momentu zwolnienia żołnierza do rezerwy. Okres pierwszy, chociaż w zasadzie bardzo krótki, zwłaszcza gdy porównać go z pozostałymi okresami, jest niesłychanie ważny dla ukształtowania postawy zdyscyplinowania. Formują się w nim bowiem podstawowe nawyki i umiejętności regulaminowego zachowania się żołnierza w różnych sytuacjach. Działania żołnierzy przebiegają pod wpływem ciągłej kontroli. Działania te mają ukształtować osobowość dobrze przystosowaną do środowiska wojskowego. Procesy adaptacyjne (wdrożeniowe) trwają również w okresie drugim i trzecim, ponieważ każda twórcza jednostka musi stale doskonalić swoje umiejętności, rozszerzać wiadomości i zainteresowania służbą wojskową; w okresie służby wojskowej ustawicznie trwają procesy adaptacji i readaptacji.

Biorąc za podstawę zasadniczy przedmiot niniejszych rozważań — wdrażanie do działania zdyscyplinowanego — można wyodrębnić przystosowanie formalne i aktywne. Żołnierze przejawiający przystosowanie formalne ograniczają swoje zdyscyplinowanie do mechanicznego przestrzegania regulaminów i zarządzeń przełożonych, bez wewnętrznej akceptacji tego co robią. Żołnierze aktywnie przystosowani natomiast swoją postawą zdyscyplinowania zachęcają pozostałych do wzorowego wykonywania podstawowych obowiązków żołnierskich. Wydaje się, iż ten typ przystosowania powinien być odpowied-

nio kształtowany i popularyzowany, zwłaszcza w trzecim okresie służby wojskowej.

Wdrażanie żołnierza do ustawicznego przestrzegania wymagań dyscypliny wojskowej powinno zakładać stosowanie przymusu zewnętrznego (działanie kontrolne i szkoleniowe przełożonych) celem wykształcenia w strukturze osobowej żołnierza trwałego przyzwyczajenia do regulaminowych norm życia wojskowego.

Funkcja korektywna. Przestrzeganie porządku i zasad życia wojskowego nie jest samorzutne i spontaniczne. Sytuacja ta stanowi między innymi następstwo faktu, iż nie wszyscy żołnierze poddają się zwykłym zabiegom wychowawczym. Potrzebne jest więc działanie korektywne, zwłaszcza wobec tych, którzy celowo i świadomie uchylają się od przestrzegania regulaminu oraz rozkazów i zarządzeń przełożonych. Typowy przykład korektywnej funkcji dyscypliny wojskowej stanowi możliwość stosowania praktyki dyscyplinarnej. Funkcją korygującą jest wychowawcza interwencja w przypadkach łamania dyscypliny. Proces kształtowania dyscypliny, a zarazem odpowiedniego korygowania trwa przez cały okres służby, poziom zdyscyplinowania jest bowiem rezultatem całokształtu oddziaływań środowiska wojskowego.

Funkcja integratywna. Wysoki poziom zdyscyplinowania jest możliwy tylko wówczas, gdy wszyscy przełożeni i podwładni, starsi i młodsi — od dowódcy pułku, poprzez przedstawicieli wszystkich szczebli dowodzenia, a na pracownikach cywilnych pułku (jednostki) kończąc — będą całkowicie akceptowali nie tylko cele, ale i metody, środki oraz organizację procesów zdyscyplinowania. Pełna integracja całego tego środowiska stanowi warunek skuteczności działania. Fakt, że postawą zdyscyplinowania powinni się odznaczać wszyscy żołnierze, albowiem prawa i regulaminy w wojsku są jedne, działa zespalająco, integrująco. Zewnętrznym wyrazem takiego zespolenia są na przykład defilady i wspólne ćwiczenia. Przejawem istotnym jest możliwość wykonywania przez każdego żołnierza i całe pododdziały samodzielnych, autonomicznych zadań służbowych, które są zgodne z podstawowymi nakazami przysięgi wojskowej i innych dokumentów państwowych.

O skuteczności kształtowania dyscypliny wojskowej mówimy wtedy, gdy nastąpi wzajemne uzupełnianie się wymienionych funkcji. Dzięki dyscyplinie możemy bowiem nie tylko prawidłowo i systematycznie wdrażać żołnierza do wymagań środowiska wojskowego, lecz również wychowawczo oddziaływać na jego osobowość, dokonywać pewnych korekt w jego strukturze psychofizycznej, stosując odpowiednie środki i metody wpływające na jego postępowanie oraz myślenie. Za po-

średnictwem dyscypliny możemy również odpowiednio intensyfikować procesy wdrożeniowe (adaptacyjne), korektywne i zespalające wszystkie elementy społecznego środowiska wojskowego. Gdy rozpatrujemy procesy wprowadzania i utrwalania dyscypliny, nie możemy pomijać owych funkcji. Łączne ich ujmowanie pozwala kształtować postawę zdyscyplinowania nie tylko przez nakaz, lecz także przez wielostronną aktywizację wszystkich procesów wychowawczych.

ROZDZIAŁ DZIEWIĄTY

KOLEKTYWY ŻOŁNIERSKIE I ICH FUNKCJE WYCHOWAWCZE

Pojęcie wychowania kolektywnego

Jak dotychczas pedagogika nie ma własnych schematów i modeli pojęciowych, umożliwiających właściwą interpretację oraz wyjaśnianie faktów pedagogicznych. W rozważaniach pedagogicznych nadal dominują schematyczne opisy, wzbogacane od czasu do czasu swoistym, na wpół naukowym językiem¹. Składa się na to wiele przyczyn, mających rezonans nie tylko socjotechniczny, lecz i filozoficzny, światopoglądowy, polityczny.

Według wybitnego twórcy i znawcy tej problematyki Antoniego Makarenki, „kolektywem możemy [...] nazwać wyłącznie taką całość społeczną, która zbudowana jest na zasadach socjalistycznych”. I dalej: „kolektyw jest to współzycie jednostek będących ze sobą w kontakcie, oparte na socjalistycznej zasadzie zjednoczenia”².

K. Moroz uważa, że „celem wychowania w społeczeństwie socjalistycznym musi [...] być wychowanie dla kolektywu. Treścią tego celu jest realizowanie socjalizmu wraz z jego zasadą kolektywizmu. Formą organizacyjną wychowania jest kształtujący się, świadomy i zwarty kolektyw”³. Zbliżone stanowisko reprezentuje wielu innych autorów⁴. W języku pedagogicznym kolektyw oznacza taki zespół ludzki, którego działalność i rozwój są ukierunkowane ideologią socjalistyczną.

W innych pracach pedagogicznych kolektyw oznacza niemal najdoskonalszy model organizacyjny, silnie powiązany z ideologią socjalistyczną, jako czynnikiem integrującym wy-

¹ Zob. Z. Zaborowski, *Psychologia społeczna a wychowanie*, Warszawa 1962, s. 5.

² A. Makarenko, *Dzieła*, t. 5, Warszawa 1956, s. 461—462.

³ K. Moroz, *Wychowanie społeczne w domu młodzieży*, Warszawa 1963, s. 45.

⁴ Zob. Spór o kolektyw. Wnioski z dyskusji, „Wychowanie” 1960, nr 20, s. 8.

siłki zbiorowości ludzkich. „Kolektyw żołnierski to wysoko zorganizowana zbiorowość uzbrojonych ludzi, przeznaczona do obrony radzieckiej ojczyzny i całej socjalistycznej wspólnoty przed imperialistyczną agresją. Podstawami zapalającymi radziecki kolektyw żołnierski są: kierownicza rola KPZR, społeczna równość szeregowców i oficerów, komunistyczna ideologia i moralność”⁵.

W rozprawach dotyczących wychowania kolektywnego spotykamy także próby ujęć socjopedagogicznych. Ich autorzy pragną zwykle uzyskać odpowiedź na pytanie: czy każda grupa społeczna jest kolektywem? Nie wszyscy jednak odpowiadają jednoznacznie i wyczerpująco.

Heliodor Muszyński stwierdza, iż nie każda grupa jest kolektywem. Dla kolektywu charakterystyczny jest, obok szeregu właściwości socjologicznych, konstruktywny z punktu widzenia interesu społecznego program działania⁶. Różnica między kolektywem a innego typu grupą polega — zdaniem Muszyńskiego — na realizacji wszystkich tych zadań, które mieszczą się w pojęciu kolektywu. Do zadań tych zalicza: właściwy układ stosunków wewnętrznych (atmosfera i zwartość zespołu), kształtowanie postawy wychowawcy oraz przejęcie życia wewnętrznego zespołu treściami ideowo-moralnymi. Zadania te wskazują, iż pojęcie kolektywu jest nie tylko opisowe, lecz także wartościujące. W takim ujęciu kolektyw nie jest grupą lub zespołem, albowiem nie jest zwykłą sumą różnych jednostek, lecz zarazem i celem, i środkiem wychowania.

Problemy teoretycznych podstaw wychowania zespołowego omawia także Zbigniew Zaborowski. Wychowanie zespołowe jako kategoria teleologiczna ma za zadanie kształtować określone cechy osobowości, które autor skrótowo nazywa zespołowymi lub kolektywistycznymi. Istotę tego wychowania sprowadza do określenia wzajemnych relacji między jednostką a innymi ludźmi i społecznościami, z którymi pozostaje ona w bezpośrednich lub pośrednich kontaktach⁷. Kontaktów tych nie traktuje autor jako biernego przystosowania lub pozornego pojednania jednostki z grupą, z tendencjami rozwojowymi współczesnego świata. Akcentując twórcze pojednanie człowieka z rzeczywistością, nie pokazuje jednak, jakie wzorce i normy społeczno-polityczne powinny stanowić punkt od-

⁵ A. Barabanszczykow, A. Głotoczkin, N. Fiedenko, N. Szeląg, *Psychologia kolektywu żołnierskiego*, Warszawa 1968, s. 41.

⁶ Zob. H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964, s. 97.

⁷ Zob. Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa 1967.

niesienia dla tego procesu. Mówiąc bowiem o tendencjach rozwojowych współczesnego świata, a także o potrzebie zharmonizowania wzorców i norm afirmowanych przez jednostkę z tym światem, trzeba chyba wyraźniej eksponować nie tylko czynniki socjologiczne i psychopedagogiczne, lecz również historyczne, społeczno-ekonomiczne, uwzględniające potrzebę socjalistycznego wychowania polskiej młodzieży.

Dla ustalenia pojęcia wychowania kolektywnego konieczne jest wyjaśnienie takich terminów, jak: zespół, grupa, kolektyw. Najczęściej stwierdza się, że **zespół** to grupa ludzi wspólnie działających, wspólnie wykonujących określone czynności. Nic nie mówi się natomiast o zespole jako środku wychowawczym, o jego strukturze, układzie ról społecznych itp. Pojęcie zespołu jest więc mniej wiążące treściowo, wyraźniej określa początkową, niejako wyjściową fazę wspólnego działania.

O **grupie** możemy mówić w sensie organizacyjno-administracyjnym (grupa żołnierzy — kompania, pluton) lub socjologiczno-społecznym. W rozważaniach socjologicznych termin „grupa” jest odnoszony do systemu stosunków między ludźmi. Wymienia się więc następujące grupy: narodowe, etniczne, zawodowe itp. Mamy grupy małe i duże, rówieśnicze i homogeniczne, formalne i nieformalne, pierwotne i wtórne itp. Jan Szczepański uważa, że „grupa zaczyna się dopiero tam, gdzie w ramach jednej organizacji społecznej osobnik «A» pozostaje w stosunku nie tylko do «B», lecz także w stosunku do «C» i w stosunku do tego, co dzieje się między «B» i «C»”. Dlatego grupą może być „pewna ilość osób (najmniej trzy), powiązanych systemem stosunków uregulowanych przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości i oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności”⁸.

Te socjologiczne interpretacje pojęcia grupy są również użyteczne w pedagogice, gdyż pedagoga powinny interesować nie tylko analizy formalno-ilościowe, normy, role i pozycje⁹ lub stosunki intersubiektywne¹⁰, lecz przede wszystkim układ stosunków społecznych w środowisku wychowawczym, jakościowy rozwój pożądanych wychowawczo postaw oraz poglądów podwładnych, ich zaangażowanie ideowe, moralne i społeczne.

We współczesnej socjologii marksistowskiej częściej używamy terminu grupa niż kolektyw, mimo że pojęcie kolekty-

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 124.

⁹ Por. definicję M. i C. Sherifów, na którą powołuje się Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, s. 43.

¹⁰ Stosunkami tymi interesują się głównie neopsychologia i teoria frustracji.

wu pojawiło się w literaturze marksistowskiej wcześniej niż grupy społecznej w socjologii burżuazyjnej¹¹. Fakt ten świadczy o tym, iż pojęcia kolektywu i grupy ukształtowały się obok siebie, a nawet w pewnej kontrowersji.

Próby nadania tym określeniom jednoznacznej treści nie przyniosły takich ustaleń, które by zaspokoili wszystkich. Dla jednych, na przykład, niemal każda grupa społeczna jest kolektywem, dla innych zaś nie każda grupa społeczna to kolektyw; kolektywem jest tylko ta społeczność, która odznacza się pewnymi cechami, pozwalającymi wyodrębnić ją spośród wielu innych grup. Nietrudno dostrzec, iż poglądy pierwszych nie rozwijają problemu w sensie merytorycznym, zaś drudzy sugerują potrzebę posiadania przez kolektyw cech swoistych.

Właściwa interpretacja tych stanowisk sprowadza się do szukania odpowiedzi na pytanie: czym różni się kolektyw od innych grup, zespołów, zbiorowości? Pełna odpowiedź ma duże znaczenie dla prawidłowej organizacji procesu wychowania w ogóle, a wychowania kolektywnego — w szczególności.

Podejmując próbę określenia istoty wychowania kolektywnego, powinniśmy się kierować marksistowską teorią rozwoju społecznego, dostrzegać problem dynamiki społecznej w jej uwarunkowaniach wewnętrznych i zewnętrznych. O tym, czy dana grupa jest kolektywem, decyduje nie sam fakt bliskiego współżycia, wspólnego przebywania, a nawet zbiorowego wykonywania czynności służbowych. Takie elementy, jak: współżycie, wzajemne oddziaływanie na siebie, korygowanie życiowej sytuacji jednostki, działania charytatywno-filantropijne, próby zbiorowej likwidacji napięć emocjonalnych, zależność jednostki od grupy lub grupy od przywódcy — to zjawiska występujące w każdej zbiorowości, w każdych warunkach i w każdym układzie społecznym. Są to niejako surogaty kolektywności, sprowadzające się najczęściej do regulacji stosunków międzyludzkich.

O tym, czy dana grupa społeczna jest kolektywem, decyduje przede wszystkim treść współżycia. Oczywiście, w treści życia kolektywu, podobnie jak w każdej celowo zorganizowanej grupie, występują różne kierunki, ale w tej różnorodności nie mogą być zacierane cechy wyróżniające kolektyw spośród innych grup. Wprawdzie nie posiadamy jeszcze takiego klucza metodologicznego, który by umożliwił określenie stopnia nasilenia tych cech, niemniej wiemy, że do cech tych należą: zaangażowanie ideologiczne, poczucie odpowiedzialności społecznej oraz umiejętność zespołowego działania.

¹¹ Zob. S. Kowalski, Kolektyw makarenkowski a grupa społeczna, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1960, z. 3, s. 193.

Ideowe ukierunkowanie działalności danego zespołu, grupy wychowawczej stanowi główny element procesu powstawania kolektywu, umożliwia bowiem konsolidację danej zbiorowości wokół celów wychowawczo pożądaných. Sprzężenie życia takiej grupy z celami wychowania ideowego pozwala szybciej zrozumieć, że wszelkie działanie ludzkie ma sens, jeżeli jest działaniem dla ludzi i z ludźmi. Łączenie celów ogólnospołecznych i politycznych z indywidualnymi motywami jednostek wywołuje z kolei silną integrację, zwłaszcza komunikatywną, funkcjonalną i normatywną¹². Angażując w procesie wychowania całą osobowość wychowanka, stwarza atmosferę silnej identyfikacji z daną zbiorowością społeczną jako podstawową grupą odniesienia, ściślej są przestrzegane ustalone normy.

Do cech charakterystycznych kolektywu należy zaliczyć także: pokrywanie się struktury formalnej z nieformalną (zaniek polaryzacji), zgodność pozycji jednostek oraz atrakcyjność postawy kolektywistycznej. Kolektyw spełnia zatem funkcje świadomego podmiotu, może bowiem skutecznie wspierać wychowawcę, a także podejmować wiele inicjatyw wychowawczych.

Warto zwrócić uwagę na postawę kolektywistyczną. Rozpatrując ją jako ideał wychowania, wzór osobowy, trzeba sięgać do teorii celów pedagogicznych. Analizując cele wychowania w ogóle, zaś wychowania kolektywnego w szczególności, należy uświadomić sobie ich źródło, a zarazem złożoność i niejednorodność. Najlepiej to uczynić w kategoriach zdań opisowych, które przełożone na język empiryczny stanowią — lub mogą stanowić — te właściwości, które wiążą się z przedmiotem wychowania kolektywnego. Właściwości te dotyczą zarówno rozwoju jednostki, jak i wychowania dla kolektywu.

Zwrot ten oznacza, że przedmiotem wychowania kolektywnego jest rozwój jednostki autonomicznej, ale uspołecznionej, umiejącej przekształcać motywację egoistyczną czy wąskogrupową w motywację kolektywistyczną. Prawdziwy rozwój osobowości dokonuje się na podłożu współżycia i współpracy z innymi ludźmi, przede wszystkim w różnego rodzaju zorganizowanych grupach społecznych.

W takim ujęciu proces wychowania kolektywnego powinien kształtować osobowość o nastawieniu kolektywistycznym,

¹² Integracja komunikatywna polega na częstym dzieleniu się własnymi przeżyciami z kolegami, rzetelnym informowaniu się i systematycznej wymianie poglądów. Integracja funkcjonalna to sprawne współdziałanie w procesie szkolenia i wychowania. Integracja normatywna charakteryzuje się przyjmowaniem podobnych lub zbliżonych wartości i wzorów osobowych. Zagadnienia te omawia Z. Zaborowski, *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa 1964, s. 188—190.

tj. odznaczającą się gotowością do współdziałania, wyrobieniem ideologicznym, poczuciem odpowiedzialności społecznej oraz umiejętnościami niezbędnymi w rozwiązywaniu istotnych problemów społecznych. Wymienione właściwości i umiejętności charakteryzują wzorzec osobowości w społeczeństwie socjalistycznym, w którym mogą się one doskonalić najpełniej¹³.

O kolektywie można mówić w szerszym i węższym znaczeniu. Makarenko rozróżniał tzw. wielkie kolektywy i kolektywy podstawowe (kolektywy kontaktowe). Rozróżnienie to wynikało nie z założeń taktycznych czy ideologicznych Makarenki, lecz z podwójnej funkcji, jaką przypisywał procesom wychowawczym w kolektywie. „Tylko wielki kolektyw, którego interesy wypływają nie ze zwykłego obcowania ze sobą członków, ale z głębszej syntezy społecznej, tylko taki kolektyw umożliwia przejście do szeroko zakreślonego wychowania politycznego, kiedy przez kolektyw rozumie się całe społeczeństwo radzieckie”¹⁴. W tym stwierdzeniu zawarta jest funkcja pośredniego oddziaływania wychowawczego przez kolektyw ogólny.

Kolektyw ogólny, rozumiany jako całe społeczeństwo radzieckie, dysponujące ogólnospołecznymi organizacjami, związkami, stowarzyszeniami, państwem itp., może funkcjonować za pośrednictwem tzw. kolektywów podstawowych. Tę swoistą zależność kolektywu ogólnego i podstawowego Makarenko ujmuje następująco: „Kolektyw podstawowy nie powinien ograniczać kolektywu ogólnego ani go zastępować, a po drugie — kolektyw podstawowy powinien służyć przede wszystkim do tego, aby za jego pośrednictwem można było oddziaływać na poszczególne jednostki”¹⁵.

Inni autorzy wyodrębniają na użytek bardziej roboczy niż naukowy takie kolektywy, jak: produkcyjne, usługowe, wychowawcze itp. Podstawę takiego rozróżnienia stanowią nie formy i treści wychowania w kolektywie, lecz rodzaj uprawianych przez nie czynności.

Zatem kolektyw w szerszym znaczeniu to całe społeczeństwo socjalistyczne, dysponujące ogólnospołecznymi i politycznymi organizacjami związkowymi, stowarzyszeniami itp., realizującymi szeroko zakreślony program wychowania socja-

¹³ Różnice między wychowaniem w kolektywie socjalistycznym a celami wychowania burżuazyjnego w grupie omawia K. M o r o z, Wychowanie społeczne w domu młodzieży, op. cit.

¹⁴ A. M a k a r e n k o, Dzieła, t. 5, s. 162.

¹⁵ Op. cit., s. 170. Kolektywy podstawowe to — według Makarenki — taki, którego członkowie utrzymują stałą, bezpośrednią łączność rzeczową, przyjacielską, obyczajową, ideologiczną. Istotą zadań kolektywu podstawowego Makarenko zawsze wyprowadzał z istoty i zadań kolektywu ogólnego.

listycznego. Znamiennej cechą tego wychowania jest skuteczne łączenie interesów rewolucji socjalistycznej z interesami konkretnych jednostek. Jakość wychowania całego społeczeństwa powinna odpowiadać oczekiwaniom jednostek oraz uwzględniać zależność między rosnącymi potrzebami społeczno-gospodarczymi oraz militarnymi społeczeństwa a wychowaniem politycznym.

Budownictwo ustroju socjalistycznego powinno zatem stać się procesem systematycznego zbliżania się do takiego typu wychowania kolektywnego, które najbardziej odpowiada wymaganiom oddziaływania wychowawczego: kolektywu ogólnemu na jednostkę i konkretnej jednostki na kolektyw ogólny.

Klasyycznym przykładem oddziaływania równoległego może być leninowska koncepcja partii, która legła u podstaw struktury i funkcji niemal wszystkich partii komunistycznych na świecie. Kładąc akcent na zasadę centralizmu, a więc na potrzebę przestrzegania jednolitego postępowania wszystkich członków partii, Lenin widział potrzebę udziału mas w podejmowaniu decyzji na wszystkich szczeblach kierowniczych. Działanie kolektywne, jako swoista partycypacja, powinno wzmacniać pożądane postawy i poglądy mas, zaś w razie potrzeby — budzić ich niepokój o losy rewolucji, wskazując jednocześnie drogę wyjścia z grożącego niebezpieczeństwa.

Warto także wskazać, iż podejmując decyzje w sprawach rewolucji, Lenin uwzględniał interesy mas pracujących ówczesnej Rosji; były to decyzje realne, liczące się z możliwościami pełnego ich wykonania. Działalnością swoją udowodnił, że występuje silna zależność między efektami rewolucji a postawą komunistów orientujących się na masy, szerzej — kolektywy.

Kolektyw w węższym znaczeniu to w pedagogice socjalistycznej celowo utworzona grupa społeczna, której zadaniem jest rozwój jednostki uspołecznionej, odznaczającej się gotowością do współdziałania, wyrobieniem ideologicznym, poczuciem odpowiedzialności społecznej oraz umiejętnościami niezbędnymi w rozwiązywaniu istotnych problemów społecznych.

Wymienione właściwości i umiejętności wyznaczają kierunki działania wychowawczego w kolektywie oraz dla kolektywu. W takim ujęciu kolektyw spełnia funkcje celu i środka wychowania socjalistycznego. Sprawny przebieg tego wychowania powoduje silną integrację komunikatywną, funkcjonalną i normatywną. Zewnętrznym wyrazem tej integracji jest pokrywanie się struktury formalnej z nieformalną, zgodność pozycji jednostek oraz atrakcyjność postawy kolektywistycznej. Taki kierunek wychowania kolektywnego odpowiada wymaganiom równoległego oddziaływania wychowawczego.

Z socjopedagogicznego punktu widzenia, kolektyw w węższym znaczeniu bezpośrednio oddziałuje na jednostkę, wprowadzając ją jednocześnie do kolektywów ogólniejszych, a następnie do całego społeczeństwa socjalistycznego. Istnienie kolektywu w węższym znaczeniu jest więc prawidłowością wychowawczą.

Kolektyw żołnierski — cechy swoiste i proces powstawania

Uwaga pedagogów wojskowych analizujących życie społeczne żołnierzy koncentrowała się dotąd przeważnie bądź na strukturach koleżeńskich w pododdziale¹⁶, bądź na analizie pedagogicznej procesów resocjalizacji w pododdziałach¹⁷. Również rozważania publicystyczne, opierane najczęściej na przykładach pojedynczych, nie wyjaśniają, w jaki sposób przebiega proces rozwoju kolektywu żołnierskiego. Znamy „tzw. kolektywy żołnierskie o rozmaitych składach, nazwach, zakresach i formach działania. Różnorodność ta jest odbiciem różnorodności poglądów na rolę i istotę kolektywu żołnierskiego [...]”¹⁸. Źródeł tego stanu rzeczy trzeba upatrywać głównie w braku wyraźnie zarysowanej, jednoznacznej i empirycznie sprawdzalnej koncepcji wychowania kolektywnego w wojsku.

Wydaje się, że przedstawiony już model kolektywu w węższym i szerszym znaczeniu stanowi punkt dogodny do dalszych poszukiwań nad budową i organizacją kolektywu żołnierskiego. Proces organizacji kolektywu żołnierskiego nie powinien odbiegać od ogólnych zasad, sformułowanych przez Makarenkę. Wprawdzie współczesny model osobowy żołnierza nie zawsze pokrywa się z ideałem kolektywisty w ujęciu Makarenki, niemniej jego dorobek teoretyczny i praktyczny ma szczególną wartość dla pedagogiki wojskowej, ponieważ dotyczy wychowania zbiorowego i stanowi konstrukcję dość zwartą, o silnych tendencjach do tzw. wojenizacji (zbiórki, meldowanie, musztra itp.).

Kolektyw żołnierski nie jest zwykłą grupą społeczną lub luźną częścią społeczeństwa. Odrębność kolektywu żołnierskiego wynika ze specjalnego przeznaczenia wojska: zbrojnej obrony socjalistycznej ojczyzny. Dlatego do swoistych właściwości kolektywów żołnierskich zaliczamy to, iż powstają one

¹⁶ Zob. K. Międał, Struktury koleżeńskie w pododdziale, „Zeszyty Naukowe” WAP 1960, nr 1.

¹⁷ Zob. prace magisterskie pisane pod kierunkiem St. Jedlewskiego i F. Czerwińskiego.

¹⁸ Inicjatywy i eksperymenty dydaktyczno-wychowawcze w LWP, „Biuletyn Informacyjny GZP WP” 1969, nr 10, s. 49.

w ramach zdeterminowanej regulaminami struktury organizacyjnej. Obowiązujące normy i wzory zachowania są narzucone z zewnątrz.

W systemie wychowania w wojsku dominuje jednoosobowe dowodzenie. W takiej sytuacji cele, które muszą realizować kolektwy żołnierskie, nie są ustalane przez żołnierzy, lecz odgórnie, przez programy szkolenia i wychowania wojskowego. Również przynależność do określonego pododdziału nie jest dobrowolna, lecz przymusowa. Żołnierze nie mają możliwości wyboru nie tylko pododdziału, lecz także dowódców.

Kolejną właściwością kolektwu żołnierskiego jest jego bardzo zróżnicowany skład. Kolektwy żołnierskie to stan osobowy stały (kadra zawodowa) i zmienny (żołnierze służby zasadniczej). Możemy zatem mówić o kolektwach pedagogicznych kadry zawodowej, żołnierzy służby zasadniczej oraz o kolektwie żołnierskim w szerokim znaczeniu (kolektw ogólnopułkowy i ogólnowojskowy).

Kolektw pedagogiczny kadry. Kadra zawodowa stanowi względnie stały zespół pedagogiczno-dowódczy, którego zasadniczym zadaniem jest przygotowanie żołnierzy służby zasadniczej do działań militarnych. Swoistość współczesnego pola walki wymaga od żołnierza ideowego przekonania, dyscypliny oraz wysokiej gotowości bojowej. Ewentualna wojna rakietowo-jądrowa nie tylko zwiększy te wymagania, lecz również zmieni charakter zaangażowania, zdyscyplinowania, a także posługiwania się bronią. Szczególną wartość będą miały umiejętności kolektwnego stosowania nowoczesnej broni, kolektywnej odpowiedzialności i odporności psychofizycznej. W związku z tym wielkie znaczenie ma wychowanie żołnierzy w duchu koleżeństwa, kolektwności, współodpowiedzialności. Te cechy, za którymi kryje się zależność czynników moralno-ideowych i nowych sposobów prowadzenia walki zbrojnej, muszą kształtować pojedynczy dowódcy oraz cała kadra. Od ich właściwości i umiejętności zależy skuteczność procesu wychowania w wojsku.

Gdy mówimy o kolektwie pedagogicznym kadry, mamy na myśli wszystkich oficerów, chorążych i podoficerów zawodowych, a więc tych przełożonych, którzy oddziałują bezpośrednio lub pośrednio na żołnierzy służby zasadniczej. Powstawanie i funkcjonowanie kolektwu pedagogicznego kadry napotyka wiele trudności natury obiektywnej i subiektywnej, szczególnie dotyczących wieku, wiedzy, doświadczenia, zainteresowań, postaw światopoglądowych i przygotowania pedagogicznego jego członków. Problemu utworzenia kolektwu pedagogicznego kadry nie można zatem rozwiązać rozkazem czy jednorazowym zabiegiem organizacyjno-wycho-

wawczym. Właściwy proces powstawania kolektywu pedagogicznego powinien przebiegać od integracji najbardziej doświadczonej kadry do systematycznego udzielania pomocy kadrze najmłodszej. Przewidywanie takiego procesu sugeruje, że kolektyw pedagogiczny nie jest nigdy czymś danym, gotowym, że jego powstawanie i doskonalenie będzie ciągle, bowiem ciągle trwa proces wymiany i doskonalenia kwalifikacji kadry.

W prawidłowym rozwoju kolektywu kadry, a zarazem właściwej organizacji całego procesu wychowania wojskowego istotną rolę odgrywają czynniki kolektywotwórcze. W warunkach służby wojskowej kolektywy pedagogiczne kadry powstają na szczeblu taktycznym, a więc w jednostkach wojskowych. Tu koncentruje się proces szkolenia i wychowania. Cele, dla których jednostka istnieje, są narzucone przez Ministerstwo Obrony Narodowej, rozkazy i programy szkolenia. W życiu jednostki dominują więc cele formalne. Stopień ich realizacji zależy od: stylu pracy dowódcy jednostki, ujednoczonej metody postępowania wychowawczego kadry, właściwych stosunków wśród kadry zawodowej oraz sprawnego funkcjonowania organizacji partyjnej i młodzieżowej.

Oprócz tych czynników trzeba dostrzegać warunki życia kulturalnego kadry i jej rodzin. Działalność kulturalno-oświatowa, rozwinięte życie towarzyskie, turystyka, sport itp. mogą odegrać bardzo dużą rolę w zespalaniu kolektywu pedagogicznego kadry. Pełna integracja wszystkich czynników, od których zależy atmosfera wychowawcza i poziom gotowości bojowej, daje poczucie więzi i wzajemnej zależności, nade wszystko zaś aktywizuje każdego oficera, chorążego i podoficera do pracy na rzecz nie tylko własnego pododdziału, ale i całej jednostki.

Podstawowy kolektyw żołnierski. Ważnym ogniwem w strukturze organizacyjnej kolektywu wojskowego są podstawowe kolektywy żołnierskie. Miejscem formowania się podstawowego kolektywu żołnierskiego jest pododdział (kompania, pluton, drużyna). Powstawanie kolektywu podstawowego w ramach zadań szkoleniowych pododdziału jest uwarunkowane swoistością procesu wychowania wojskowego.

W pierwszym etapie powstawania tego kolektywu (szkolenie unitarne) obserwujemy brak integracji, bowiem cele formalne pododdziału nie zawsze pokrywają się z celami indywidualnymi. Cele formalne pododdziału stanowią układ odniesienia oceny wszystkich postaw i poglądów żołnierzy. Aprobujemy te zachowania żołnierzy, które przyczyniają się do realizacji tych celów, potępiamy sprzeczne z nimi. Akceptacja lub potępienie mają jednak swoistą formę, gdyż nowo wcielo-

ny żołnierz nie zna jeszcze norm i przepisów regulaminowych. Uczymy go więc, jak się zachować wobec przełożonych, kolegów, na jakie zachowanie należy reagować pozytywnie, w jaki sposób zyskać aprobatę przełożonych, pododdziału itp. Pierwszy etap kształtowania podstawowego kolektywu żołnierskiego zamyka się z chwilą skonsolidowania wszystkich żołnierzy wokół celów formalnych pododdziału. W tym okresie powinni się wyłonić aktywniejsi żołnierze pododdziału, którzy nie tylko przodują w procesie szkolenia, lecz także pomagają kadrze w jej poczynaniach.

Drugi etap — to praca kadry z ukształtowanym już pododdziałem. Wszelkie zadania są wykonywane w sposób zorganizowany, wytwarza się pewna tradycja, poczucie społecznej więzi rzeczowej, obyczajowej i ideowej. Oprócz tego działa społeczno-polityczny mechanizm kontroli i inspiracji. Dowódca może już korzystać z pomocy organizacji partyjnej, młodzieżowej i sądów koleżeńskich (reakcje społeczne dla jednych mogą mieć wartość nagrody, dla innych — kary).

Trzeci etap rozpoczyna się wówczas, gdy w pododdziale następuje rozwinięcie pewnych cech istotnych, charakterystycznych dla kolektywu. Cechy te można sprowadzić do następujących: silna integracja, mocna identyfikacja z pododdziałem jako podstawową grupą odniesienia, przestrzeganie norm życia regulaminowego bez nadzoru i kontroli; wzorowy żołnierz staje się dla większości ideałem wychowawczym. Na tym etapie rozwija się z pożytkiem ruch przodownictwa i współzawodnictwa (DSS, KSS).

Możemy zatem stwierdzić, iż podstawowy kolektyw żołnierski jest dynamicznie funkcjonującą zbiorowością, która wywiera istotny wpływ na rozwój poszczególnych żołnierzy. Jest świadomym podmiotem, może bowiem skutecznie wspierać jednoosobowe dowodzenie, a nawet podejmować wiele cennych inicjatyw wychowawczych.

Rzeczony podstawowy kolektyw żołnierski zależy w dużym stopniu od powiązania z innymi kolektywami w wojsku. Brak ścisłej więzi może prowadzić do izolacji kolektywów żołnierskich, do zbyt silnej integracji wewnętrznej, za którą często kryją się: niewłaściwy stosunek do innych rodzajów wojsk, inicjatyw ogólnowojskowych, fałszywie pojęte koleżeństwo, egoizm itp.

Kolektyw ogólnopułkowy. Utworzenie kolektywów żołnierskich w pododdziałach jest na ogół bardziej uchwytne i możliwe niż na szczeblu pułku. Obserwując jednakże proces powstawania kolektywu żołnierskiego, nietrudno dostrzec, iż odbywa się on na dwóch płaszczyznach jednocześnie: w pododdziałach i w całej jednostce wojskowej. Wprawdzie podod-

dział stanowi podstawowe ogniwo pracy szkoleniowo-wychowawczej (tu gromadzi się ewidencję szkoleniową, wychowawczą, egzekwuje dyscyplinę, dyżury i służby, tu organizowane są zebrania żołnierskie, praca świetlicowa, różnego rodzaju kółka zainteresowań itp.), niemniej jest on częścią bardziej samodzielnej jednostki — pułku. Istnieje stała zależność między pododdziałem a sferą stosunków pozakompanijnych: aprobaty i dezaprobaty, podrzędności i nadrzędności, kontroli i meldowania, współdziałania i informacji. Obowiązujący w pułku system hierarchiczny jest strukturą rozczłonkowanej organizacji, zaś zadania wykonywane w oparciu o hierarchiczne zasady są dość często rozwiązywane w innych formach organizacyjnych (PZPR, ZSMP, OSH, zebrania żołnierskie, inicjatywy i eksperymenty).

W procesie wychowania wojskowego na szczeblu pułku występuje system zależności dowództwa pułku, jego sztabu oraz pododdziałów, i odwrotnie. Elementy tego współdziałania implikują konieczność koordynacji czynników determinujących wyniki procesu wychowania na szczeblu pułku. Do czynników tych trzeba zaliczyć: jednoosobowe dowodzenie, identyfikację zbiorową oraz współdziałanie specjalistów.

Jednoosobowe dowodzenie jest wykładnią monistycznej koncepcji koordynacji. Wszelkie decyzje są skoncentrowane jedynie w rękach formalnych przełożonych. Funkcją jednoosobowego dowodzenia jest decydowanie i dlatego stało się ono niemal wyłączną domeną dowódcy, ponieważ wojna wymaga bezwzględnej jedności woli.

Koordynacja przez identyfikację zbiorową zakłada likwidowanie struktur nieformalnych, przede wszystkim tych, które utrudniają integrację wszystkich pododdziałów. Pułk powinien się stać punktem odniesienia szeroko rozumianej integracji żołnierskiej. Wprawdzie nie stanowi on wyizolowanej i niezależnej jednostki wojskowej, niemniej właśnie tu, w jednostce, odbywają się zasadnicze — typowe dla wojska — procesy integracyjne i szkoleniowo-wychowawcze (przydział do pododdziałów, zdobywanie oraz doskonalenie kwalifikacji wojskowych i zawodowych, składanie przysięgi wojskowej, zdobywanie stopni podoficerskich itp.).

Kontakty położony — podwładny coraz częściej są uzupełniane kontaktami typu specjalista — specjalista. Dla podjęcia właściwej decyzji dowódca ogólnowojskowy musi systematycznie współdziałać ze specjalistami różnych dziedzin techniki i wiedzy wojskowej. Fakt ten znamionuje głębokie przemiany w stosunkach międzyludzkich w wojsku i oznacza zbliżanie się do kolektywnych form wypracowywania decyzji. Ponadto wyniki pracy szkoleniowo-wychowawczej jednego

pododdziału zależą od rezultatów pracy innych pododdziałów. W takich warunkach powstaje silna więź, łącząca żołnierzy w jeden kolektyw pułkowy.

Czynnikiem konstruktywnie zespalałym kolektywy żołnierskie są również organizacje ideowo-wychowawcze, mające wyraźnie określony program ideowo-wychowawczy; stanowią one dla znacznej części kadry i żołnierzy służby zasadniczej platformę działania. Program ten uwzględnia drogi budownictwa socjalistycznego oraz angażuje członków PZPR i ZSMP w rozwiązywanie zadań ogólnopństwowych i ogólnowojskowych. Działalność PZPR i ZSMP koncentruje się również na sprawach wewnątrzpułkowych. Członkowie PZPR i ZSMP biorą aktywny udział w procesie szkolenia i wychowania, organizują imprezy, kulturalno-osiwiatowe, inicjują dyskusje ideologiczne i światopoglądowe.

PZPR i ZSMP spełniają funkcje integratywne również w tym sensie, że wytwarzają więzi łączące przełożonych i ich podwładnych, młodszych i starszych. Organizacje partyjne ponoszą odpowiedzialność za postawy swych członków, za poziom wykszolenia i zaangażowanie ideowe, za rozwój ZSMP i współpracę z organizacjami paramilitarnymi. W ten sposób współdziałają kolektywy partyjne i młodzieżowe z całą zbiorowością żołnierską pułku, dywizji, wojska. Właściwe funkcjonowanie tych organizacji ma ogromne znaczenie wychowawcze, gdyż skupiają one najbardziej zaangażowaną ideowo i społecznie kadre oraz żołnierzy służby zasadniczej, stanowią w pułku trzon kolektywu, wzór pogłębiania więzi służbowych i emocjonalno-ideowych.

W wojsku funkcje wychowawcze są spełniane albo przez celowo dobrane zespoły w danym pododdziale (sąd koleżeński, zarząd ZSMP, egzekutywa OOP, komitet POP), albo też przez służbowe i wewnątrzkompanijne (wewnątrzpułkowe) mechanizmy zespalające poszczególne kolektywy w jedną całość (współzawodnictwo między pododdziałami DSS, KSS); sposób spełniania tych funkcji może być różny.

W wojsku możemy wyodrębnić kolektywy, które podlegają bezpośrednio przełożonemu, jak również kolektywy nie podporządkowane bezpośrednim dowódcom, zwłaszcza dowódcom odpowiednio niższego szczebla. Mamy zatem:

- kolektywy wielopodmiotowe, których członkowie nie mają bezpośredniego wspólnego dowództwa (kolektywy takie mogą być podzielone na mniejsze części — POP, ZSMP);
- kolektywy wielopodmiotowe, których członkowie mają wspólne dowództwo (drużyna, pluton, kompania itd.); dzieli się na mniejsze części;

— kolektywy wielopodmiotowe mające wspólne dowództwo, lecz nie dzielące się na mniejsze części (DSS, KSS, sąd koleżeński, grupa partyjna).

Kolektywy wielopodmiotowe nie posiadające wspólnego dowództwa pośredniczą między innymi współdziałającymi kolektywami. Należy dodać, że organa tych kolektywów, będące elementami ogniwa pośredniego, są ostatecznie podporządkowane — z jednej strony — wyższemu organowi kierownictwa kolektywnego (np. komitetowi partyjnemu, wydziałowi politycznemu, radzie wojennej), z drugiej zaś — innym organom służbowym.

Przedstawiona klasyfikacja kolektywów będących organizacjami formalnymi ułatwia zrozumienie mechanizmów pracy wychowawczej w wojsku. Ma to zasadnicze znaczenie, bo wiem coraz powszechniejsze jest przekonanie, że od kolektywów żołnierskich zależy skuteczność procesu szkolenia i wychowania w LWP.

Wychowanie w wojskowym kolektywie partyjnym

Organizacje partyjne w wojsku spełniają szczególną rolę wychowawczą. Stanowią one ważne ogniwo naszej partii. W swej działalności kierują się postanowieniami Statutu PZPR i uchwałami Komitetu Centralnego oraz rozkazami i zarządzeniami ministra obrony narodowej i szefa Głównego Zarządu Politycznego WP.

Do podstawowych zadań organizacji partyjnych w siłach zbrojnych PRL zaliczamy: zespalenie szeregów wojska w oparciu o ideologię marksizmu-leninizmu, kształtowanie materialistycznego światopoglądu, przestrzeganie zasad demokracji wewnątrzpartyjnej (przy zachowaniu niezbędnego w warunkach wojska jednoosobowego dowodzenia), wychowanie żołnierzy w duchu socjalistycznego patriotyzmu i internacjonalizmu, pogłębianie zwartości moralno-politycznej oddziałów i pododdziałów, umacnianie dyscypliny oraz gotowości bojowej wojska.

Funkcje podstawowych organizacji partyjnych w wojsku są to najogólniejsze, stałe i długotrwałe kierunki ich działalności, wynikające z celów programowo-wychowawczych partii i wojska. Można je ogólnie podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Funkcje zewnętrzne to także zespoły celów, które organizacja partyjna powinna realizować w odniesieniu do bezpartyjnych oraz do szeroko rozumianego środowiska społecznego. Funkcje wewnętrzne polegają na kształtowaniu postaw i poglądów członków partii oraz organizacji partyjnych

jako całości pod względem ideowo-wychowawczym, politycznym i organizacyjnym; postawy i poglądy mają się skutecznie przyczyniać do realizacji podstawowych zadań POP.

Między tak zakreślonymi funkcjami zachodzą ściśle i wzajemne zależności. Omówimy te funkcje na tle roli POP w strukturze i systemie działania partii w wojsku.

Z socjopedagogicznego punktu widzenia, o kolektywie partyjnym możemy mówić wówczas, gdy funkcjonuje on jako celowa grupa społeczna; grupą taką jest podstawowa organizacja partyjna (POP).

Na swoistość wychowania w kolektywie partyjnym składają się najogólniej: przyjmowanie, przenoszenie, skreślanie, karanie i wydalanie z partii, przestrzeganie centralizmu demokratycznego przez wszystkich członków i kandydatów, kierowanie pracą partyjną, formy działalności partyjnej.

Przyjmowanie. W Statucie ustalono, iż do partii się nie wstępuje, lecz jest się przyjmowanym i to po bardzo wnikliwym sprawdzaniu postawy ideowej, społecznej, moralnej oraz zawodowej. Ubiegający się o przyjęcie musi odpowiadać określonym warunkom, przede wszystkim jego poglądy i postawy powinny być zgodne z ideami socjalizmu i celami partii.

Każdy przyjmowany do partii przechodzi jakby dwa etapy i tu uwidacznia się swoista rola organizacji partyjnej. Na etapie pierwszym chodzi o stwarzanie warunków do określonych Statutem zachowań. Zabiegi organizacji partyjnej polegają w tym wypadku na wdrażaniu i obserwacji zachowań kandydata partii, na doskonaleniu jego aktywności ideologicznej, zawodowej oraz organizacyjnej. Ten etap kończy się z chwilą wytworzenia w jego osobowości pożądanых motywacji.

Drugi etap zaczyna się w momencie, kiedy kandydat staje się członkiem partii; ciąży już na nim określone obowiązki i prawa. Przestrzeganie ich jest dowodem jego identyfikacji z celami partii. Na tym etapie sprawą zasadniczą jest troska organizacji partyjnej o właściwy skład osobowy partii, który ma istotne znaczenie z punktu widzenia realizacji jej generalnej linii. Sprawując władzę, PZPR uwzględnia interesy społeczne wszystkich warstw i sojusznicznych klas, lecz reprezentuje przede wszystkim interesy klasy robotniczej, która jest najbardziej zainteresowana w umacnianiu i dalszym rozwoju socjalizmu. Fakt ten oznacza, iż w składzie partii i jej aktywnej klasa robotnicza powinna mieć najsilniejszą reprezentację. Zdecydowana większość członków i kandydatów partii w wojsku wywodzi się ze środowisk robotniczych i chłopskich. Do pozytywnych zjawisk należy zaliczyć również jakościowy i ilościowy rozwój szeregów partyjnych.

Oprócz tych zjawisk pozytywnych daje się zauważyć wiele błędów organizacji partyjnej. Nadal obserwujemy sformalizowany proces przyjmowania do partii. Podczas przyjmowania do partii bierze się często pod uwagę tylko przodownictwo w szkoleniu, nie troszcząc się zbyt o świadomość polityczną i postawę społeczną kandydata. Można tu także wymienić: pochopne wydawanie rekomendacji i przyjmowanie do partii po 5-miesięcznym okresie znajomości; rozpatrywanie przyjęć na końcu zebrania; masowe przyjmowanie do PZPR na jednym zebraniu, zwłaszcza w wyższych szkołach oficerskich; zaniedbywanie pracy wychowawczej z kandydatami i członkami partii; zbyt szybkie przyjmowanie kandydatów w poczet członków PZPR, zwłaszcza w przededniu zwolnień do rezerwy żołnierzy służby zasadniczej itp.

Przyjmowanie do partii nie może mieć charakteru przypadkowego, żywiołowego, powinno być przedmiotem stałych analiz i przemyślanej regulacji.

Przenoszenie i skreślanie. Członek partii (kandydat) może zmieniać miejsce pracy lub pobytu. W takich sytuacjach powinien — po rozliczeniu się z dotychczasową organizacją partyjną — dokonać formalnego (w trybie ustalonym przez KC) przeniesienia do nowej organizacji partyjnej. Jest także kilka sytuacji, które omawia Statut, kiedy należy podjąć uchwałę o skreśleniu członka (kandydata) partii z listy. Zadanie organizacji partyjnej polega wtedy na głębokiej analizie każdej sprawy i rozwiązaniu jej zgodnie z interesem jednostki (w pierwszym przypadku) lub organizacji partyjnej (w drugim przypadku).

Karanie i wydalanie z partii. Jedną z głównych cech partii marksistowsko-leninowskiej jest przestrzeganie dyscypliny partyjnej, obowiązujących treści i zasad życia partyjnego. Statut PZPR przewiduje możliwość stosowania wobec nie wywiązujących się członków partii następujących kar: upomnienie, nagana, nagana z ostrzeżeniem, pozbawienie prawa zajmowania odpowiedzialnych stanowisk partyjnych na czas określony oraz wydalanie z partii. Przy wymierzaniu każdej z wymienionych kar należy się kierować szczególnym poczuciem odpowiedzialności.

Przestrzeganie centralizmu demokratycznego. Cechą charakterystyczną struktury organizacyjnej partii jest centralizm demokratyczny. Stanowi on warunek zwartości ideowej i politycznej oraz jedności działania partii.

Przestrzeganie zasad centralizmu demokratycznego daje pełną i zasadną gwarancję, iż wszystkie władze partyjne (wybierane od najniższych do najwyższych w sposób demokra-

tyczny) będą w stałej i bliskiej więzi z aktywem oraz podstawowymi organizacjami partyjnymi. Zasady te stwarzają także możliwość kolegialnego podejmowania decyzji i twórczej dyskusji, krytyki oraz samokrytyki. Organizacje partyjne obowiązane są więc systematycznie informować członków partii i nadrzędne władze partyjne o swojej pracy, o nastrojach swoich środowisk, czuwać nad jednością działania, organizować kontrolę realizacji uchwał własnych, a także instancji wyższych. Obowiązujące zasady centralizmu demokratycznego wyznaczają pewne granice, poza które wychodzić nie wolno; granice te wytycza jedność organizacyjna i ideologiczna partii. Centralizm demokratyczny wymaga wysokiej dyscypliny wszystkich członków partii, zdecydowanego przeciwstawiania się wszelkiej działalności o charakterze frakcyjnym czy grupowym, godzącej w ideologię partii, jej generalną linię polityczną. Taka koncepcja centralizmu demokratycznego jest zgodna z leninowską koncepcją partii proletariackiej.

Kierowanie pracą partyjną. W siłach zbrojnych PRL działalnością partyjno-polityczną kieruje KC poprzez GZP WP. Na szczeblach niższych nad realizacją całokształtu pracy partyjno-politycznej czuwają jednolite organa partyjno-polityczne (okręg, związek taktyczny i równorzędne). Szef organu partyjno-politycznego kieruje, a jednocześnie odpowiada za działalność instancji i organizacji partyjnej, ma również prawo wydawania zarządzeń i wytycznych o charakterze partyjno-politycznym, obowiązujących nie tylko komitety i organizacje partyjne, lecz i dowódców.

Jednolitość organów partyjno-politycznych powoduje, że ich szefowie mogą być członkami wybieralnych instancji partyjnych; sekretarze komitetów partyjnych okręgów, związków taktycznych i równorzędnych (wybieralność władz partyjnych w LWP obowiązuje do szczebla okręgów i rodzajów wojsk) są równocześnie zastępcami szefów zarządów i wydziałów politycznych; sekretarze komitetów partyjnych okręgów wojskowych i rodzajów sił zbrojnych, ich zastępcy oraz przewodniczący okręgowych komisji kontroli partyjnej wchodzi w skład zespołów zarządów politycznych.

Swoistość kierowania pracą partyjno-polityczną w wojsku polega więc, między innymi, na tym, że jednolity organ partyjno-polityczny łączy dwa ogniwa: służbowe i wybieralne. Taki układ kierowania polega na utrzymywaniu ścisłych kontaktów i zależności partyjno-służbowej między zastępcą dowódcy do spraw politycznych a wybieranym sekretarzem i komitetem partyjnym. To swoiste sprzężenie zwrotne zapewnia wszystkim członkom organizacji partyjnej możliwość angażowania się w realizację zadań głównych i sytuacyjnych.

Najogólniej można stwierdzić, iż z istoty jednolitego organu partyjno-politycznego wypływa ważna zasada kolegialnego kierownictwa pracą ideowo-wychowawczą nie tylko w organizacjach partyjnych, lecz i w całym wojsku. Przestrzeganie tej zasady jest nieodzownym warunkiem pożądanej działalności organizacji partyjnej, nadrzędnych instancji, komitetów i zebrań partyjnych.

Wybrane formy działalności partyjnej. Złożoność i dynamika działalności partyjnej wymagają stosowania różnych form; działalność partyjna nie znosi szablonów i skostnienia. Doceniając istotny wpływ określonych form pracy na kształtowanie postaw i poglądów członków partii, nie należy oczywiście lekceważyć treści ideowo-wychowawczych. Stosowane formy stanowią zewnętrzną, organizacyjną stronę procesu oddziaływania partyjnego. Formy działalności partyjnej zależą ściśle od funkcji, zadań i struktury partii.

Do zasadniczych form organizacyjnych działalności partyjnej można zaliczyć: zebrania partyjne, posiedzenia komitetu, narady partyjno-służbowe, szkolenie partyjne, pracę z aktywnym partyjnym, pracę indywidualną z członkami i kandydatami partii, spotkania, ideowe kierownictwo organizacją młodzieżową.

Odrębnymi formami działalności partyjnej, lecz ściśle z poprzednimi związanymi, są zadania partyjne, które zazwyczaj dzielimy na indywidualne i zbiorowe, krótkotrwałe i długotrwałe, a także praca z aktywnym bezpartyjnym, organizacja kółek zainteresowań problematyką pracy partyjno-politycznej, propaganda partyjna itp.

W obrębie wymienionych form można stosować różne metody oddziaływania wychowawczego, np.: przekonywanie, wyróżnienia i kary, osobisty lub kolektywny przykład, rozmowy indywidualne i zbiorowe, opowiadania, pogadanki, odczyty.

Rola i zadania wychowawcze sekretarza POP. Pomyślny wynik praktycznej działalności POP w dużym stopniu zależy od osobowości sekretarza, od jego wiedzy, kultury, myślenia i działania pedagogicznego, od jego umiejętności organizacyjnych i kierowniczych.

Sekretarz POP spełnia w wojsku funkcje wychowawcze i organizacyjne. Kieruje codzienną pracą partyjną, organizuje kontrolę wykonania zaleceń partyjnych i dyrektyw wyższych instancji, prowadzi rozmowy indywidualne, składa sprawozdania na zebraniach partyjnych i przewodniczy im, przygotowuje posiedzenia komitetu, ogólne zebrania itd.

Każda zespołowa działalność, a do takiej należy praca partyjna, wymaga określonych treści, zasad i metod wychowaw-

czych. Nie ulega wątpliwości, że szczególną rolę w tym względzie spełnia sekretarz, zajmuje bowiem pozycję kluczową w systemie oddziaływań wychowawczych POP. Nawet w przypadku pełnej realizacji zasady uczestnictwa aktywu w kierowaniu pracą ideowo-wychowawczą znaczenie sekretarza nie zmniejsza się; można natomiast wykazać, że jego rola w tym procesie rośnie.

Wychowawcze funkcje sądów koleżeńskich

Kształtowanie człowieka rozumnego, posiadającego głęboką wiedzę oraz umiejętności, zdolnego do samodzielnego i odpowiedzialnego rozwiązywania złożonych problemów, podejmowania trudnych decyzji, umiejącego współpracować i współżyć z innymi ludźmi nie może się odbywać bez jego aktywnego udziału. Dlatego współczesne wychowanie podkreśla podmiotową rolę wychowanków w procesie rozwijania ich osobowości; służą temu m. in. sądy koleżeńskie.

Sądy koleżeńskie wyrazem podmiotowej działalności wychowawczej żołnierzy służby zasadniczej. Przedmiotem działalności wychowawczej w wojsku są — według określeń regulaminowych — wszyscy podwładni. Jest to szerokie ujmowanie sprawy, dotyczy bowiem każdego żołnierza. Najczęściej jednak przedmiot wychowania wojskowego jest traktowany bardziej wąsko i wówczas są nim żołnierze służby zasadniczej, ewi oraz podchorążowie. Powszechnie jest wiadome, że wszelkie czynności wychowawcze są tym skuteczniejsze, im bardziej aktywizują przedmiot, na który zostały skierowane. W wychowaniu wojskowym chodzi więc o to, żeby doceniając w pełni kierowniczą rolę wychowawcy — przełożonego, aktywizować jednocześnie samych wychowanków.

Naturalna w wojsku przewaga zależności między wychowawcą a wychowankiem typu intencjonalnego, funkcjonalnego i strukturalnego powinna być skutecznie kompensowana rozwijaniem poczucia jedności ideowej, klasowej, umacnianiem więzi wewnętrznej i wspólnoty interesów. Takie postawy wychowawców powinny aktywizować przedmiot wychowania, rozwijać w nim autonomiczne dążenie do postępowania i zachowania zgodnego z celami wychowawczymi. W ten sposób wychowanek staje się współtwórcą systemu i wyników wychowania. Kurs na nowoczesność, na modernizację sił zbrojnych z samej swojej istoty zakłada potrzebę eksponowania roli człowieka, niezbędną jego inicjatywy i pomysłowości. To zaś wymaga stawiania na podmiotowe działanie wszystkich żołnierzy.

Podkreślanie podmiotowej roli wychowanka — żołnierza wynika także z ogólniejszych przesłanek. Pomysłne wykonywanie społecznej roli obywatela ludowego państwa, skuteczne działanie wespół z innymi ludźmi na rzecz rozwoju kraju, osiąganie sukcesów w pracy zawodowej, rozwijanie własnej osobowości wymaga od ludzi przejawiania inicjatywy, aktywności i zaangażowania.

Rozwijanie podmiotowej roli wychowanka wynika także z demokratyzmu i egalitaryzmu stosunków społecznych w rodzinie, w szkole oraz w różnych organizacjach młodzieżowych. Młodzi ludzie od najwcześniejszych lat znajdują wiele okazji do działania podmiotowego i samodzielnego. System wychowania wojskowego musi więc owe właściwości rozwijać, dostosowując je do potrzeb, warunków i zadań armii.

Za umacnianiem podmiotowej roli żołnierza w procesie wychowania i szkolenia przemawia również jego przygotowanie do udziału w walce zbrojnej. Nie może dobrze opanować złożonych tajników współczesnej techniki wojennej żołnierz bierny, niezaangażowany, niezdiscyplinowany, nie rozumiejący sensu i celu służby wojskowej, zniewalany do wypełniania powinności żołnierskich jedynie przez przełożonych.

Udział we współczesnej wojnie wymaga od całego społeczeństwa pełnego natężenia wszystkich sił duchowych i fizycznych dla uzyskania sukcesu. Obecna sytuacja społeczna młodzieży (poziom poborowych, ich doświadczenie życiowe, stan świadomości, stosunek do służby wojskowej, przygotowanie zawodowe i techniczne) oraz zadania militarne wzmagają konieczność rozwijania wszelkich form rozszerzających podmiotowy udział żołnierzy w procesie wychowania.

Człowiek rozwija się i kształtuje w trakcie wykonywanych zadań; doskonalili samego siebie oraz usprawnia swoją działalność, wykonując konkretne czynności. Im większe zatem zaangażowanie, im więcej autonomicznej aktywności wyzwalają u wychowanków różne formy pracy i służby, tym widoczniejsze i trwalsze będą wpływy na osobowość żołnierzy.

Sądy koleżeńskie w systemie wychowania wojskowego. Sądy koleżeńskie dla żołnierzy służby zasadniczej funkcjonują nieprzerwanie od kilkunastu lat. W ludowym Wojsku Polskim zostały powołane rozkazem dowódcy I Korpusu Polskich Sił Zbrojnych w ZSRR. Na tej podstawie istniały, chociaż nie wszędzie, w jednostkach Wojska Polskiego w początkowym okresie jego rozwoju. Po zakończeniu wojny działające w wielu jednostkach sądy koleżeńskie zostały formalnie usankcjonowane dekretem Krajowej Rady Narodowej z 26 czerwca 1945 r. W tych oddziałach i jednostkach, w których sądy takie jeszcze nie istniały, dekret nakazywał powoływanie ich. Głównie-

nym zadaniem sądów koleżeńskich było: „stać na straży porządku i karności żołnierzy, ich czci i godności oraz stanowić w ten sposób pomoc dla dowódców w utrzymaniu dyscypliny”¹⁹.

Formalne ustanowienie instytucji sądów koleżeńskich oraz ich teoretyczne założenia już wówczas uwzględniały potrzebę rozwijania aktywności samowychowawczej żołnierzy. Jednakże te postępowe, demokratyczne zasady nie zostały upowszechnione w praktyce pedagogicznej. Sądy koleżeńskie w tym okresie nie zdołały rozwinąć szerszej działalności²⁰. Wynikało to przede wszystkim z braku doświadczeń w tym zakresie, z niechęci dowódców do korzystania z sądów oraz z ich usytuowania organizacyjno-prawnego (nie były niezawisłe). I wskutek tego zostały zlikwidowane w roku 1951.

Reaktywowano je w roku 1959 na mocy ustawy z 6 czerwca 1958 r., która upoważniała ministra obrony narodowej do tworzenia w jednostkach wojskowych sądów koleżeńskich dla szeregowców i podoficerów²¹. Właściwość przedmiotowa tych sądów obejmowała dwie odrębne grupy żołnierzy w czynnej służbie wojskowej: podoficerów zawodowych i nadterminowych oraz podoficerów i szeregowców służby zasadniczej. Potraktowanie instytucji sądów koleżeńskich dla podoficerów i szeregowców zasadniczej służby wojskowej w sposób podobny do oficerskich sądów honorowych oraz zrównanie odpowiedzialności przed sądami koleżeńskimi podoficerów służby zasadniczej z podoficerami zawodowymi i nadterminowymi nie przyniosły oczekiwanych wyników.

W związku z tym w listopadzie roku 1961 został wydany nowy statut sądów koleżeńskich dla szeregowców i podoficerów zasadniczej służby wojskowej. W statucie tym podkreślono, iż sądy koleżeńskie stanowią ważny czynnik kolektywnego wychowania podoficerów i szeregowców, a także nieco szerzej i wyraźniej ustalono, za co żołnierze powinni ponosić odpowiedzialność przed sądami. Wymieniono tu przede wszystkim czyny godzące w dobre imię pododdziału, oddziału lub nawet wojska. Statut uprościł także znacznie tryb postępowania sądów koleżeńskich, uwalniając je od nadmiernego formalizmu oraz wielu zbędnych i absorbujących czynności, których wykonywanie zniechęcało poprzednio dowódców i członków

¹⁹ Statut koleżeńskich sądów szeregowych WP, Warszawa 1945, art. 1.

²⁰ Zob. T. Sójka, Uwagi w sprawie odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i naruszenia honoru i godności żołnierzy, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 1969, nr 3.

²¹ Zob. A. Saulewicz, Dyscyplina i inna pozasądowa odpowiedzialność żołnierzy Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1964, s. 44.

sądów do przejawiania aktywności i szerszego rozwijania działalności.

Obecnie obowiązujący statut sądów koleżeńskich akcentuje znacznie mocniej problematykę wychowawczą oraz wyznacza tym sądom poważniejsze zadania w ogólnym systemie wychowania wojskowego.

Wychowawcze funkcje sądów koleżeńskich. Statut sądów koleżeńskich w części ogólnej określa ich zadania i miejsce w wychowaniu żołnierzy. Podkreśla się, że ludowe Wojsko Polskie jest spadkobiercą najlepszych, postępowych tradycji oręża polskiego, a nade wszystko walk wyzwoleńczych, w których kształtował się wzór ofiarnego bojownika i żołnierza. W walkach o wolność ojczyzny, postęp, sprawiedliwość społeczną cechowały żołnierza polskiego głęboki patriotyzm i internacjonalizm, ideowość, męstwo, szlachetność, prawość, zdyscyplinowanie oraz wysokie poczucie godności i honoru wojskowego. Owe sposoby zachowania i postawy łączą się trwale z osobowością żołnierza polskiego. Przyjęte też zostały przez całe społeczeństwo, stanowiąc integralną część moralności socjalistycznej i niewyczerpane źródło wzorów do naśladowania.

Sądy koleżeńskie współuczestniczą — według założeń statutowych — w kształtowaniu postaw moralno-politycznych oraz w upowszechnianiu i umacnianiu socjalistycznych zasad współżycia społecznego w wojsku. Są instrumentem kolektywnego oddziaływania na żołnierzy, rozwijają więzi wspólnoty, koleżeństwa i solidarności żołnierskiej. Stanowią jedną z wyższych form udziału kolektywów żołnierskich w pracy wychowawczej, są instytucją społeczną.

Honor żołnierza, jego dobre imię, osobista godność, uczciwość, cześć są szczególnym dobrem, stanowiącym cenną wartość moralną. Pojęcie honoru żołnierskiego kształtowało się historycznie. Zawsze zależało od poziomu rozwoju społecznego osiągniętego przez ludzkność, od kultury, od struktury klasowej społeczeństwa i armii oraz jej funkcji i zadań. W armiach klasowych o niejednorodnym składzie mas żołnierskich i korpusu oficerskiego honor żołnierski łączono zwykle jedynie z korpusem oficerskim. W tym ujęciu honor wyrażał się nie tylko w przestrzeganiu ustalonych norm i przyjętych zobowiązań, ale także w poczuciu wyższości w stosunku do reszty społeczeństwa i mas żołnierzy.

W armii socjalistycznej honor żołnierski jest pojmowany jednolicie przez wszystkich żołnierzy. Kształtując poczucie godności osobistej, rozwijamy jednocześnie poszanowanie tej godności, co jest jedną z głównych zasad współżycia w wojsku. Poczucie honoru w naszej armii wynika z założeń ustrojowych, z idei socjalizmu, z demokratycznego charakteru lu-

dowych sił zbrojnych, z przeświadczenia o ważności celów i zadań wojska, z ich znaczenia dla naszego narodu oraz całej wspólnoty socjalistycznej. I dlatego zawiera ono, oprócz tradycyjnych elementów, nowe jakościowo składniki: ścisłą więź ze społeczeństwem, dbałość o wysoki poziom moralny i fachowy, zespolenie poczucia godności własnej z poszanowaniem godności współtowarzyszy broni, troskę o właściwy kształt stosunków łączących wszystkich żołnierzy. Sprawy te są omawiane w przysiędze wojskowej, w regulaminach, w zasadach etyki i obyczajach żołnierzy LWP oraz w innych dokumentach regulujących życie wojska.

Sądy koleżeńskie stoją zatem na straży istotnych wartości osobistych żołnierzy i wojska. Są to wartości nie chronione przez prawo (w takim zakresie) i przepisy dyscyplinarne, a mające przecież duże znaczenie dla spójności i zwartości armii.

Wychowawcze funkcje sądów koleżeńskich, określone przede wszystkim ustawą i statutem, przejawiają się najpełniej w:

— celowym organizowaniu opinii pododdziału i oddziału przeciwko wszelkim naruszeniom i obniżaniu wartości decydujących o sile oraz dobrym imieniu poszczególnych żołnierzy, a także całej armii;

— kształtowaniu poczucia godności i zespołowej odpowiedzialności za zachowanie kolegów; wykazywaniu społecznej szkodliwości czynów naruszających jedność i spójność wewnętrzną pododdziałów i grup żołnierskich;

— rozwijaniu postaw zgodnych z celami wychowania wojskowego, przede wszystkim oddziaływaniu na żołnierzy trudnych, lekceważących normy życia wojskowego i społecznego;

— rozbudzaniu aktywności i zaangażowania, niezbędnych w efektywnym wykonywaniu zadań w warunkach wojska oraz we współżyciu społecznym.

Wychowawcze funkcje sądów koleżeńskich wyrażają się więc najogólniej w dwojakim charakterze poczynań: karzących i profilaktycznych. Obserwacje i wyniki badań wskazują na to, iż drugi rodzaj poczynań ma w działalności sądów koleżeńskich znaczenie zasadnicze. Dlatego tak wielką rolę spełnia odpowiednie przygotowanie i przeprowadzenie rozprawy sądowej.

Pomyślna realizacja owych funkcji oraz zadań zapewnia sądom uznanie i wysoką pozycję społeczną w środowisku żołnierskim, zaś dowódcom i wychowawcom ułatwia działalność wychowawczą, pomaga w utrzymaniu wysokiego stanu moralno-politycznego, cementuje zespoły i kolektywy, uczy współ-

odpowiedzialności, współzycia i współpracy, solidarności oraz zdyscyplinowania. Nie zawsze można to w pełni osiągnąć w praktyce, gdyż powodzenie zależy od wielu czynników.

Działalność wychowawcza wojskowych sądów koleżeńskich. Działalność sądów koleżeńskich jest dość dokładnie określona w statucie. Działają one w tych kolektywach żołnierskich, przez które zostały wybrane. Koncentrują się w zasadzie na dwóch rodzajach czynności: na rozpoznaniu spraw, przygotowaniu i przeprowadzeniu rozpraw oraz na systematycznym ocenianiu i prowadzeniu rozmów wychowawczych z żołnierzami naruszającymi godność żołnierską. Obydwa rodzaje działania są konieczne i ważne, chociaż — jak wykazuje praktyka pedagogiczna — działalność sądów jest oceniana zwykle tylko według liczby i jakości rozpraw sądowych. Statut zaś podkreśla bardzo mocno profilaktyczną działalność sądów koleżeńskich.

Sąd koleżeński jest zobowiązany odbywać posiedzenia w składzie co najmniej trzyosobowym (przewodniczący sądu lub zastępca oraz dwóch stałych członków), w porozumieniu z dowódcą oddziału (pododdziału), przy którym został utworzony. Na posiedzeniach tych — zwoływanych zależnie od potrzeb — ocenia się postępowanie i postawy żołnierzy, którzy naruszają zasady współzycia społecznego lub dobre imię pododdziału i wojska, a następnie przeprowadza z nimi rozmowy wychowawcze.

Wszczęcie postępowania przed sądem koleżeńskim odbywa się: na zlecenie przełożonego, z inicjatywy przewodniczącego sądu, na wniosek sądu lub prokuratora wojskowego oraz na wniosek żołnierza albo wskutek skargi pokrzywdzonej osoby cywilnej. Jak wynika z przepisów, prawo zgłaszania wniosków jest bardzo demokratyczne, mają je bowiem wszyscy żołnierze.

Kilkunastoletnie doświadczenia nieprzerwanej działalności sądów koleżeńskich w wojsku pozwalają na wydobycie wielu postulatów i wniosków, których uwzględnianie w praktyce pedagogicznej może się przyczynić do zwiększenia skuteczności poczynań wychowawczych. Efekty pracy wychowawczej sądów zależą w dużej mierze od ich składu osobowego; powinni pracować w nich żołnierze, którzy swoją postawą, wynikami pracy i służby są wzorem dla innych. Dlatego też wybory nie mogą odbywać się żywiołowo, bez należytego przygotowania przez odpowiednich dowódców i aparat polityczny, przy udziale organizacji partyjnej i młodzieżowej.

Kandydatów do sądu koleżeńkiego należy zgłaszać — zgodnie ze statutem — spośród żołnierzy wyróżniających się w szkoleniu i przestrzeganiu dyscypliny, a także cieszących

się szacunkiem oraz autorytetem wśród kolektynu żołnierskiego. Zadaniem dowódców jest więc poznanie ludzi i przygotowywanie — wspólnie z aktywem pododdziału lub oddziału — wyborów, tak aby w sądzie koleżeńskim znaleźli się żołnierze najbardziej wartościowi, zaangażowani, chętni do pracy społecznej.

Wybierani do sądów żołnierze, choćby nawet najlepsi, nie mają jednak przygotowania ani doświadczenia w prowadzeniu tego rodzaju działalności. Często nie znają należycie statutu, nie umieją go poprawnie interpretować. Dlatego też właściwe przygotowanie teoretyczne i metodyczne sądów koleżeńskich jest jednym z czynników, od których zależą wyniki wychowawcze. W tym celu warto stosować m. in. sprawdzone sposoby doskonalenia wiedzy oraz umiejętności członków sądów koleżeńskich. Szkolenie takie najlepiej przeprowadzać po każdym wyborach, a jego program powinien zawierać niezbedną wiedzę teoretyczną i metodyczną, umożliwiającą swobodne i zgodne ze statutem wypełnianie obowiązków oraz powinności członka sądu koleżeńkiego. Skuteczność tego przeszkolenia jest uwarunkowana m. in. tym, że będzie prowadzone przez prawników i doświadczonych pedagogów wojskowych.

Oprócz tego warto zapraszać na niektóre rozprawy sądu wojskowego (tam gdzie to jest możliwe) przewodniczących sądów, zaś na ławników wyznaczać członków sądów koleżeńskich w celu doskonalenia ich umiejętności prowadzenia rozpraw. W jednostce wojskowej można organizować rozprawy wzorcowe pod względem procedury, w których będą uczestniczyć wszyscy członkowie sądów i na których zapoznają się naocznie ze sposobem ich prowadzenia.

W oddziałach dobre rezultaty może przynieść organizowanie co najmniej raz w roku narady ze wszystkimi członkami sądów celem wymiany doświadczeń i dokonania oceny działalności sądów.

Na podkreślenie zasługuje postulat, żeby dowódcy, którzy zgodnie ze statutem sprawują bezpośredni nadzór nad działalnością sądów, spotykali się z nimi w miarę potrzeb dla dokonywania wspólnych analiz i oceny postaw moralnych żołnierzy.

Wychowawcza działalność sądów koleżeńskich zależy także od charakteru spraw. Badania wykazują, że kierowanie spraw do sądów koleżeńskich nie zawsze jest właściwe. Istnieje potrzeba staranniejszej ich analizy i selekcji ze względu na rodzaj przewinienia, osobę sprawcy, opinię środowiska żołnierskiego, przewidywane rezultaty wychowawcze.

Zdecydowana większość spraw kierowanych do sądów koleżeńskich musi dotyczyć czynów naruszających honor i do-

bre imię żołnierza LWP. Takie jest bowiem ustawowe i regulaminowe przeznaczenie sądów. Nie można więc do sądów kierować tych spraw, które mogą i powinny być — ze względu na charakter przewinienia — rozpatrzone w trybie dyscyplinarnym. Każde zatem skierowanie sprawy do sądu koleżeńkiego należy poprzedzić wszechstronną i wnikliwą analizą. Nie wolno kierować spraw wątpliwych, błahych, niedostatecznie rozpoznanych lub takich, w których opinia publiczna z różnych powodów będzie po stronie sprawcy czynu. W takim przypadku rozprawa sądowa, zamiast oddziałać wychowawczo, wpłynie niekorzystnie. Oceniając pracę sądów koleżeńskich, należy brać pod uwagę rodzaj spraw, sposób ich rozpatrzenia i rezonans społeczny, z jakim się spotkały w środowisku żołnierskim. Duża liczba drobnych spraw o charakterze dyscyplinarnym wpływających do sądów osłabia aktywność opinii publicznej. Nie liczba spraw rozpatrzonych przez sądy koleżeńskie określa ich wartość wychowawczą, lecz jakość, przebieg, skutki pedagogiczne.

Są też dowódcy, którzy nie doceniają wychowawczej działalności sądów koleżeńskich, dlatego nader rzadko uciekają się do ich pomocy, ufając bardziej własnym poczynaniom dyscyplinarnym. Nietrudno dostrzec, że i taka postawa nie gwarantuje pełnego wykorzystania możliwości tkwiących w instytucjach sądów koleżeńskich.

Innym czynnikiem rzutującym na rezultaty wychowawcze sądów koleżeńskich jest ich szybkość działania i orzekania o czynach oraz sprawach. Zbytnie przeciąganie postępowania wyjaśniającego i zbyt długie przygotowywanie rozprawy osłabia naturalne związki między przewinieniem i jego następstwem, pomniejszając w ten sposób skutki wychowawcze; wywołuje często u obwinionego poczucie bezkarności oraz stwarza innym możliwość popełnienia podobnego wykroczenia.

Doświadczenia wykazują, że siła wychowawcza sądów koleżeńskich tkwi w publicznym rozpatrzeniu przewinienia, ocenieniu sprawcy oraz w stosunku środowiska do tej sprawy. Jednolita opinia kolektynu żołnierskiego, organizacji młodzieżowej, dowódców i sądu skutecznie przeciwdziała niewłaściwemu postępowaniu żołnierzy. Opinia kolektynu nie kształtuje się jednak sama. Bez odpowiedniego wyjaśniania i pracy dowódców, organizacji partyjnych oraz młodzieżowych, bez zaangażowanego występowania członków tych organizacji na rozprawie — opinia środowiska może zostać wyrażona nie dość dobitnie i jednoznacznie. Jeżeli istnieją znaczne różnice w ocenie wykroczenia i osoby obwinionego, lepiej jest takiej sprawy nie kierować na rozprawę, bowiem rozbieżności te mogą

się pogłębić, co grozi obniżeniem autorytetu sądu koleżeńskie-
go oraz dowódcy.

Presja opinii środowiskowej na ludzi, którzy wykazują postawę aspołeczną, decyduje o swoistych walorach wychowawczych sądów koleżeńskich. Obecność na rozprawie kolegów, współtowarzyszy służby, przełożonych jest szczególnie dolegliwością i powoduje silne przeżywanie tego faktu.

Doświadczenia i wyniki badań wykazują także, że dobra znajomość statutu przez wszystkich żołnierzy służby zasadniczej wpływa korzystnie na działalność tych instytucji. Z tej zależności wynikają określone wytyczne do działania pedagogicznego. Zaznajamianie żołnierzy z zadaniami sądów koleżeńskich, ich rolą i uprawnieniami nie może się ograniczać tylko do zebrania, na którym wybiera się członków sądu. Wszyscy żołnierze powinni znać swoje prawa, gwarantujące im przejawianie aktywności zarówno przy wnoszeniu spraw do rozpatrzenia, jak i w wyrażaniu swojej opinii na rozprawach. Bardzo rzadkie przypadki kierowania spraw do sądu koleżeńskiego przez samych żołnierzy spowodowane są m. in. słabą znajomością statutu.

Rezultaty wychowawcze sądów koleżeńskich upoważniają do sformułowania tezy, że korzystne zmiany zależą nie tylko od samej rozprawy, ale także od pracy z tymi żołnierzami po rozprawie. Praca wychowawcza sądu, organizacji partyjnej i młodzieżowej, a przede wszystkim dowódcy nie powinna się także kończyć na rozprawie.

Efekty działalności wychowawczej sądów koleżeńskich zależą również od stopnia współpracy z dowódcami. Spotkania dowódcy lub zastępcy do spraw politycznych z członkami sądu, przeprowadzanie na nich wspólnych analiz zachowania i postępowania żołnierzy, ocenianie ich postaw i zdyscyplinowania oraz formułowanie na tej podstawie wniosków, a także zadań w pracy wychowawczej sądów — to najlepsze formy współpracy.

Dowódcy i aparat polityczny mogą szczególnie wiele pomocy okazać sądom w szybkim gromadzeniu niezbędnych dowodów przewinienia. Żołnierze służby zasadniczej mają w tym względzie ograniczone możliwości. Chodzi przy tym o to, aby dokumenty niezbędne do rozpatrzenia sprawy na posiedzeniu sądu koleżeńskiego lub na rozprawie były w miarę pełne i żeby dostarczano je jak najszybciej.

Dowódcy mają również niczym nie ograniczone możliwości wykorzystywania dobrych doświadczeń sądów koleżeńskich w pracy szkoleniowo-wychowawczej. Nawiązywanie do owych doświadczeń sądów koleżeńskich podczas zajęć politycznych, zebrania, gawęd, a nawet bezpośrednich rozmów

z żołnierzami umacnia autorytet sądów, stwarza korzystną atmosferę dla ich pracy. Troska dowódców o pełne składy sądów oraz utrzymanie ciągłości pozwala na pielęgnowanie oraz przekazywanie pozytywnych tradycji i form działania.

Wydaje się także, iż w słusznym dążeniu do upraszczania i odformalizowywania działalności wychowawczej sądów koleżeńskich nie można zrezygnować z pewnych zwyczajów i obyczajów. Utrzymywanie utrwalonego już w praktyce wychowawczej ceremoniału rozpraw towarzyszącego rozpatrywaniu spraw podnosi powagę sądu, zwiększa pedagogiczne oddziaływanie rozprawy.

Sądy koleżeńskie to instytucja społeczna i jak każda tego rodzaju instytucja są szczególnie wrażliwe na wszelkie zmiany dokonujące się w społeczeństwie oraz w środowisku wojskowym. Dlatego też przepisy szczegółowe regulujące działalność sądów w danym okresie muszą być doskonalone i modyfikowane, dostosowywane do aktualnych warunków rozwoju społecznego, funkcji oraz zadań armii.

Analiza dotychczasowych dokumentów obowiązujących w tym zakresie w LWP ukazuje wyraźnie kierunki i tendencje rozwojowe. Podnosi się systematycznie społeczną rangę sądów koleżeńskich, zwiększa ich uprawnienia i zakres działania, upraszcza procedurę postępowania. Można sądzić, iż dalsze ewentualne zmiany przepisów (nowy statut sądów koleżeńskich) będą zmierzać do dalszego zwiększania wychowawczych wpływów sądów koleżeńskich, podnoszenia ich roli w regulowaniu stosunków między żołnierzami służby zasadniczej, rozwijania poczucia godności i honoru oraz dobrego imienia żołnierza ludowego Wojska Polskiego, członka wspólnoty armii socjalistycznych.

ROZDZIAŁ DZIESIĄTY

WYCHOWANIE ŻOŁNIERZY PRZEZ PRACĘ

W naszym kraju przygotowanie ludzi do pracy, kształtowanie prawdziwie socjalistycznego stosunku do niej jest jednym z najważniejszych celów wychowania.

Współczesna technika, sprzęt bojowy, środki walki oraz możliwości, sposoby i warunki ich wykorzystania przez żołnierzy wymagają uwzględnienia różnorodnych aspektów tego problemu. Kontakt żołnierza z techniką bojową ma charakter szkolenia, pracy lub walki.

Praca i jej funkcje wychowawcze

Praca stanowi jedną z podstawowych form celowego działania człowieka, zwykle wieloaspektowego. Praca ludzka jest — według Marksa — „przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę materii z przyrodą [...]. Jeżeli będziemy rozpatrywali cały proces z punktu widzenia jego wyniku, produktu, to zarówno środki pracy, jak przedmiot pracy są środkami produkcji, a sama praca — pracą produkcyjną”¹.

W skład pojęcia pracy wchodzi — z punktu widzenia jej wyników — przede wszystkim czynności produkcyjne, podczas których są przetwarzane surowce na produkty i artykuły zdadne do użytku (żywność, ubranie, budynki, drogi, urządzenia, książki itp.); prócz czynności produkcyjnych występują te, których rezultatem są: dzieła naukowe, teorie, projekty budowli i urządzeń technicznych, maszyn, dzieła sztuki; także działalność usługowa, polegająca na tworzeniu warunków do prawidłowego zaspokajania potrzeb materialnych i duchowych ludzi². Tak rozumiana praca stanowi podstawę wszelkiego bytu człowieka zarówno materialnego, jak i duchowego. Jednakże w społecznym procesie pracy, oddziałując na przyrodę i zmie-

¹ K. Marks, *Kapitał*, t. 1, Warszawa 1951, s. 188 i 192.

² Zob. T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964, s. 11—12.

niając ją stosownie do swych potrzeb, zmienia człowiek także samego siebie, swoją naturę. Produkowanie dóbr niezbędnych społeczeństwu jest procesem społecznym, odbywa się w ramach określonych stosunków społecznych. „W produkcji — stwierdza Marks — ludzie oddziałują nie tylko na przyrodę, lecz wzajemnie na siebie. Produkują oni, wyłącznie współdziałając ze sobą w określony sposób i wymieniając ze sobą swą działalność”³. W tym właśnie wyraża się osobowościotwórcza, wychowawcza funkcja pracy.

Wytwarzając, przejawia człowiek aktywność poznawczą, poznaje właściwości przedmiotów, rzeczy i zjawisk, ich wzajemne związki oraz zależności, dostosowuje swoją działalność i postępowanie do poznanych zasad i praw. W trakcie pracy człowiek rozwija i przeobraża swoją osobowość: uczy się współdziałania w zespole, dyscypliny, koleżeństwa, solidarności, poznaje moralną wartość pracy. Praca dostarcza głębokich wzruszeń i przeżyć emocjonalnych, wyrabia poczucie piękna i harmonii, jest źródłem zadowolenia oraz satysfakcji z wykonywanych czynności. Proces pracy kształtuje także postawy charakteryzujące się wytrwałością, odpornością na trudy i przeciwności, konsekwencją, dokładnością, sumiennością itp. Nie nowa to prawda, że przez pracę człowiek staje się człowiekiem. Praca, jej charakter i wyniki decydują o jakości życia.

Wielu pedagogów uważa, iż praca produkcyjna może być wówczas wychowawcza, gdy jest społecznie użyteczna. Musi być zatem, z jednej strony, społecznie zorganizowana, z drugiej zaś — jej rezultat końcowy powinien być użyteczny, wartościowy, powinien służyć zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa.

Pierwsze kryterium jest dość oczywiste. Praca bowiem to proces społeczny i zorganizowany, w którym uczestnictwo człowieka wymaga opanowania przez niego nie tylko określonych czynności potrzebnych do posługiwania się konkretnym narzędziem pracy, lecz także odpowiednich umiejętności i nawyków niezbędnych we współzyciu i działaniu w zespole. Właśnie w świecie współczesnym praca ma wybitnie społeczny charakter. Dziś nie jest możliwa praca jednostki bez udziału w niej innych ludzi. Praca indywidualna przejawia wyraźne tendencje do zaniku. Człowiek współczesny posługuje się narzędziami, używa materiałów, które zostały wytworzone przez innych. Również stosowanie określonych metod działania i technologii stanowi wynik przemysłów, refleksji i doświadczeń całych pokoleń.

Kryterium społecznej użyteczności pracy nie jest już tak jednoznaczne i oczywiste. Zależy przede wszystkim od okre-

³ K. Marks, Praca najemna i kapitał, Warszawa 1949, s. 27.

ślonego systemu społecznego i panującej w nim ideologii. Zupełnie co innego rozumieją przez użyteczność społeczną marksiści, pragmatycy, a co innego zwolennicy neotomizmu. Pedagogów marksistowskich nie zadowala uniwersalistyczne określenie społecznej użyteczności pracy, może ono bowiem być odpowiednikiem treści, której założeniem nie jest dobro ludzkości (mieścić się w nim mogą np. partykularne interesy określonych grup społecznych lub narodowych). Chodzi więc nie o każdą społeczną użyteczność pracy, lecz o tę wywodzącą się z systemu wartości, w którym najważniejszym i jedynym dobrem jest człowiek.

W takim ujęciu społeczna użyteczność pracy oznacza nie tylko pożytek dla poszczególnych osób, lecz także nieszkodzenie innym ludziom, społeczeństwu, narodom. Tak więc opierając się na aksjologii marksistowskiej, wychowawcza wartość pracy w socjalizmie, spełniając warunek użyteczności dla jednych, zakłada zarazem nieszkodzenie innym ludziom. Z tych względów dla wychowawców sprawami najważniejszymi są: kształtowanie u wychowanków odpowiedniego stosunku do pracy i jej wytworów, przygotowanie do pomyślnego wykonywania konkretnej pracy oraz wykorzystanie procesu pracy do rozwijania osobowości jej uczestników. Chodzi przede wszystkim o rozumienie i uznanie doniosłego moralnego znaczenia pracy, jej związku z najważniejszymi wartościami socjalizmu, z godnością i szczęściem człowieka. Chodzi także o odpowiedni wewnętrzny stosunek człowieka do pracy, wyrażający się w tym, czego od niej oczekuje, jakie wiąże z nią nadzieje, jak ją traktuje: czy tylko jako źródło środków do życia, czy także jako źródło satysfakcji, potwierdzenia i możliwości rozwoju własnej osobowości. Z różnego bowiem stosunku do pracy wynikają rozmaite konsekwencje, np. aktywność i inicjatywa lub jej brak, twórcza inwencja i pomysłowość lub bierność, schematyczne wykonywanie obowiązków itp.

Cele i zadania wychowania przez pracę na współczesnym etapie rozwoju społecznego Polski Ludowej zostały sformułowane w materiałach i dokumentach PZPR. Stwierdzają one, że manifestacją patriotycznej służby ojczyźnie i społeczeństwu jest praca pomnażająca materialny i kulturalny dorobek narodu, decydująca o tempie budowy nowoczesnej Polski. Z samej istoty socjalizmu wynika konieczność uczynienia wychowania przez pracę powszechnie obowiązującą zasadą, dostosowaną do okresów rozwoju młodego człowieka, jego naturalnych predyspozycji i warunków środowiska. Obowiązkiem tym są objęte wszystkie ogniwa frontu wychowawczego: rodzina, szkoła, organizacje młodzieżowe, zakład pracy, wojsko itd.

Zadanie polega na tym, aby od najmłodszych lat rozwijać umiejętność wykonywania prostych czynności, przyzwyczajających do pracy dla siebie i najbliższych. W następnych okresach trzeba zaś systematycznie kształtować zamiłowanie do pracy, prowadzić młody charakter przez kolejne etapy wdrażania do niej, uczyć rzetelnego stosunku do nauki, pojmowanej jako forma pracy kształcących się, wpajać umiejętność efektywnego działania i współdziałania w zespole, przyswajając i rozwijać zasady etyki zawodowej. „Praca jest prawem, obowiązkiem i sprawą honoru każdego obywatela. Pracą swoją, przestrzeganiem dyscypliny pracy, współzawodnictwem pracy i doskonaleniem jej metod lud pracujący miast i wsi wzmacniają siłę i potęgę Ojczyzny, podnosi dobrobyt narodu i przyspiesza całkowite urzeczywistnienie ustroju socjalistycznego”⁴. „Tytułem do prestiżu społecznego każdej grupy zawodowej i każdego pracownika jest praca solidarna, wykonywana odpowiedzialnie, z myślą o społecznym i indywidualnym pożytku z jej owoców”⁵.

Sformułowania dotyczące wartości pracy ukierunkowują działalność instytucji wychowawczych i samych wychowawców, wskazują na jej rangę oraz znaczenie w rozwoju kraju i w kształtowaniu młodych obywateli. Ważna rola w tej dziedzinie przypada wojsku.

Służba i praca w wojsku

Służba i praca w wojsku są jedną z podstawowych form działalności żołnierza.

Pojęcie służby ma w terminologii wojskowej wiele znaczeń. Rozumiemy przez nią: określoną formację mającą zapewnić wojskom warunki niezbędne do życia i walki, np. służba żywnościowa, inżynieryjno-budowlana i inne; rodzaj służby wojskowej, np. służba zasadnicza, zawodowa; wykonywanie szczególnego rodzaju obowiązków, jak służba podoficera dyżurnego pododdziału, służba wartownicza, patrolowa itp. W naszych rozważaniach terminem służby wojskowej będziemy określać swoistą formę działania wynikającego z ogólnych obowiązków żołnierza, określonych przepisami prawa, regulaminami, instrukcjami, zarządzeniami i rozkazami przełożonych.

Będąc formą działania, służba wojskowa podnosi jego rangę i akcentuje społeczne wartości. W odróżnieniu od pracy, jest wyższym stanem gotowości poszczególnych osób oraz całych zespołów do podjęcia i wykonywania określonych czyn-

⁴ Konstytucja PRL, s. 17.

⁵ III Plenum KC PZPR, op. cit., s. 26.

ności: konstytucyjnych, patriotycznych i obywatelskich obowiązków wobec ojczyzny oraz narodu. Pomyślnie wykonywanie tych obowiązków wymaga odpowiedniej organizacji, sprawności, nieprzerwanego czuwania, wysokiego poczucia odpowiedzialności.

Charakterystyczną cechą życia wojskowego jest nieustanna gotowość do podjęcia najtrudniejszych i najniebezpieczniejszych zadań. W czasie pełnienia służby powierza się żołnierzowi życie innych ludzi, a także przedmioty i mienie ogromnej wartości społecznej. Szczególnie ważne są wszelkiego rodzaju dyżury bojowe oraz służby zapewniające utrzymanie ładu i porządku w życiu wojska.

Podczas służby wiele czynności i obowiązków przybiera postać pracy. Żołnierz współczesnej armii obsługuje przecież i eksploatuje skomplikowane urządzenia techniczne. Wprawdzie czynności te w większości przypadków nie mają charakteru produkcyjnego, jednakże ich postać jest zbliżona do pracy w gospodarce narodowej (np. prowadzenie pojazdów wojskowych, utrzymywanie łączności, prowadzenie nawigacji — okręt, samolot, budowa schronów i umocnień, zapewnienie zaopatrzenia, naprawa i konserwacja najnowocześniejszych środków bojowych oraz pomocniczych, prace porządkowe i samoobsługowe).

Służba w ludowych siłach zbrojnych nader często przybiera także postać bezpośredniej pracy produkcyjnej. Świadczą o tym liczne i różnorodne czyny społeczne, wykonywane przez żołnierzy na rzecz naszej gospodarki. Przykładem tego może być chociażby powszechny ich udział w kampaniach zbiorów płodów rolnych. Efektywny trud żołnierzy spotykał się z niezwykle wysoką oceną całego społeczeństwa.

W ludowym Wojsku Polskim są także rodzaje wojsk, których główną formą działań wykonywanych w ramach służby i praktycznego szkolenia jest zorganizowana praca produkcyjna. Należą do nich: jednostki wojsk obrony terytorialnej kraju, jednostki inżynieryjno-budowlane, wojsk kolejowych i drogowych.

Wymienione rodzaje wojsk stanowią, zarówno ze względu na charakter wykonywanych zadań, jak i warunki, dość swoiste środowisko wychowawcze, różniące się w sposób istotny od pozostałych rodzajów wojsk. W jednostkach tych praca jest podstawową formą szkolenia praktycznego i służby. Jest to konkretna praca, którą żołnierz OTK, wojsk inżynieryjno-budowlanych lub kolejowych wykonuje wspólnie z innymi żołnierzami na konkretnych placach budów i określonych stanowiskach roboczych. Jest to forma działania, w której żołnierz może przejawiać energię i sprawność fizyczną, zdolności, zainte-

resowania oraz kwalifikacje zawodowe. W procesie pracy wykonywanej systematycznie żołnierz poznaje jej różnorodne tajniki, uczy się pokonywania trudności, poznaje społeczną wartość pracy i na tej podstawie kształtuje swój stosunek do niej, zdobywa oraz podwyższa kwalifikacje zawodowe.

Z metodycznego i ogólnospołecznego punktu widzenia, chodzi zawsze o to, żeby praca wykonywana przez żołnierzy, niezależnie od tego, czy stanowi podstawową formę działania czy też jest tylko częścią ich działalności służbowej i szkoleniowej, służyła zarazem rozwojowi ich osobowości.

Kształtowanie socjalistycznego stosunku żołnierzy służby zasadniczej do pracy

Jednym z ważniejszych kierunków działania różnych instytucji wychowawczych jest rozwijanie socjalistycznego stosunku do pracy. Niezależnie od występujących w poszczególnych jednostkach różnic w zakresie i rodzaju pracy wykonywanej przez żołnierzy, można mówić o pewnych ogólnych prawidłowościach i warunkach wychowywania przez pracę w wojsku.

Wychowawcy wojskowi zdają sobie sprawę z tego, że poziom przygotowania poborowych, ich umiejętności, nawyki i stosunek do pracy nie są jednakowe. Jedni mają w tym zakresie dość duże doświadczenie wyniesione z domu rodzinnego, szkoły zawodowej, życia w internacie, często już rozpoczętej pracy zawodowej, inni natomiast jeszcze nie bardzo się orientują, co to znaczy pracować wspólnie z innymi dla dobra własnego oraz ku pożytkowi grupy.

Wychowanie przez pracę staje się w tej sytuacji jednym z ważnych zadań. Chodzi przede wszystkim o praktyczne kształtowanie i rozwijanie świadomego, socjalistycznego stosunku do pracy, pozytywnej motywacji i umiejętności wykonywania pracy. Oznacza to potrzebę ścisłego łączenia wiedzy o pracy z pracą rzeczywiście wykonywaną przez żołnierzy. Umieć i chcieć pracować to znaczy dokładnie i z oddaniem wykonywać swoje czynności, pomagać innym, czuć się odpowiedzialnym za wyniki pracy, rozumieć jej społeczną konieczność i znaczenie dla ojczyzny, wojska, swojej jednostki oraz siebie samego.

Wojsko ze względu na funkcje, charakter wykonywanych zadań, strukturę i organizację ma bardzo korzystne warunki tworzenia sprawnego systemu wychowania dla pracy i przez pracę. Analiza działalności wychowawczej w wojsku wykazuje,

iz na ogół system ten przyczynia się skutecznie do kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy w jednostkach i pododdziałach, co owocuje nie tylko bezpośrednio w wojsku, ale także później w pracy rezerwistów.

Wychowanie przez pracę nie jest realizowane w wojsku jedynie przez sam fakt uczestnictwa w procesie pracy żołnierzy i wdrażania ich do wykonywania określonych czynności. Z wychowawczego punktu widzenia, wojskowych pedagogów interesuje nie tylko ilość i jakość wykonanej przez żołnierzy pracy, ale także to, w jakim stopniu praca ta znajduje odbicie w osobowości wychowanków. Rzeczywiste rezultaty wychowania przez pracę odnoszą się bowiem do osobowości wychowanków, dlatego mogą być ujmowane przede wszystkim w kategoriach dyspozycji wyrażających się w stosunku do pracy oraz przejawiających się w sposobie wykonywania określonych czynności.

Oznacza to potrzebę szerszego spojrzenia na problematykę wychowania przez pracę w wojsku oraz przestrzegania pewnych zasad postępowania wychowawczego w trakcie wdrażania żołnierzy do pracy. Wychowawcy wojskowi powinni przede wszystkim dobrze wiedzieć, jakie dziedziny działalności i życia armii zawierają elementy pracy pozwalające rozwijać socjalistyczny stosunek do niej. Najważniejsze spośród tych dziedzin to:

Szkolenie. Aktywny udział żołnierzy w procesie szkolenia wymaga od nich dużego wysiłku umysłowego i fizycznego. Dla wielu z nich nauczenie się wykonywania czynności związanych z kierowaniem i obsługą najnowocześniejszych środków bojowych oraz pomocniczych jest zadaniem złożonym i trudnym. Nie jest również łatwe opanowanie niezbędnych czynności oraz nabycie umiejętności określonego zachowania się na współczesnym polu walki, do czego wszyscy żołnierze są intensywnie przygotowywani. Codzienne, systematyczne uczestniczenie żołnierzy w procesie szkolenia, stopniowe i precyzyjne realizowanie kolejnych zadań rozwija wiedzę i umiejętności, kształtuje nawyki oraz przyzwyczajenia, uczy wytrwałości i uporu w pokonywaniu trudności.

W procesie szkolenia żołnierze mają wiele okazji do bezpośredniego demonstrowania swego stosunku do pracy. Podczas zajęć szkoleniowych opanowują wiedzę i umiejętności techniczne oraz technologiczne, które towarzyszą procesowi szkolenia wojskowego lub są jego immanentną częścią. Duże możliwości wdrażania żołnierzy do pracy tkwią zwłaszcza w szkoleniu specjalistycznym, taktycznym i ogólnowojskowym. Natomiast szkolenie ideowopolityczne stwarza doskonałe wa-

runki do wyjaśnienia żołnierzom społecznej istoty pracy, ukazania jej celu, sensu i znaczenia w rozwoju socjalistycznej ojczyzny, w umacnianiu siły obronnej wojska oraz w podnoszeniu dobrobytu i wszechstronnym rozwoju osobowości człowieka.

Porządek wewnętrzny i czynności samoobsługowe. Duże możliwości wdrażania żołnierzy do pracy tkwią w toku i porządku życia wojskowego oraz w czynnościach samoobsługowych. Do elementarnych obowiązków żołnierzy należą, oprócz udziału w procesie szkolenia, dbałość o powierzony sprzęt i uzbrojenie, stała ich konserwacja, wykonywanie różnych prac porządkowych związanych z utrzymaniem ładu i czystości w rejonie zakwaterowania, z przygotowywaniem posiłków oraz wiele innych czynności zapewniających niezbędne warunki bytowe, szkolenia, odpoczynku, gotowość bojową itp. Wychowawcy powinni pamiętać o tym, że wiele często powtarzanych prac samoobsługowych, stając się częścią rzeczywistości tak oczywistej, że niezauważalnej, umyka głębszej refleksji pedagogicznej. Wykorzystanie ich we wdrażaniu do pracy żołnierzy służby zasadniczej, do kształtowania nawyków solidności i rzetelności w wykonywaniu powierzonych obowiązków powinno być jednym ze stałych zadań działalności wychowawców wojskowych.

Służby i dyżury. Dla utrzymania porządku, ochrony pomieszczeń i mienia oddziału (pododdziału) oraz wykonywania innych zadań spośród żołnierzy tego oddziału (pododdziału) wyznacza się na jedną dobę służbę wewnętrzną. Forma ta stwarza dogodne warunki kształtowania socjalistycznego stosunku i nawyków rzetelnej pracy. Zwłaszcza służby i dyżury w pododdziale, w kuchni, w parku samochodowym zawierają wiele możliwości bezpośredniego oddziaływania wychowawczego na żołnierzy przez pracę oraz wdrażania do niej.

Działalność społeczna i kulturalna. Możliwości kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy stwarza organizowana oraz prowadzona w wojsku działalność kulturalna i społeczna. Urządzanie świetlicy pododdziału, przygotowywanie wystaw, fotogazetek, aktywne uczestnictwo w działalności kół zainteresowań, udział w kursach dokształcania zawodowego, a także wykonywanie różnorodnych prac mających na celu poprawę warunków bytowych, podniesienie estetyki rejonu zakwaterowania, zwiększenie efektywności szkolenia i gospodarowania mieniem wojskowym itp. — mogą stanowić dogodną płaszczyznę kształtowania odpowiedniego stosunku do pracy i mienia społecznego. Ponadto przez formy działalności kulturalno-oświatowej upowszechniamy wiedzę o pracy i jej znaczeniu dla rozwoju kraju, dla wojska oraz każdego obywatela.

Służyć temu mogą pogadanki, gawędy, spotkania i dyskusje z działaczami gospodarczymi, przodownikami pracy, z młodzieżą zakładów pracy, zwiedzanie fabryk i przedsiębiorstw, oglądanie filmów, czytelnictwo itp.

Czyny społeczne i produkcyjne. Ścisła więź wojska ze społeczeństwem znajduje wyraz również w podejmowaniu przez żołnierzy licznych czynów społecznych i produkcyjnych. Do dobrych tradycji należą prace żołnierzy dla dobra miasta, dzielnicy lub osiedla, w którym pełnią służbę. Wiele jednostek i pododdziałów sprawuje opiekę nad szkołami, domami dziecka, przedszkolami, pomagając im m. in. w wykonywaniu wielu prac. Od lat żołnierze uczestniczą także okresowo w zbiorach płodów rolnych (żniwa, wykopki). Dzięki tego rodzaju czynom mają bezpośrednią okazję do wykonywania pracy produkcyjnej, do poznawania warunków i rezultatów tej pracy. Zadaniem wychowawców jest jak największe wykorzystanie wszystkich możliwości wychowawczych, które stwarza udział żołnierzy w pracach produkcyjnych i czynach społecznych.

Praca produkcyjna. Wspominaliśmy wcześniej, iż w naszej armii są jednostki i pododdziały, których konkretne zadania szkoleniowe i służbowe znajdują wyraz w postaci produkcyjnej. W tych jednostkach wychowanie dla pracy i przez pracę jest głównym celem oraz formą oddziaływania wychowawczego. Udział żołnierzy tych jednostek w pracy produkcyjnej może w sposób naturalny rozwijać socjalistyczny stosunek do niej. Tak dzieje się wówczas, gdy praca jest dobrze zorganizowana, kiedy dzięki oddziaływaniu ideowopolitycznemu żołnierze rozumieją jej cel i społeczną potrzebę, akceptują swoje w niej miejsce oraz dostrzegają jej konkretne wyniki.

Zdarza się jednak, że bezpośredni udział w pracy produkcyjnej może się stać powodem negatywnego do niej stosunku. Najczęściej następuje to w wyniku złej organizacji, przeciążenia pracą, niesprawiedliwego oceniania jej rezultatów, zbyt słabej działalności ideowej, niedostatków w warunkach bytu i rekreacji itp. Główny wysiłek wychowawców w tego rodzaju jednostkach powinien się koncentrować na wykorzystywaniu wychowawczych walorów pracy produkcyjnej i usuwaniu okoliczności temu nie sprzyjających.

W wymienionych dziedzinach życia i działalności wojska występuje wiele elementów różnego rodzaju pracy; ukazuje to szerokie i różnorodne możliwości wychowywania żołnierzy dla pracy i przez pracę. Osiąganie pozytywnych rezultatów w tym zakresie zależy od wielu okoliczności. Omówimy kilka wskazań metodycznych, których przestrzeganie przyczynia się —

jak wykazują badania — do kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy⁶.

Wyjaśnianie pojęcia pracy. Punktem wyjścia w kształtowaniu socjalistycznej postawy wobec pracy jest przede wszystkim odpowiednie rozumienie pracy jako formy działania ludzi. Chodzi o to, że w procesie kształtowania twórczego stosunku żołnierza do jego zadań i obowiązków służbowych odpowiednikiem pojęcia pracy powinien być pewien wzorzec idealny, który by umożliwiał nie tylko opisywanie danego działania, lecz także jego wartościowanie pod względem użyteczności społecznej, twórczego i społecznego charakteru, ekonomiki, racjonalności, a więc jakości i efektywności.

Żołnierze wykonujący pracę w warunkach wojska powinni zdawać sobie sprawę, że podejmują także zobowiązania wobec swoich kolegów i innych ludzi, że oznacza to konieczność realizowania w odpowiednim terminie określonych zadań ilościowych i jakościowych. Przekazując żołnierzom treści pojęcia pracy, nie należy dążyć do mechanicznego wyuczenia się jej definicji, lecz do możliwie wszechstronnego ukazania różnorodnych walorów pracy, popartych niezbędnym zasobem osobistych doświadczeń, oraz do tego, żeby żołnierze przyswoili sobie te walory.

Szczególne znaczenie w kształtowaniu socjalistycznego stosunku do pracy ma wytworzenie u żołnierzy przeświadczenia o jej społecznej doniosłości, roli oraz znaczeniu w rozwoju społecznym i indywidualnym. Żołnierze powinni dokładnie rozumieć społeczno-kulturową i osobowościową funkcję pracy. Jest ona bowiem „czynnikiem decydującym w procesie wznoszenia się człowieka ponad stan zwierzęcości: była nim w dziejach powstawania człowieka społecznego w zaraniu wyłaniających się cywilizacji; jest nim w codziennym życiu każdego człowieka przez wyrażanie i kształtowanie jego osobowości i bilansu jego indywidualnego losu”⁷. Dlatego praca musi być ukazywana jako najlepszy i jedyny w naszych warunkach społecznych środek urzeczywistnienia wszelkich celów osobistych i zbiorowych.

Wyjaśniać pojęcie pracy oraz ukazywać jej funkcje i znaczenie można w każdej ze wspomnianych dziedzin życia i dzia-

⁶ Zob. N. Bołdyriew, N. Gonczarow, B. Jesipow, F. Korablew, *Pedagogika*, Moskwa 1968, s. 339—347; C. Czapów, *Kształtowanie postaw młodzieży pracującej*, Warszawa 1969, s. 95—106; B. Biegeleisen-Zelazowski, *Znaczenie wychowawcze nauczania pracy*, [w:] K. Wojciechowski, *Pedagogika dorosłych*, Warszawa 1962, s. 416—417; *Wojennaja pedagogika*, op. cit., s. 216—217.

⁷ G. Friedmann, *Co to jest praca?* [w:] J. Kupińska i A. Sarapata, *System społeczny przedsiębiorstwa*, Warszawa 1966, s. 18.

łania wojskowego. Można to z powodzeniem czynić na zajęciach politycznych i specjalistycznych, w działalności kulturalnej, a nawet w codziennych pracach porządkowych, w czasie służby i pracy społecznej. Natomiast w jednostkach, w których praca produkcyjna jest podstawową formą szkolenia żołnierzy, należy prowadzić zajęcia z nauki o pracy. Okazuje się bowiem, że zainteresowanie pracą i jej wynikami zależy w dużym stopniu od formy jej przedstawienia. Naukowe przedstawienie istoty pracy, jej charakteru, znaczenia, sposobu organizacji i przebiegu wywołuje zwykle zwiększone zainteresowanie jej wynikami, zaś u zdolniejszych i bardziej twórczo usposobionych żołnierzy rozwija dążenia do wprowadzenia ulepszeń oraz racjonalizacji.

Kształtowanie pozytywnej motywacji pracy. Każda praca powinna być wykonywana świadomie. Wyniki pracy zależą od motywów, którymi kierują się ludzie przy jej podejmowaniu, od tego, jaki jest ich wewnętrzny stosunek do niej. Dość powszechnie — jest to jednocześnie nader powierzchowny stosunek — pracę traktuje się tylko jako źródło zdobywania środków niezbędnych do życia. Nie negując i nie lekceważąc osobistych korzyści materialnych, jakie daje praca, należy jednak zwracać uwagę na korzyści natury niematerialnej oraz na interes społeczny. Socjalizm nigdy nie negował korzyści materialnych związanych z wynikami pracy; jest to wszak zgodne z zasadą „każdemu według jego pracy”. Wychowawcy wojskowi, rozwijając motywację pracy, muszą uwzględnić wspomniane bodźce ekonomiczne.

Nie oznacza to bynajmniej, że podstawowym źródłem działań żołnierzy mają być korzyści materialne. Właśnie w wojsku w wychowaniu żołnierzy szczególnie potrzebne jest (i istnieją po temu warunki) rozwijanie moralnych motywów pracy. Świadomość tego, że podejmowany wysiłek przynosi ogólne korzyści, służy społeczeństwu, że wykonywana praca jest wysoce efektywna, powinna być najlepszą zachętą do przejawiania aktywności i ofiarności.

Żołnierze powinni sobie zdawać sprawę, że w socjalizmie usilnie się dąży do likwidacji odziedziczonego po dawnych ustrojach społecznych tradycyjnego podziału na wykonawców pracy, jej dysponentów oraz konsumentów jej wytworów. Wszyscy dziś w coraz większym stopniu stają się twórcami i zarazem konsumentami różnorodnych produktów pracy ludzkiej. Dlatego tak ważna jest jej jakość i wydajność na każdym stanowisku roboczym. Świadomość ścisłych związków i zależności indywidualnych losów jednostek ludzkich od ich konkretnej pracy oraz pracy innych ludzi staje się czynnikiem uła-

twiającym znalezienie swego miejsca w życiu i sprzyja twórczemu wykonywaniu przyjętych na siebie obowiązków.

Żołnierzom ludowego Wojska Polskiego powinny być obce wszelkie postawy pasożytnictwa społecznego. Uchylenie się od pracy, unikanie jej czy wymigiwanie się od „czarnej roboty”, przerzucanie jej na innych, życie cudzym kosztem to zjawiska godne potępienia. Wdrażając żołnierzy do pracy, trzeba zawsze brać pod uwagę ich postawę społeczną oraz to, jak kształtuje się motywacja działań. Ukształtowanie pozytywnej motywacji podnosi jakość i wydajność pracy, zwiększa jej twórczy charakter.

Organizacja i planowanie pracy. Aby prace podejmowane przez żołnierzy spełniały funkcje wychowawcze, muszą być dobrze zorganizowane, a więc odpowiednio zaplanowane i wkomponowane w ogólny system wychowania wojskowego. Żołnierze oczekują od wojska jako instytucji sprawnej organizacji, przejawiającej się w celowości podejmowanych prac, w odpowiednim do zadań doborze sił i środków, w konsekwentnym oraz zdecydowanym dążeniu do osiągnięcia wytyczonych celów. Wzorem może być sposób organizowania żołnierzom prac przewidzianych porządkiem dnia. Żołnierze wykonują jednak wiele prac doraźnych, trudno zatem z góry zaplanować przebieg organizacji każdej pracy. Można w tym zakresie zaproponować następujące wskazania praktyczne⁸:

— przed przystąpieniem do wykonywania konkretnej pracy dowódcy powinni: dokładnie przeanalizować jej charakter, określić stopień złożoności, wyodrębnić jej elementy, ustalić etapy i kolejność ich wykonywania, dokonać podziału czynności stosownie do kwalifikacji, uzdolnień i zainteresowań wychowanków oraz wyznaczyć zadania każdemu wykonawcy;

— zgromadzić niezbędną liczbę narzędzi pracy, odpowiadających przygotowaniu i umiejętnościom wykonawców oraz charakterowi pracy;

— stwarzać warunki do przejawiania inicjatywy i pomysowości w realizacji powierzonych zadań;

— w czasie pracy obiektywnie i sprawiedliwie oceniać jej wyniki, omawiać z żołnierzami warunki oraz czynniki decydujące o jakości i ilości wykonywanej pracy, wyjaśniać przyczyny niepowodzeń, braków i błędów, ukazywać na konkretnych przykładach źródła sukcesów;

⁸ Zob. W. Szczerba, *Metodyka wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1971, s. 210—211; J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, op. cit.; J. K u r n a l, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, op. cit.; S. K o w a l e w s k i, *Przełożony — podwładny*, op. cit.

— dowódcy wojskowi, organizując różnorodne prace żołnierzy i kierując nimi, powinni zawsze wydobywać społeczne i wychowawcze walory pracy.

Powiązanie pracy z procesem szkolenia i służby. Wszelkie prace podejmowane przez żołnierzy w jednostkach i pododdziałach muszą być podporządkowane tym samym celom nadrzędnym, tj. jak najlepszemu przygotowaniu żołnierzy do wykonywania zadań bojowych, do działań na współczesnym polu walki oraz aktywnego uczestnictwa w budownictwie socjalizmu w naszym kraju. Większość tych prac łączy się ściśle z procesem szkolenia i życiem wojska. Jest rzeczą oczywistą, iż jedne z nich, stanowiąc nieodłączną część życia w wojsku, dotyczą go bezpośrednio (wszelkie prace związane z ukrywaniem, maskowaniem, ochroną ludzi i sprzętu na polu walki, a także z czyszczeniem i konserwacją uzbrojenia, przygotowywaniem pomocy szkoleniowych itp.). Inne prace nie łączą się natomiast bezpośrednio z procesem szkolenia oraz z życiem wojska i dlatego są mniej dostrzegalne, lecz i w takim przypadku mogą z powodzeniem służyć umacnianiu gotowości bojowej (np. czynności społeczne lub prace produkcyjne, odległe w zasadzie od normalnego procesu szkolenia i służby, mogą się przyczyniać do rozwijania tężyzny fizycznej, wytrwałości, hartu i umiejętności działania w zespole, do umacniania zwartości kolektywów, rozwijania poczucia odpowiedzialności). W praktyce oddziaływań pedagogicznych chodzi zatem o to, aby organizując i prowadząc proces szkolenia, dostrzegać w nim i wydobywać możliwości kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy; udział w pracy i jej wyniki wykorzystywać w realizacji zadań szkoleniowych.

Uwzględnianie zespołowego charakteru pracy. Życie, szkolenie i praca w wojsku mają wybitnie zespołowy charakter. Uwzględnianie w wychowaniu żołnierzy kolektywnego charakteru pracy wojskowej wynika z tego, że obecnie wszelka produkcja i formy bytu ludzi mają charakter zespołowy, że tylko współpracując i współdziałając z innymi ludźmi, jednostka może się pomyślnie rozwijać. Utrwalanie naturalnych tendencji do zespołowego działania, uzasadnionego warunkami wojska, wymaga poparcia ideowego. Może się do tego skutecznie przyczyniać dobrze zorganizowany ruch przodownictwa i współzawodnictwa, zwłaszcza współzawodnictwo o miano drużyny służby socjalistycznej, przodującego pododdziału i oddziału itd. Zespołowość pracy wymaga ponadto sprawnego kierownictwa oraz podziału zadań między poszczególne ogniwa i członków zespołu oraz poczucia odpowiedzialności za własną pracę i rezultaty działania wszystkich. W działalności zespołowej naj-

wyraźniej przejawiają się i rozwijają walory osobowości uczestniczących w niej żołnierzy.

Ocena rezultatów pracy. Ocenianie odbywa się zawsze — oficjalnie lub nieoficjalnie. Ocenia się stale wyniki pracy poszczególnych żołnierzy i całych zespołów. Doświadczenie uczy, że szczególnie wrażliwi na ocenę są ludzie młodzi. Każdy żołnierz, wykonując określoną pracę, oczekuje od przełożonych i otoczenia oceny jej wyników. Ponadto w zależności od tego, jakie wartości pracy są oceniane pozytywnie, a jakie negatywnie, kształtuje się zainteresowanie i stosunek do niej. Stwierdzenie to ukazuje potrzebę dokonywania systematycznej oceny wyników pracy żołnierzy w celu eliminowania niedociągnięć i braków oraz rozwijania elementów pozytywnych.

Po zakończeniu pewnego etapu lub całości pracy dowodzący żołnierzami powinien zawsze dokładnie omówić z zespołem jej wyniki ilościowe i jakościowe oraz ocenić udział każdego z jej wykonawców. Szczególnie cenne są opinie i uwagi poszczególnych członków danego zespołu, które dowódca powinien uwzględniać, formułując własne oceny. Taki sposób oceniania rezultatów pracy rodzi poczucie wspólnej odpowiedzialności za jej wyniki, cementuje zespoły, zwiększa wydajność, zachęca do przejawiania inicjatywy i pomysłowości. Przy formułowaniu przez wyższych dowódców ocen wyników pracy żołnierzy służby zasadniczej duże znaczenie mają opinie ich bezpośrednich przełożonych, tj. dowódców drużyn uczestniczących w procesie pracy.

Atmosfera pracy. Mówiąc o pracy, służbie i szkoleniu, trzeba pamiętać o ogólnej atmosferze, jaka towarzyszy temu procesowi. Wiadomo, jak wielki wpływ na samopoczucie wywiera np. pogoda, ciśnienie atmosferyczne. Często od tego zależy, czy pracuje się dobrze czy źle. Podobne zjawiska obserwuje się w sferze wpływów psychicznych. Atmosfera psychiczna istnieje tam, gdzie przebywają ludzie, zależy od nich samych. Składają się na nią postawy, emocje, poglądy, cechy osobowości, kultura zachowania i najprzeróżniejsze odczucia ludzi tworzących dany zespół. Są tacy, którzy biernie poddają się atmosferze panującej w środowisku, inni czynnie ją kształtują i zmieniają. Jedni czynią to świadomie, inni bezwiednie. Są ludzie, którzy wywołują „stany zapalne”, i tacy, którzy swoją postawą oraz zachowaniem wpływają uspokajająco. Decydują o tym następujące czynniki: wewnętrzna postawa człowieka, walory jego osobowości, doświadczenie życiowe, stosunek do innych ludzi, stosunek do pracy itp.

Potrzeba kształtowania atmosfery sprzyjającej pracy i służbie występuje szczególnie mocno w wojsku. Niełatwe wa-

runki bytu, praca i służba obiektywnie wymagające wielkiego wysiłku, ciągle wspólne przebywanie stwarzają atmosferę pełną napięć psychicznych, grożącą konfliktami. Jeśli w tych warunkach dowódcy potrafią w sposób śmiały pokierować zespołami ludzi, ukształtować zwarte kolektywy, które będą oddziaływały pozytywnie na jednostki, to panująca atmosfera może się przyczyniać do zwiększenia rezultatów wysiłków szkoleniowych oraz wyników pracy.

Badania wykazują, że wiele konfliktów powstających w zespołach żołnierskich wynika nie tyle z praktycznych warunków służby i pracy, ile ze sposobu sprawowania władzy i współzycia żołnierzy.

Niektóre problemy związane z wychowaniem przez pracę sugerują przede wszystkim konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na sferę stosunków: dowódca — jednostka — kolektyw. Warunki służby i pracy wywołują pewne niebezpieczeństwo zagubienia się jednostki w tłumie, niejako grożą żołnierzowi zatraceniem osobowości, obiektywnie wprowadzają znaczne ograniczenie indywidualności. Mało jest spraw bardziej przynębiających niż przekonanie, że moja praca, mój wysiłek się nie liczą, nic nie znaczą, nie są nikomu potrzebne. Niebezpieczeństwo pojawienia się takich nastrojów w czasie odbywania służby wojskowej jest możliwe, gdyż większość czynności ma charakter antycypacyjny; są to głównie działania treningowe, potrzebne naprawdę dopiero w walce zbrojnej, której wizja dla wielu ludzi jest nierealna i odległa.

Wiemy jednak, że nic tak nie pobudza, nie zachęca do pracy, do wzmoczonego wysiłku, jak świadomość jej przydatności, ważności, jej głębokiego sensu. Dlatego coraz większą rolę w tym procesie odgrywa dowódca, który może — mając do tego wszelkie uprawnienia — wywierać przemożny wpływ zarówno na poszczególnych ludzi, jak całe zespoły żołnierskie.

W dziedzinie wychowania dla pracy i przez pracę w warunkach wojska osiągnięto już pomyślne rezultaty, o czym świadczy nie tylko stosunek żołnierzy do pracy wykonywanej w czasie odbywania służby wojskowej, lecz także ich późniejsza praca zawodowa w różnych zakładach i przedsiębiorstwach. Jednakże zadania w tym zakresie stają się coraz większe w miarę ogólnego rozwoju kraju. Zwracają na to uwagę uchwały zjazdów i plenarnych posiedzeń KC PZPR oraz uchwała Sejmu z października 1973 r. dotycząca oświaty i wychowania młodzieży w Polsce Ludowej. W reformowanym systemie oświaty i wychowania kładzie się znacznie większy nacisk na lepsze przygotowanie młodzieży do pracy, na kształtowanie socjalistycznego stosunku do niej, poczynając od przed-

szkole, poprzez kolejne szczeble edukacji, aż do nieustannego kontynuowania tego procesu podczas wykonywania czynności zawodowych.

Dalszy rozwój kraju w okresie rewolucji naukowo-technicznej wymaga od wszystkich obywateli wysokich kwalifikacji zawodowych, zaangażowania ideowego, świadomości politycznej, umożliwiających twórcze wykonywanie obowiązków na każdym stanowisku pracy. Stale się zwiększa udział wojska w procesie wychowania młodzieży jako ważnego ogniwa w tym jednolitym froncie. Coraz więcej również najróżnorodniejszych zadań wykonują żołnierze dla dobra gospodarki narodowej i społeczeństwa. Wszystko to wskazuje na potrzebę dalszego doskonalenia metodyki wychowania żołnierzy dla pracy i przez pracę.

ROZDZIAŁ JEDENASTY

NIEPOWODZENIA WYCHOWAWCZE I ICH PRZEZWYCIĘŻANIE

W pracy wychowawczej, tak jak w każdej innej działalności społecznej, napotykamy pewne kłopoty, trudności, których nie potrafimy konsekwentnie i do końca rozwiązać. Wynikają one zarówno ze zmiennych i dynamicznych procesów dydaktyczno-wychowawczych wojska, jak też nie do końca rozpoznanej natury człowieka.

Problematyką trudności wychowawczych zajmują się, prócz pedagogów, psychologowie, socjologowie, prawnicy — słowem wszyscy ci, którzy za przedmiot swoich rozważań biorą człowieka. Obecnie możemy nawet odnotować nowe dziedziny wiedzy, dla których problematyka trudności stała się głównym przedmiotem naukowych badań i zainteresowań, np. pedagogika resocjalizacyjna, specjalna, psychologia nieprzystosowania, kryminologia.

Sprawą trudności wychowawczych interesuje się Wojskowa Akademia Polityczna, zwłaszcza Katedra Pedagogiki. Wynikiem analizy tego zagadnienia, podjętej na konferencji naukowej w roku 1966, jest publikacja pt. „Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku”; daje ona wstępną ocenę dotychczasowych prac w tej dziedzinie. Również w późniejszym okresie problem ten był badany w ramach seminariów magisterskich, prowadzonych na Wydziale Pedagogiczno-Politycznym WAP¹.

Wydaje się, iż właściwa orientacja w omawianej problematyce ułatwi kadrze oficerskiej jednostek i uczelni wojskowych racjonalne działanie poznawcze i profilaktyczne.

¹ Zob. Z. Kosyrz, *Trudności wychowawcze w wojsku*, Warszawa 1974; zob. także Z. Kosyrz, Z. Markocki, J. Jarmołkiewicz, *Wybrane problemy przewycięzania niepowodzeń wychowawczych w wojsku*, Warszawa 1979.

Pojęcie trudności wychowawczych i nieprzystosowania społecznego

Ze zjawiskiem tzw. trudności wychowawczych spotykamy się od momentu, gdy wychowanie zaczęto traktować jako proces oddziaływań celowych. W różnych epokach i okresach historycznych rozmaicie przebiegały procesy społecznego przystosowania młodego pokolenia.

W miarę rozwoju cywilizacji, podziału pracy, mechanizacji życia itp. rósł zasób wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu. Proces gwałtownych przemian oraz przeobrażeń społecznych i politycznych, zwłaszcza po drugiej wojnie światowej, spowodował najbardziej zawrotne (w dobrym i złym tego słowa znaczeniu) zmiany w świadomości społecznej. Powstała nowa wersja wyodrębnienia się człowieka w zautomatyzowanym świecie, będąca wielokrotnioną koncepcją alienacji człowieka w epoce rewolucji maszynowej, o której pisał Marks w wieku XIX. Nic też dziwnego, że obecnie, bardziej niż kiedykolwiek, niepowodzenia wychowawcze wywołują niepokój pedagogów, polityków, publicystów, rodziców itp.

Trudności wychowawcze można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Każda z dyscyplin naukowych badających ten problem przyjmuje własne założenia metodologiczne, własny punkt widzenia na dane zjawisko, przypisując mu niejako szczególne znaczenie.

W badaniach socjologicznych koncentruje się uwagę na analizie przyczyn ekonomiczno-społecznych. Znane są tzw. teoria konfliktów między młodym i starym pokoleniem, teoria dezintegracji społecznej i kultury. Przedstawiciele tych teorii szukają źródeł patologii społecznej bądź w destruktywnej polemice między starym a młodym pokoleniem, bądź też w rozkładzie dotychczasowej organizacji społecznej. Rozkład ten jest spowodowany: szybkim tempem industrializacji, która wywołuje duże migracje ludności ze wsi do miasta; kryzysami ekonomicznymi, wywołującymi gwałtowne obniżenie stopy życiowej mas; wojną militarną; żywiołowymi katastrofami; tendencjami do likwidowania struktur nieformalnych celem wzmocnienia kontroli odgórnej i wyeliminowania spontanicznych procesów społecznych itd.

Problematyką trudności wychowawczych zajmują się również psychologowie. Znane są powszechnie takie teorie, jak: teoria frustracji, teoria stresu, zjawisko akceleracji (przyspieszone doroszenie młodzieży), teoria trudnego wychowanka, teoria kryzysu (dezintegracji pozytywnej) itp.

Wielu pedagogów upatruje źródeł trudności wychowawczych głównie: w rozkładzie rodziny, w braku odpowiednich

kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli, słabej więzi szkoły ze środowiskiem społecznym, niedostatkach procesu dydaktycznego szkoły (nadal dominuje materializm dydaktyczny) oraz w defektach psychofizycznych wychowanków.

Wymienione w dużym skrócie najważniejsze teorie i kierunki, zmierzające do ustalenia przyczyn trudności wychowawczych, przekonują o złożoności przyczyn patologii społecznej. Chcąc dać rzetelną analizę źródeł trudności wychowawczych, należy więc sięgnąć do wyników i analiz różnych dyscyplin naukowych, spojrzeć na omawiane zjawisko z różnych punktów widzenia, gdyż dopiero wtedy będziemy mogli uruchomić skuteczne oddziaływanie wychowawcze.

W literaturze pedagogicznej trudności wychowawcze są utożsamiane bądź z zachowaniem niezgodnym z przyjętymi normami życia społecznego², a nawet ideałem wychowawczym³, bądź też z naruszeniem regulaminu uczniowskiego⁴. Spotykamy także nieco szersze ujmowanie tej problematyki, w którym przez trudności wychowawcze należy rozumieć zespół przyczyn utrudniających osiąganie celów wychowania. Wydaje się, że takie traktowanie sprawy jest najwłaściwsze, bowiem trudności wychowawcze — **to określony zespół przyczyn blokujących zamierzone lub przypadkowe oddziaływania wychowawcze**. Przyczyny utrudniające takie działanie mogą tkwić w samym wychowanku lub w warunkach środowiskowych, do których zaliczamy między innymi: wychowawcę, program szkolenia, kolektyw, sytuacje szkoleniowo-wychowawcze, rodzinę, środki masowego przekazu itp.

W literaturze naukowej spotykamy się także z terminem „niedostosowanie społeczne”, który do pedagogiki polskiej wprowadziła Maria Grzegorzewska⁵, a rozwinęło wielu praktyków. Określenie to sugeruje, że źródło niedostosowania człowieka tkwi w warunkach środowiskowych, ale także, iż każdego człowieka sprzeciwiającego się rygorom społecznym, normom, zakazom, zwyczajom i obyczajom można zaliczyć do społecznie niedostosowanych. Niedostosowanym może być więc ten, od kogo społeczeństwo chce się izolować, jak również ten, kto występuje przeciw niekonsekwencjom danego społeczeństwa. Jednostronna interpretacja terminu niedostosowania społecz-

² Zob. A. Lewicki, Jak powstają trudności wychowawcze, Warszawa 1957, s. 4.

³ Zob. H. Spionek, Trudności wychowawcze a przestępczość nieletnich, Wrocław 1956.

⁴ Zob. W. Szczerba, Szkoła wobec trudności wychowawczych, „Nowa Szkoła” 1956, nr 6.

⁵ Zob. J. Konopnicki, Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971, s. 15.

nego wyniku m. in. z pewnego rodzaju determinizmu, uznawania niezmienności środowiska.

Wydaje się, iż kluczem do istoty niedostosowania jest **kilkakrotne powtórzenie** się zachowania niezgodnego ze społecznym oczekiwaniem. Rzeczą bardzo istotną jest także dotarcie do motywów, przyczyn takiego a nie innego zachowania się człowieka.

Rodzaje trudności wychowawczych w wojsku i ich charakterystyka

Konsekwencją przyjęcia, że przez trudności wychowawcze rozumiemy zespół przyczyn utrudniających osiąganie celów wychowawczych, powinny być określone działania praktyczne. Problem jest niezwykle złożony i dlatego niełatwo o jednomysłność w rozwiązywaniu spraw dotyczących trudności wychowawczych.

Dotychczasowe badania oraz doświadczenia przekonują, że zasadniczych źródeł niepowodzeń wychowawczych w wojsku należy się doszukiwać w:

- braku kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej;
- defektach psychofizycznych żołnierzy służby zasadniczej;
- strukturze życia wojskowego;
- destrukcyjnym oddziaływaniu cywilnego środowiska garnizonu.

Brak kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej. W pracy dowódcy niezmiernie istotną rolę odgrywają kwalifikacje pedagogiczne, przede wszystkim umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Do typowych źródeł trudności wychowawczych można zaliczyć: brak wiedzy pedagogicznej, nieumiejętność przekazywania wiedzy zawodowej i pedagogicznej, słabe wykorzystywanie w procesie szkolenia środków audiowizualnych, braki z zakresu wychowawczego oddziaływania zespołowego i indywidualnego na żołnierza, zbyt jednostronne korzystanie z bodźców pozytywnych lub negatywnych.

Brak kwalifikacji pedagogicznych lub niewłaściwe ich wykorzystanie powodują wiele zakłóceń i nieporozumień wychowawczych. Złe przeprowadzone zajęcia, niewłaściwie zastosowana kara lub nagroda, nieumiejętność rozwiązywania spraw osobistych żołnierzy itp. — to przykłady świadczące o elementarnych brakach w przygotowaniu pedagogicznym. Sytuacje te utrudniają jednocześnie realizację celów wychowania wojskowego.

Na ten stan rzeczy składa się wiele okoliczności. Jedną z nich jest brak warunków do systematycznego podnoszenia

kwalifikacji pedagogicznych oraz niedostateczne sprecyzowanie zadań, mimo iż obciążenia służbowe stale rosną. Nadal nie docenia się samokształcenia.

Jedną z zasadniczych przyczyn trudności wychowawczych, mających związek z kwalifikacjami pedagogicznymi, jest słaba współpraca dowódcy pododdziału z przełożonymi, z podlegającą mu kadrą zawodową, a także z organizacją partyjną i młodzieżową. Można tu wymienić:

— jednostronne lub nieczęste kontakty przełożonych z pododdziałem, co niekiedy wpływa na powierzchowną ocenę pracy dowódcy i jego podwładnych;

— brak współdziałania dowódcy z aktywem partyjnym i młodzieżowym, a także szerszym aktywem żołnierskim; konsekwencją tego mogą być napięcia między dowódcą a organizacją partyjną;

— formalny stosunek dowódcy pododdziału do podległej mu kadry, co zmniejsza zakres jego oddziaływania wychowawczego w pododdziale;

— brak kontaktów z zawodową kadrą jednostki wojskowej, co może być wynikiem nieprzystosowania do środowiska lub służby wojskowej.

Warto także zwrócić uwagę na postawy wychowawcze dowódcy, które często są istotnym źródłem niepowodzeń wychowawczych. Można tu wymienić pobłażliwość, nadmierną surowość i separatyzm. U podłoża tych postaw leżą bądź zbyt duży dystans służbowy i psychiczny, bądź też nadmierna tolerancja, stanowiąca zaprzeczenie wszelkiego dystansu. Niewłaściwe postawy wobec żołnierzy przejawiają się w kilku charakterystycznych formach. Przy nadmiernym dystansie jest to unikanie i lekceważenie żołnierza lub też utrzymywanie z nim kontaktu przesadnie rygorystycznego, bez wnikania w jego indywidualność, dotychczasowe doświadczenia, potrzeby, zainteresowania i możliwości. Ten typ zachowań jest przykładem uporczywego i sztywnego kierowania żołnierzem, ograniczania jego inicjatywy oraz samodzielności. Również pobłażliwość jest swoistą formą ucieczki od żołnierza, od problemów, którymi on żyje, które go trapią, niepokoją itp. Pobłażliwość nie zawsze oznacza zbytnią uległość, bardzo często jest postawą niepożądaną tolerancji, wynikającej z ogólnej nieporadności życiowej i organizacyjno-wychowawczej. Może także być wynikiem słabej identyfikacji z celami służby wojskowej.

Zachowania związane z nadmierną surowością lub separatyzmem, a także obojętnością bardzo często mają źródło w zaburzeniu kontaktów z żołnierzami, szerzej — ze środowiskiem wojskowym, są wynikiem niewiedzy pedagogicznej

i psychosocjologicznej. Wielu dowódców, i to różnych szczebli, nadal nie docenia faktu, że o efektach wychowania podwładnych w wojsku nie decydują specjalne metody lub wyszukane techniki wychowawcze, lecz charakter i formy stosunków między przełożonymi a podwładnymi. Dopiero na podłożu rzeczywistego stosunku między przełożonym a podwładnym można mówić o wartości konkretnej metody lub techniki. Jeśli stosunek wiążący żołnierza z wojskiem jest poprawny, jeśli przełożeni oceniają żołnierza właściwie, to nawet prymitywne, a niekiedy ostre środki nie przyniosą ujemnych skutków i mogą w pewnym sensie zdać egzamin.

Właściwości psychofizyczne żołnierzy. Najwięcej kłopotów wychowawczych przysparzają żołnierze zdradzający przejawy swoiście ukierunkowanej motywacji, które mogą wynikać z destrukcyjnej socjalizacji. Najczęściej jest to rezultat wpływu środowisk, w których przebywał żołnierz przed przyjściem do wojska. Przejawy te występują zwykle u pojedynczych żołnierzy. Do tej grupy zaliczymy tych, którzy świadomie i celowo uchylają się od pełnienia służby wojskowej (niektórzy świadkowie Jehowy, autochtoni, pacyfiści, a także żołnierze głęboko zdemoralizowani, naruszający normy moralne w każdym środowisku, w każdym układzie społecznym).

W wojsku jest też wielu żołnierzy impulsywnych i neurotycznych, których cechuje irracjonalna agresywność, słabość lub brak kontroli wewnętrznej, poczucia winy, bezinteresownej życzliwości, skrajny egoizm⁶. Łamią oni zasady życia społecznego przez kłamstwa, uchylanie się od pracy szczególnie uciążliwej, odznaczają się lekkomyślnością i brakiem samokontroli. Zdradzają — z jednej strony — szczególną niechęć do werbalnych środków wychowawczych, z drugiej zaś — podatność na wpływy żołnierzy zdemoralizowanych, skłonność do nadużywania alkoholu itp.

Kłopotów w procesie wychowania przysparzają także ci żołnierze, którzy wyrażają niezadowolenie z przydziału do rodzaju broni, specjalności, garnizonu. Brak zadowolenia z danego rodzaju wojsk powoduje przejściowe nieprzystosowanie się.

Warunki życia i służby wojskowej. Adaptacja do środowiska wojskowego jest procesem wymagającym wielu przedsięwzięć wychowawczych i organizacyjnych. Powszechne są stwierdzenia: wojsko wychowuje siłą rzeczy, siłą swego istnienia. W świadomości społecznej funkcjonuje przeświadczenie, iż

⁶ Zob. S. Jedlewska, O właściwą postawę wychowawczą w resocjalizacji żołnierzy nieprzystosowanych do służby wojskowej, [w:] Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku, s. 33.

wojsko jest szkołą wychowania obywatelskiego, szkołą przysposobienia zawodowego, ogniskiem oświaty.

Istotnymi czynnikami wychowawczymi w środowisku wojskowym są oddziaływania wynikające z optymalizacji funkcji kolektywów partyjnych i żołnierskich (powoływanie POP, OOP, grup partyjnych, sądów koleżeńskich i honorowych, współzawodnictwo; resocjalizacja żołnierzy nieprzystosowanych itp.).

Duże znaczenie wychowawcze ma również fizyczne środowisko wojskowe. Niemal każda kontrola (inspekcja) potwierdza zależność warunków bytowania żołnierzy i ich aktywności, nastrojów oraz dbałości o mienie społeczne, a także stopnia identyfikacji z oddziałem i rodzajem broni. Stały wzrost techniki wojskowej skłania do głębszej i bardziej systematycznej analizy przystosowania środowiska fizycznego do cech i predyspozycji psychofizycznych oraz psychospołecznych żołnierzy.

Doniosłą rolę wychowawczą spełniają „Regulaminy”, „Zasady etyki”, „Obyczaje żołnierzy zawodowych LWP”, „Ceremoniał wojskowy”; oddziałują one pośrednio na osobowość żołnierza.

Warunki życia i służby wojskowej powinny zatem oddziaływać konstruktywnie na żołnierzy, ale też mogą się stać źródłem niepowodzeń i konfliktów. Nieprzypadkowo więc zwraca się szczególną uwagę na postawy moralne przełożonych, na potrzebę poszanowania godności żołnierza, jego honoru, ambicji. Również solidarność wojskowych w umacnianiu stosunków społecznych w wojsku może konstruktywnie wpływać na sprawny przebieg służby wojskowej, jej organizację i porządek, na skuteczność odpraw, konferencji itp.

Tak szeroko widziane warunki służby wojskowej mogą się żołnierzom wydawać zbyt uciążliwe. Brak możliwości zaspokojenia wszystkich potrzeb — czy raczej nieustanne przeżywanie niezaspokojenia — powoduje u niektórych stan frustracji, a także chęć zaspokojenia tych potrzeb wbrew uznanym w wojsku nakazom zwyczajowym i obyczajowym.

Garnizon wojskowy. Cywilne środowisko garnizonu może mieć wpływ na działalność wychowawczą w wojsku. Mówiąc o wpływie tego środowiska na procesy szkoleniowo-wychowawcze w oddziale (pododdziale), mamy na myśli atrakcyjność garnizonu, możliwość zaspokojenia potrzeb kulturowych w czasie wolnym od służby, stosunek miejscowego społeczeństwa do żołnierzy, do wojska w ogóle, do tradycji bojowych jednostki wojskowej itp.

Ludowy charakter sił zbrojnych uzewnętrznia się m. in. w stałych kontaktach ze społeczeństwem, w ciągłym pogłę-

bianiu więzi z narodem. Żołnierze uczestniczą bezpośrednio w pracach społecznych i gospodarczych na rzecz miejscowego społeczeństwa. Wielu z nich po zakończeniu służby pozostaje w garnizonie, zakłada rodzinę.

Miejscowa ludność bierze udział w uroczystościach jednostki, w tzw. dniach otwartych koszar, podczas przysięgi itp. Ale obok tych pozytywnych zjawisk mogą wystąpić tendencje ujemne, czasami kolidujące z wykonywaniem przez żołnierzy podstawowych obowiązków służbowych, np. zrzeszanie się w różnego rodzaju grupy chuligańskie. Żołnierz uwikłany w takie, destrukcyjnie oddziaływające, grupy zaniedbuje się w służbie, silniej identyfikuje się z grupą chuligańską niż własnym pododdziałem i przełożonym. Ujemne wpływy różnych grup cywilnego środowiska garnizonu stają się jedną z istotnych przyczyn samowolnych oddaleń żołnierzy.

Sposoby przewycięzania trudności wychowawczych w wojsku

Problematyką przewycięzania trudności wychowawczych zajmuje się pedagogika resocjalizacyjna; wskazuje ona, w jaki sposób przywracać społeczeństwu ludzi mniej lub bardziej wykołejonych. Również środowisko wojskowe spełnia funkcję resocjalizacyjną (korektywną). Działanie resocjalizacyjne środowiska wojskowego polega na usuwaniu negatywnych reakcji i postaw żołnierzy; powinno ono mieć charakter profilaktyczny. Należy przewidzieć: jak zorganizować pracę wychowawczą, aby wychowywana jednostka nadażała za wymaganiami środowiska wojskowego; jakie są najracjonalniejsze drogi procesu resocjalizacji; jakiego rodzaju trudności może mieć jednostka objęta procesem resocjalizacji. Przewidywanie to musi się opierać na znajomości zarówno psychofizycznych właściwości danego żołnierza, jak i jego roli w najbliższym środowisku. Pełna orientacja w tych sprawach daje możliwość wyjścia naprzeciw różnego rodzaju trudnościom oraz pozwala skutecznie przewycięzać dotychczasowe niepowodzenia wychowawcze.

Właściwie pojęty proces resocjalizacji wymaga ustalenia kryteriów resocjalizacji. Stanisław Jedlewski twierdzi, że „kryterium dokonania się resocjalizacji u żołnierza stanowi powinno uznanie przez niego norm moralnych praworządnego społeczeństwa; postępowanie według tych norm w sytuacjach niekontrolowanych; umiejętność i nawyki wykonywania służby wojskowej w tego rodzaju broni, w zakresie której przeszedł przeszkolenie; zdolność pozytywnego udziału w grupie rówieśniczej w wojsku, w życiu rekreacyjnym, społeczno-po-

litycznym, a następnie zawodowym i rodzinnym; zdolność konstruktywnego organizowania wolnego czasu"⁷. Z powyższego wynika, że resocjalizacja jest zjawiskiem ciągłym.

Wydaje się, że można wyróżnić resocjalizację organizowaną w warunkach szczególnych (w systemie dyscyplinarno-izolacyjnym) oraz w warunkach normalnych, z wykorzystaniem typowych dla tego procesu elementów integracyjnych. Czas, miejsce i sposób wykorzystania tych elementów zależą od stopnia demoralizacji żołnierza oraz — co należy podkreślić — od dojrzałości psychopedagogicznej i społecznej środowiska, w którym ów proces jest organizowany.

Wychodząc z założenia, że proces resocjalizacji odbywa się głównie w kolektywie i przez kolektyw, możemy przyjąć, iż decyzje w tej sprawie powinny uwzględniać następujące okoliczności:

- skuteczność procesu resocjalizacji zależy od wykonania powziętej decyzji;
- decyzję powziętą w sprawach resocjalizacji, np. poddanie sprawcy przestępstwa mniejszej wagi wychowaniu kolektywnemu, powinien realizować ten, kto ją podjął;
- kolektyw jako wykonawca powziętej decyzji powinien nie tylko umieć, ale i chcieć właściwie ją realizować;
- stosunek kolektywu do podjętej decyzji powinien być tym poważniejszy, im zadanie jest bardziej odpowiedzialne i złożone;
- pozytywny wynik zrealizowania decyzji (resocjalizacji), który został osiągnięty mimo słabej aktywności kolektywu, świadczy o wykonaniu poziomu minimum (poziom ten jest uzyskany głównie dzięki pozytywnej postawie żołnierza poddanego wychowaniu kolektywnemu).

Pedagogika resocjalizacyjna wypracowała bogaty arsenał metod i technik oddziaływania wychowawczego⁸. Wśród nich należy wymienić: metody ukierunkowujące wychowanie (przekazywanie decyzji, doradzanie wychowawcze, przekonywanie), metody podtrzymujące i intensyfikujące aktywność wychowanka (organizowanie wymiany doświadczeń, oddziaływanie dyscyplinujące, metoda wpływu osobistego), metody ukierunkowujące wpływ grupy (zarządzanie i samorząd, kształtowanie celów, norm i struktury grupy), metody intensyfikowania i podtrzymywania wpływu grupy (podnoszenie prestiżu grupy, zwiększanie jej spójności, integrowanie grup). Warto także zasygnalizować: rolę pracy w resocjalizacji, techniki wzorów kulturowych, wdrażanie do samowychowania, znaczenie rekreacji.

⁷ Tamże, s. 37.

⁸ Zob. C. Czaporów, S. Jedlewski, Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 1971.

Z punktu widzenia pedagogiki resocjalizacyjnej, najistotniejsza jest diagnoza, rozpoznanie pierwotnej przyczyny wykojenia. Innym sposobem działania może być łagodzenie lub usuwanie objawów wykojenia, niezdiscyplinowania itp. Właściwe wykrycie zasadniczej przyczyny nieprzystosowania pozwala wychowawcom zrationalizować swoje działanie, przewidzieć skutki, a także dokonać doboru metod oddziaływania resocjalizującego.

W systemie naszych oddziaływań możemy się posługiwać metodami odstraszenia i wyzwiania. Do metod odstraszenia zaliczymy: ostre ostrzeżenia, kary dyscyplinarne, wyroki sądowe. Te metody dają zwykle natychmiastowe skutki, ale poprawa może być w takich wypadkach pozorna. Należy więc łączyć ten typ działania z wyzwianiem aktywności wychowanka, pobudzać jego ambicję w kierunku autoedukacji, samoceny, nadawać pewnym formom aktywności społecznej żołnierzy kształt działania zorganizowanego (wychowanie dla kolektywu i przez kolektyw).

Oddziaływanie pedagogiczne, którego celem jest kształtowanie pożądanych cech osobowych, należy wzmacniać wynikami procesu poznawczego. Poznanie efektów działania pedagogicznego powinno służyć potrzebom szkolenia i wychowania. Skrupulatna obserwacja, połączona z zapisem, pozwoli ustalić, nie jacy są żołnierze, pododdział, lecz jakimi się stają pod wpływem naszego oddziaływania. Przypomnienie tej formuły oznacza, iż żołnierz czy kolektyw powinni być nie tylko przedmiotem badań, lecz również przedmiotem wychowania. Tak zorganizowana praca wychowawcza wywołuje ponadto przeświadczenie kadry o wartości jej pracy oraz wyzwala gotowość do myślowej analizy materiału spostrzeżeniowego.

W procesie oddziaływań pedagogicznych należy zmieniać te postawy, potrzeby i motywy, które wyrażają rozbieżności zachodzące między uznawanymi przez żołnierzy wzorami i hierarchią wartości a obowiązującymi wzorami i normami służbowymi. Chodzi tu o konsekwentną krytykę wzorów i ideałów niejako konkurencyjnych, ukazujących niepożądany system trwałych nastawień. Musimy skuteczniej kształtować przede wszystkim postawy urzeczywistniające postulat ideowego zaangażowania, odporności psychicznej i fizycznej, a także przewycięzać zbyt silną identyfikację większości żołnierzy służby zasadniczej z typem osobowym żołnierza przeciętnego.

Proces przekształcania niepożądanych postaw i poglądów polega na ich idealizowaniu, tj. dążeniu do ustalonego wzoru osobowego. W żołnierzu, który uświadomił sobie, że istnieje

różnica między wzorem postulowanym a stanem faktycznym, może się wyzwolić silna motywacja do zmiany. Ale i w tym wypadku zachodzi potrzeba twórczego zharmonizowania wszystkich czynników wychowawczych, gdyż ustalanie idealnego wzoru osobowego prowadzi niekiedy do niewłaściwej oceny obowiązków służbowych i wyzwala destrukcyjne prądy ambicjonalne. Zachowania takie mogą być szczególnie niebezpieczne podczas działań z bronią w rejonach czy w środowiskach wychowawczo nie zorganizowanych i nie kontrolowanych.

Kształtowanie w procesie wychowania wartościowych postaw i poglądów oraz likwidowanie negatywnych wymaga zwrócenia uwagi na aktualne relacje, w jakich żołnierz pozostaje z otoczeniem. Narzucone z zewnątrz normy, pozycje, struktura pododdziału powinny być przez niego przyswojone, zinternalizowane. W tym względzie trzeba mieć na uwadze przede wszystkim: adekwatność oddziaływań wychowawczych i właściwości osobowych, które pragniemy formować, aktywizację żołnierza, jego zaangażowanie intelektualne, emocjonalne i motywacyjne.

Właściwe kształtowanie osobowości wymaga poprawnych stosunków międzyludzkich. Warto więc zwrócić uwagę na kulturę współżycia między przełożonymi i podwładnymi, podwładnymi i przełożonymi oraz między samymi żołnierzami jako zespołem wychowawczym. Tu bowiem ujawniają się przede wszystkim te cechy osobowe, które są źródłem postępowania. Stosunki interpersonalne powinny być wyrazem wzajemnej sympatii, poszanowania, koleżeństwa i przyjaźni, lecz nie w postaciach skrajnych.

W sytuacjach szczególnych należy stosować: psychoterapię indywidualną lub grupową, zwłaszcza w odniesieniu do reedukacji sprawców wykroczeń dyscyplinarnych, a także metodę przegrupowania.

Dobre rezultaty daje zasada oddziaływania masowego, która zakłada, że osobowość żołnierza może być skuteczniej kształtowana w wypadku oddziaływania silnie zintegrowanego i obejmującego swym zasięgiem wszystkich bez wyjątku żołnierzy (trudnych, przeciętnych, wzorowych).

ROZDZIAŁ DWUNASTY

OSOBOWOŚĆ OFICERA-WYCHOWAWCY

Z racji swoistej organizacji wojska oficer wpływa w systemie wychowania wojskowego nie tylko na pojedynczych żołnierzy, lecz także na ich ogół. Zgodnie z podstawową w wojsku zasadą jednoosobowego dowodzenia, odgrywa on w procesie wychowania wojskowego rolę kierowniczą. Ujmując zagadnienie od strony formalnej, jest jednoosobowym przełożonym wszystkich żołnierzy. Oficer-wychowawca pełni następujące funkcje: dydaktyczno-wychowawczą i organizacyjno-wychowawczą; zawierają one w sobie zadania bieżące oraz perspektywiczne.

Funkcja dydaktyczno-wychowawcza

Każdy przełożony, oficer, dowódca jest jednym z istotnych ogniw realizujących w praktyce cele systemu wychowania wojskowego i dlatego doniosłe znaczenie mają jego kwalifikacje pedagogiczne. Kwalifikacje pedagogiczne oznaczają na ogół odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego bądź na większe zbiorowości, bądź też, w swoistych sytuacjach, na pojedyncze osoby. Na kwalifikacje te powinny się składać: wiedza pedagogiczna, myślenie i działanie pedagogiczne. Wymienione elementy decydują m. in. o sposobie realizacji zasadniczych treści wychowania. Oficer o takich kwalifikacjach skutecznie organizuje proces wychowania.

Wiedza pedagogiczna to ogół wiadomości stanowiących dorobek nauk pedagogicznych. Do podstawowych nauk pedagogicznych zalicza się najczęściej: pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, teorię i organizację szkolnictwa. Każdy pedagog, oficer, nauczyciel, wychowawca poważnie traktujący swoje przygotowanie do zawodu powinien posiadać przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem.

Wśród podstawowych treści wykształcenia pedagogicznego należy wymienić znajomość problematyki:

- celów, zadań, środków, metod i zasad organizacji procesów wychowawczych w swoim środowisku (wychowanie w szerokim i węższym znaczeniu, nauczanie i uczenie się, samokształcenie);
- zasadniczych problemów historycznego rozwoju systemów pedagogicznych i organizacji szkolnictwa;
- współczesnej wiedzy metodologicznej, pozwalającej weryfikować fakty pedagogiczne;
- podstawowych treści wychowawczych (wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne, wychowanie moralne, estetyczne i światopoglądowe, wychowanie przez pracę, wychowanie w kolektywie i dla kolektywu).

Myślenie pedagogiczne, stanowiące jeden z podstawowych składników kwalifikacji pedagogicznych, interpretujemy materialistycznie i dialektycznie. Według Pawłowa, myślenie obejmuje dwa procesy: poznania i rozumienia rzeczywistości¹.

Analizując rzeczywistość wychowawczą, która jest historycznie zmienna i zależy od konkretnych warunków społecznych, indywidualnych właściwości psychofizycznych oraz kwalifikacji zarówno wychowanka, jak i wychowawcy, można przyjąć, że warunkiem poprawnego myślenia pedagogicznego jest bezpośredni i pośredni kontakt z tą rzeczywistością. Ow związek powinien być dynamiczny, łączyć proces poznania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Właściwy proces myślenia pedagogicznego to aktywny kontakt poznawczy z rzeczywistością, to także rozumne posługiwanie się nabytymi wiadomościami. Końcowym etapem myślenia pedagogicznego jest działanie, zbudowane na rezultatach poznania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej.

Działanie pedagogiczne stanowi, najogólniej rzecz biorąc, przejaw aktywności wychowawcy, jest działaniem świadomym i celowym. Stojąc na gruncie marksistowskiej teorii poznania i uwzględniając psychologiczno-prakseologiczne postulaty działania, można przyjąć, że struktura działania pedagogicznego jest następstwem praktyki jako aktywnej formy kontaktu wychowawcy z otaczającą go rzeczywistością. W działaniu pedagogicznym następuje sprzężenie zwrotne wychowawcy (podmiotu) z wychowankiem (przedmiotem).

Punktem wyjścia każdego działania pedagogicznego jest potrzeba wprowadzenia zmian w przedmiocie, doskonalenia

¹ Zob. T. Tomaszewski, Problem myślenia w nauce Pawłowa, „Nowa Szkoła” 1953, nr 4, s. 368; J. Walczyńska, Myślenie i działanie pedagogiczne, Warszawa 1964, s. 108; K. Sławska, Myśl w działaniu, Warszawa 1971.

go. Takie działanie sprawia, że podmiot musi poszerzać poznanie i rozumienie przedmiotu. Do swoistych cech działania pedagogicznego należą zatem: potrzeba wytworzenia kontaktu podmiotu działającego z przedmiotem działania; konkretyzacja kierunku działania; zastosowanie praktycznych czynności, dostosowanych do sytuacji szkoleniowo-wychowawczej. W działaniu pedagogicznym owe praktyczne czynności powinny wyrastać, po pierwsze, z dotychczasowych doświadczeń osobistych i uogólnień teoretycznych, a po drugie, z aktualnej analizy poznawczej konkretnego zjawiska, faktu, procesu itp.

Warto również powiedzieć, że działanie pedagogiczne zaczyna się od podmiotu; odbywa się w toku ciągle zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej i powinno nie tylko spowodować w przedmiocie zamierzone zmiany, lecz nade wszystko doskonalić jego zdolność do działania samodzielnego, autonomicznego.

Funkcja organizacyjno-wychowawcza

Organizowanie pracy można uważać za funkcję typowo kierowniczą. Niemal w każdej instytucji są podejmowane czynności typu organizacyjnego, polegające, najogólniej mówiąc, na: ustalaniu struktury organizacyjnej i procedury postępowania służbowego oraz wyznaczaniu zadań doraźnych, wyrażających się w przekazywaniu podwładnym zadań cząstkowych, a także stosowaniu bodźców do codziennej służby.

Spośród poglądów na organizację pracy interesują nas te, które zawierają akcenty wychowawcze. Akcenty te występują już przy najbardziej ogólnej funkcji dowodzenia — decydowaniu. Faktem jest, że zakres działania dowódcy pododdziału jest dość wąski, gdyż wiele decyzji organizacyjno-wychowawczych podejmuje się odgórnie (regulaminy, przełożeni). W każdym jednak razie dowódca pododdziału jest w jednej osobie przełożonym, nauczycielem i wychowawcą i już z tego tytułu musi rozstrzygać wiele spraw natury organizacyjnej. Jego decyzje organizacyjno-wychowawcze opierają się na mniej lub bardziej trafnych diagnozach, dotyczących sytuacji w pułku, batalionie czy pododdziale itp. Trafność wspomnianych diagnoz zależy w dużej mierze od umiejętności organizacyjnych dowódcy, a także korzystania z odpowiednich źródeł informacji oraz pomocy kolegów.

Najogólniej mówiąc, organizacja pracy wymaga od dowódcy pododdziału odpowiedniej synchronizacji działań cząstkowych. Czynności organizacyjno-wychowawcze w dowodzeniu pododdziałem polegają więc na zharmonizowaniu zarówno zbior-

rowych, jak i indywidualnych działań różnych żołnierzy, na organicznym powiązaniu całego pododdziału w jeden zwarty kolektyw; w ten sposób powstają warunki dogodne do rzetelnego wykonywania zadań z korzyścią dla całego oddziału.

Z właściwą organizacją procesu wychowania w pododdziale mamy do czynienia wtedy, gdy zadania i odpowiedzialność poszczególnych żołnierzy równoważą się nawzajem i tworzą niepodzielną całość. Innym czynnikiem prawidłowej organizacji procesu wychowania jest właściwy obieg informacji. Dowódcy informowani na bieżąco mogą lepiej dowodzić swoimi pododdziałami, natomiast mylne i opóźnione informacje powodują często powzięcie błędnych decyzji, co ujawni się w wadliwym funkcjonowaniu pododdziału.

Ważnym czynnikiem właściwej organizacji pracy wychowawczej jest jej należyta samokoordynacja między drużynami, plutonami; ułatwiają ją zebrania żołnierskie i różnego rodzaju narady, odprawy.

Bliższa charakterystyka tej funkcji dowódcy sprowadza ją najczęściej do: wydawania decyzji o charakterze zespalającym wysiłki służbowe pododdziału (integracja i samokoordynacja) oraz do odbierania i przekazywania informacji umożliwiających podjęcie trafnych diagnoz organizacyjno-wychowawczych.

Właściwa organizacja pracy służbowej i wychowawczej zależy więc od co najmniej trzech czynników: dowódcy jako wychowawcy i organizatora, organizacji formalnej (pododdziału, kolektywu) oraz sprawnie funkcjonującej informacji.

Kształtowanie postaw wychowawczych oficera

Pojęcie postawy wychowawczej

W literaturze naukowej nie znajdujemy definicji postawy wychowawczej. Najczęściej, zwłaszcza w literaturze psychologicznej, spotykamy ogólne rozważania o postawach.

Wieloznaczność pojęcia postawy wynika przede wszystkim stąd, iż jest ono stosowane w wielu dziedzinach nauki (filozofia, socjologia, anatomia, psychologia, pedagogika itp.), które posługują się nim w odniesieniu do różnych faktów i zjawisk. Za najbardziej rozpowszechnione w psychologii (choć nie tylko) można przyjąć określenie postawy jako pewnej predyspozycji do określonego działania, sposobu spostrzegania i recepcji bodźców zewnętrznych. Postawa, w najbardziej ogólnym ujęciu, wyraża pewien stały stosunek człowieka do określonych zjawisk, gotowość do działania w określony sposób wo-

bec przedmiotów, osób, instytucji, samego siebie itp. Zasadniczą właściwością postawy jest naturalna tendencja do uzewnętrzniania się.

W strukturze osobowości postawy stanowią jeden z głównych elementów regulujących stosunek człowieka do otoczenia; są one wyznacznikiem jego zachowania się. W psychologii znane są np. teorie hormiczne, które wysunęły koncepcję energii fizjologicznych i psychicznych, aktywizujących działania i kierujących je ku celom. Pod wpływem tych teorii — mimo krytycznego stosunku do nich — zbyt często jeszcze próbuje się wyjaśniać motywację postępowania człowieka za pomocą takich pojęć, jak: instynkt, popęd, potrzeba biologiczna, potrzeba psychologiczna itp.

Można tu wspomnieć także o teorii cech, która zakłada, że cechy osobowości czy charakteru wyznaczają postępowanie człowieka.

Nie omawiając szerzej tego zagadnienia², warto dodać, że wspomniane koncepcje motywów najczęściej nie liczą się z rozpoznanymi prawidłowościami, które wpływają na zachowanie się człowieka, na jego odporność psychiczną, na utrzymanie jedności organizmu i środowiska. Chodzi głównie o zasadnicze dziedziny występujących współzależności: między organizmem a szeroko rozumianym środowiskiem oraz między procesami psychicznymi i fizjologicznymi. Zasygnalizowane zależności mają ścisły związek z ogólną problematyką zachowania się oficera³ i zasługują na intensywniejsze ich spożytkowanie w procesie wychowania.

Aby mogła się uzewnętrznić **postawa wychowawcza**, powinny być spełnione następujące warunki: po pierwsze — musi nastąpić określone działanie racjonalne, skierowane wyraźnie na osiągnięcie jakiegoś celu wychowawczego, po drugie — musi wystąpić bezpośredni i stały kontakt wychowawcy z wychowankiem, po trzecie — należy zastosować praktyczne czynności, dostosowane do sytuacji wychowawczych.

² Szerzej zob. Z. Kołysz, O osobowości oficera wychowawcy, Warszawa 1972.

³ Zob. H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972; M. Michalik, Armia, zawód, moralność, Warszawa 1971; S. Gerstmann, Postawy jako kompleksy wyznaczników zachowania się człowieka, „Przegląd Psychologiczny” 1966, nr 2; T. Szaciło, Kształtowanie zaangażowanych postaw ideowo-moralnych społeczeństwa — zasadniczym czynnikiem jego odporności psychicznej, [w:] Zdrowie psychiczne, Warszawa 1969; T. Mądrzycki, Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Warszawa 1970; M. Ziemska, Postawy rodzicielskie, Warszawa 1969; M. Maciaszek, Start zawodowy nauczyciela, Warszawa 1968; J. Kozłowski, Nauczyciel a zawód, Warszawa 1966; Teorie postaw, Pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973.

Postawa taka wyraża stosunek do przedmiotu wychowania, który musi być aktywny, wyzwalający, a zarazem kształtujący osobowość wychowanka.

Postawa wychowawcza oficera składa się z trzech elementów: wiedzy i przekonań (tzw. komponent poznawczy), uczuć (komponent uczuciowy), działania (dyspozycje do działania). „Kiedy mówimy o czyjejs postawie wobec jakiejś sprawy, to mamy na ogół na myśli: po pierwsze — jego wiedzę i przekonania na ten temat; po drugie — jego oceny i stosunek uczuciowy do sprawy; po trzecie — to co zdolny jest w tej sprawie zrobić”⁴.

Składnik poznawczy może być wyrażony słownie w formie poglądu na przedmiot postawy, składnik uczuciowy — zarówno w wypowiedziach, jak i w zachowaniu przez swoisty rodzaj ekspresji, zaś składnik działania — w czynnym zachowaniu. Jeżeli oficer ma nieprzychylną postawę wobec tzw. żołnierzy trudnych, to myśli o nich i wyraża pogląd, że są oni niedyscyplinowani, trudni do kierowania wychowawczego, odczuwa silne uczucia negatywne i ujawnia je w praktycznym działaniu, nie wyróżniając ich bądź oddając na wychowanie kolektywne. W konsekwencji przyjętej postawy żołnierze trudni są spostrzegani, oceniani i traktowani przez oficera w taki sposób, jaki warunkuje jego postawa.

Wiodącą rolę wśród wymienionych składników postawy wychowawczej powinien pełnić czynnik poznawczy. Poznanie jednostki wpływa na jej uczucia i gotowość do działania. Potraktowanie czynnika poznawczego jako wiodącego ma znaczenie nie tyle teoretyczne co praktyczne, zwłaszcza w warunkach pracy oficera. Inaczej mówiąc, postawa wychowawcza jest swoistą strukturą, w której czynnik intelektualny wyznacza m. in. odpowiednią zwartość, siłę i trwałość tej postawy.

Postawa wychowawcza oficera jest więc złożoną, ale nabytą i elastyczną utrwaloną strukturą poznawczo-uczuciowo-dążeniową, która kieruje zachowaniem się oficera wobec środowiska wychowawczego (przełożonych, kolegów, podwładnych), samego siebie, wykonywanych obowiązków, programu działania partii i szeroko rozumianego systemu wartości wychowania socjalistycznego.

Mimo że postawa wychowawcza oficera jest względnie trwała, ulega modyfikacjom, w miarę jak zmienia się otoczenie, a przede wszystkim przedmiot oddziaływań ideowo-wychowawczych. Biorąc pod uwagę swoistość warunków pracy

⁴ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966, s. 270.

oficera, możemy powiedzieć, że zmieniają się głównie stopień i jakość procesu wychowania wojskowego, swobody i przymusu, zaangażowania społecznego kadry oraz żołnierzy służby zasadniczej, przygotowania wojskowego, także jakość stosunków w kolektywach żołnierskich. W miarę wzrostu wiedzy ogólnej kadry i żołnierzy maleje konieczność stosowania tradycyjnych metod wychowawczych, występują coraz częściej pozytywne nastawienia do podnoszenia kwalifikacji wojskowych, umacniania więzi nieformalnych, rozbudzających zainteresowania kulturowe, uczucia przyjaźni, koleżeństwa, integracji itp. Nieprzyjęcie przez oficera postaw odpowiednich dla danego okresu rozwoju najbliższego środowiska może prowadzić do sytuacji konfliktowych, które utrudniają należyte pełnienie służby i przełożonemu, i podwładnym, a w miarę upływu czasu — powodują deformację w rozwoju ich osobowości.

„Wychowanie [...] ludzi, szczególnie wojskowych, jest sprawą złożoną i subtelną. W pracy tej nie można zupełnie polegać na jakichkolwiek stałych formach organizacyjnych ani też wymyślać nowych form pracy dla każdego wypadku życiowego i być przekonanym, że wychowanie będzie odbywało się samo przez się. Za pomocą jednej tylko gotowej formy, chociażby i dobrej, nie można rozwiązać wszystkich zagadnień wychowania”⁵.

Typy postaw wychowawczych oficera

Mówiąc o potrzebie kształtowania postaw wychowawczych oficera, mamy na myśli swoiście ujmowane odmiany tych postaw oraz proces ich kształtowania. Chodzi tu — z jednej strony — o typologię postaw wychowawczych uwzględniającą ich aspekt podmiotowy, z drugiej zaś — odpowiednio wyróżnione odmiany procesów kształtowania tych postaw. Dostrzegając podmiotowy aspekt postaw wychowawczych oficera, wskazujemy tym samym na ich funkcjonalny charakter, natomiast zajmując się procesem kształtowania jego postaw, mamy na myśli określone czynności wychowawcze, które należy uruchomić w tym celu.

Odpowiedniego podziału postaw można dokonać na podstawie określonej rzeczywistości wychowawczej, do której postawy te się odnoszą. „Marksistowska teleologia pedagogiczna ma już pod tym względem pewne tradycje i doświadczenia.

⁵ M. I. Kalinin, Kilka uwag o wychowaniu żołnierza-komsomolca, [w:] O wychowaniu komunistycznym i obowiązku żołnierskim, Warszawa 1961, s. 420.

Przyjęło się mianowicie charakterystyczny stosunek człowieka do świata ujmować w kategoriach stosunku do przyrody, różnych zbiorowości ludzkich, społeczeństwa, innych ludzi i siebie samego⁶.

Przyjmując za punkt wyjścia sformułowaną wyżej zasadę, można ustalić następujące postawy wychowawcze oficera:

- określające stosunek do ideologii socjalistycznej,
- wyznaczające stosunek do służby wojskowej,
- określające stosunek wobec środowiska żołnierskiego,
- wyznaczające stosunek do samego siebie.

Postawy określające stosunek do systemu wartości wychowania socjalistycznego. Potrzeba kształtowania tego typu postaw wynika z ogólnej funkcji, jaką oficer spełnia w systemie wychowania wojskowego. Do wartości wchodzących w skład systemu wychowania socjalistycznego i wyznaczających ich odrębność wśród innych systemów wychowawczych należą: cele wychowania socjalistycznego, powszechne i zorganizowane wychowanie instytucjonalne, aktywizacja kolektywów, organizacja warunków rekreacji, ukierunkowanie na przyszłość oraz ustawiczne wdrażanie do samorozwoju i samo-realizacji.

Socjalizm jest ustrojem przyszłości świata i dlatego w systemie tego wychowania musimy przewidywać wychowanie dla przyszłości, a nie tylko wychowanie dla przyszłego trwania teraźniejszości. Obecne wychowanie socjalistyczne, które akceptuje kierunek dokonanej przemiany, powinno przygotowywać do tego, by przyszłość była wyższym etapem w realizacji celów wychowania socjalistycznego.

Wychowanie socjalistyczne jest przeniknięte dążeniem ku systematycznemu doskonaleniu obecnych stosunków, wiarą w możliwość doskonalenia człowieka i jego warunków egzystencji; „jest to wychowanie, które pragnie ułatwiać ludziom wyzwalamie się z ograniczających więzów starego świata, pomagać im w trafnym wyborze twórczych dróg życia, rozwijać samodzielność myślenia i odwagę działania dla wspólnego dobra w warunkach, które nadejdą, w podejmowaniu zadań, które powstaną”⁷.

W systemie wychowania socjalistycznego dominują więc te wartości, które określają świat ludzkich dążeń i ideałów. Człowiek w ustroju socjalistycznym nie może ograniczać swoich postaw tylko do tego, co ma charakter sytuacyjny. W ustroju socjalistycznym należy kształtować taki system przekonań,

⁶ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, op. cit., s. 93.

⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1960, s. 413.

który nadaje życiu sens głębszy. Socjalizm kształtuje ideał człowieka dojrzałego ideowo, politycznie i społecznie zaangażowanego, a także konsekwentnego w stosowaniu jednoznacznych kryteriów oceny życia własnego i innych. Tylko tacy ludzie zachowują stałą zdolność do działania autentycznie ideowego.

Wśród postaw wchodzących w skład tej grupy za naczelną należy uznać: ideowość, zaangażowanie, patriotyzm, internacjonalizm.

o **Postawa ideowości** oznacza, iż w działaniu wychowawczym kierujemy się głównie motywacją ideową. Człowiek odznaczający się postawą ideową zdaje sobie sprawę z tego, do jakich wartości się ona odnosi oraz za pomocą jakich kryteriów odróżniać stany rzeczy zgodne z ustalonym ideałem od tych, które odbiegają od niego.

Tak rozumiana postawa ideowa przekonuje, iż jej przedmiot ma charakter bardzo ogólny, niejako jednoczący główne cele wychowania socjalistycznego. Dzięki tej postawie człowiek w życiu społecznym staje się świadomy i zorientowany na zasadnicze treści zawarte w modelu osobowości socjalistycznej.

Konstruktywne funkcjonowanie osobowości w ustroju socjalistycznym, zwłaszcza działanie ideowe, nie może dokonywać się tylko pod wpływem bodźców sytuacyjnych, uruchamiających pewne rodzaje aktywności, lecz przede wszystkim pod wpływem świadomie wyzwalanych motywacji. Innymi słowy, z działaniem ideowym mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy aktywność jednostki jest społecznie konstruktywna, tzn. celowo i świadomie ukierunkowana motywacją ideową.

Tak więc ważnym elementem w postawie ideowej jest czynnik intelektualny. Aby człowiek mógł działać z pobudek ideowych, musi — po pierwsze — posiadać wiedzę o przedmiocie tej postawy, po drugie — umieć i chcieć rozróżniać stany rzeczy zgodne lub niezgodne z ideałem wychowania socjalistycznego, po trzecie — odznaczać się określonym systemem przekonań, wyznaczających kierunek jego aktywności ideowej.

Obok czynnika intelektualnego istotną rolę odgrywają także: stosunek uczuciowy do przedmiotu postawy ideowej, utrwalone motywacje do działania na rzecz realizacji wartości objętych omawianą postawą oraz pewne dyspozycje do aktualizowania postawy za pomocą określonego rodzaju działania.

Wymienione dyspozycje osobowościowe mają charakter ogólny, mogą więc stanowić punkt wyjścia dogodny do określenia konkretnych dyspozycji psychicznych, wchodzących w skład różnych postaw.

o **Postawa zaangażowania** jest jedną z tych postaw, które powinny określać stosunek oficera do wartości wychowania socjalistycznego. W ustroju socjalistycznym zaangażowanie jest wyrazem pożądanej koncepcji stosunku człowieka do wszystkiego co go otacza i siebie samego. Postawa ta wyrastała w ruchu komunistycznym jako antyteza postawy przystosowawczej i rezygnacji, alienacji i konformizmu. Człowiek odznaczający się postawą zaangażowaną nie ogranicza swoich aspiracji do podtrzymywania własnej biologicznej egzystencji, lecz aktywnie włącza się w nurt życia społecznego, politycznego i gospodarczego.

Kształtowanie postawy zaangażowania, wyrażającej stosunek do podstawowych wartości wychowania socjalistycznego, jest możliwe, gdy wykształcimy i określimy system poglądów oraz przekonań o tym, że świat, w którym żyjemy, może i powinien być doskonalszy. Istotnym czynnikiem staje się wręczliwość uczuciowa wobec zjawisk utrudniających budownictwo socjalistyczne. Tak rozumiane zaangażowanie ma charakter uniwersalny, wyraża bowiem gotowość jednostki do czynnego reagowania wszędzie tam, gdzie występują odchylenia od ideału życia społecznego oraz gdzie należy uruchamiać również motywacje do twórczej aktywności. Zaangażowanie jest więc postawą, bez której nie można realizować koncepcji społeczeństwa socjalistycznego. Obok wiedzy ideowej potrzebna jest postawa działania, wyrażająca konsekwentny stosunek do siebie i życia społecznego, postawa społecznej dyscypliny i odpowiedzialności.

o **Postawa patriotyzmu socjalistycznego.** Jej przedmiot stanowią: stosunek do ojczyzny oraz własnego narodu, czynne zaangażowanie w rozwój ojczyzny socjalistycznej, gotowość do jej obrony przed zagrożeniem, utrzymywanie więzi kulturalnej z narodem oraz pielęgnowanie tych wszystkich wartości, które są związane z pojęciem ojczyzny i narodu budującego ustrój socjalistyczny. Tak zakreślony przedmiot postawy patriotyzmu socjalistycznego pozwala odróżnić pojęcie patriotyzmu socjalistycznego od innych jego przejawów — od antysocjalistycznych haseł narodowych. Uwidacznia przede wszystkim wymagania społeczne, moralne i wychowawcze.

Postawa patriotyzmu socjalistycznego jest wyrazem nie tylko tradycyjnej więzi uczuciowej z narodem, lecz także określonej gotowości do aktywnego zaangażowania w rozwój narodu budującego socjalizm, do umacniania więzi narodowej w warunkach społeczeństwa socjalistycznego. Pełna i konsekwentna realizacja programu budownictwa socjalistycznego doprowadzi do tego, iż naród socjalistyczny stanie się bardziej zwarty i dojrzały niż jakikolwiek naród epoki kapitalistycz-

nej. Społeczeństwo bez antagonistycznych sprzeczności klasowych jest środowiskiem sprzyjającym wszechstronnemu rozwojowi osobowości.

Mówiąc o potrzebie kształtowania postawy patriotyzmu socjalistycznego wśród oficerów, mamy na uwadze: ugruntowane nastawienie na dostrzeganie złożonych zjawisk i procesów życia społecznego oraz politycznego z punktu widzenia dobra ojczyzny socjalistycznej; wyzwalanie odpowiednich motywacji do działania w takich typowych sytuacjach, jakie stwarza środowisko pracy; zaangażowanie emocjonalne, będące wyrazem silnej identyfikacji z dziejami narodu, jego tradycjami i symboliką, a zarazem źródłem wewnętrznej satysfakcji z pełnionej roli.

Postawę patriotyzmu socjalistycznego można kształtować wówczas, gdy będziemy jednocześnie i równomiernie oddziaływać na intelekt, uczucia oraz dyspozycje działaniowe. Oficer powinien umieć łączyć wiedzę z działaniem, zaangażowanie emocjonalne z rozważą, z działaniem przemyślanym i racjonalnym. Umiejętność celowego, a więc pożytecznego dla wychowania socjalistycznego wydatkowania energii osobistej i środowiska wojskowego (aktywu partyjnego, młodzieżowego, przełożonych, podwładnych itp.), zdolność do przewidywania skutków swoich i cudzych postaw, wreszcie dojrzałość polityczna, moralna, psychiczna oraz społeczna, umiejętność trafnej diagnozy politycznej, odróżniania postaw i poglądów rzeczywistych wrogów od ludzi błędzących — są w warunkach pracy oficera niezbędne zarówno ze względu na jego autorytet, jak i charakter celów wychowania socjalistycznego w wojsku.

o **Postawa internacjonalizmu proletariackiego.** „W Polsce Ludowej pojęcie patriotyzmu zyskało nowe elementy treściowe, wynikające z istoty ustroju socjalistycznego i ideologii marksistowsko-leninowskiej, a zatem łączy się ono ściśle z internacjonalizmem. Współczesny patriotyzm polski może być rozpatrywany tylko jako socjalistyczny, nierozdzielnie związany z internacjonalizmem proletariackim”⁸.

Istotę internacjonalizmu proletariackiego wyłożył w swoich pracach W. I. Lenin⁹. Opracowane przez niego zasady stały się podstawą dla ruchu komunistycznego, który głosi potrzebę solidarności, współpracy i wzajemnego popierania się krajów dążących do socjalizmu, poszanowania równouprawnienia tych krajów oraz nieingerowania w ich sprawy wew-

⁸ Zarządzenie nr 19/Polit. z 12 października 1972 r. oraz wskazówki do pracy w zakresie patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania żołnierzy Sił Zbrojnych PRL, op. cit., s. 5.

⁹ Zob. np. Leninowskie zasady internacjonalizmu proletariackiego, Warszawa 1970.

nętrne. Z zasad tych wynikają określone zadania dla dowódców i aparatu partyjno-politycznego; powinni oni kształtować przekonania, iż nasza niepodległość i byt narodowy są związane z bezpieczeństwem wspólnoty socjalistycznej, z uznaniem jedności oraz solidarności państw Układu Warszawskiego.

Każdy oficer powinien znać oraz rozumieć genezę idei internacjonalizmu proletariackiego, realizować ją w codziennej praktyce, samodzielnie zajmować stanowisko wobec wydarzeń z punktu widzenia internacjonalizmu proletariackiego. Powinien również odznaczać się głębokim przeświadczeniem o niezbędności zorganizowanego współdziałania ruchu komunistycznego i robotniczego, o konieczności solidaryzowania się postępowych ludzi na świecie, niezależnie od ich przynależności rasowej, narodowej, religijnej czy państwowej.

W postawie internacjonalistycznej oficera należy dostrzegać sferę emocjonalną. Do głównych dyspozycji należy zaliczyć wrażliwość uczuciową na sytuację społeczną i polityczną ludzi pracy państw oraz narodów zaprzyjaźnionych, narodów walczących o wolność i postęp społeczny.

W działaniu wychowawczym doniosłą rolę odgrywa sfera motywacyjna. Oficer odznaczający się postawą internacjonalistyczną powinien uzewnętrznić umotywowaną gotowość do aktywnego działania na rzecz współpracy z armiami państw Układu Warszawskiego.

Oficer przejawiający postawę internacjonalistyczną dobiera w codziennej praktyce odpowiednie treści i metody wychowania patriotycznego, a także skutecznie przeciwstawia się kosmopolityzmowi i nacjonalizmowi.

Postawy określające stosunek do służby wojskowej. Z przytoczonych dotychczas analiz wynika, iż oficer powinien się odznaczać takim zespołem postaw, które pozwolą mu najlepiej i najskuteczniej kształtować wiedzę, myślenie oraz działanie podwładnych. W tej grupie postaw należy wymienić następujące: służbowej odpowiedzialności i moralnej odpowiedzialności.

o **Postawa służbowej odpowiedzialności.** Przedmiotem tej postawy są: stosunek do norm życia wojskowego, podporządkowanie się organizacji życia i działania w środowisku wojskowym, aktywna gotowość do umacniania zasady jednoosobowego dowodzenia jako monistycznej koncepcji dowodzenia, zarządzania i koordynacji. Postawa ta ma zapewnić sprawne funkcjonowanie zbiorowości żołnierskich. Oficer powinien nie tylko realizować główne cele wychowania wojskowego, lecz także przyczyniać się do takiej aktywizacji środowiska wojskowego, która by zapewniała skuteczną realizację tych celów. Tak

rozumiana postawa służbowej odpowiedzialności wskazuje, iż oficer spełnia szczególną rolę w systemie dowodzenia i wychowania wojskowego.

Dyspozycje do racjonalnego podporządkowania się regulaminowym normom życia wojskowego można nazwać również postawą zdyscyplinowania. Oficer jest zdecydowanym przeciwnikiem łamania dyscypliny służbowej i partyjnej, przeciwstawia się wszelkim tendencjom działania dezynteryacyjnego. Musi się więc całkowicie identyfikować ze środowiskiem wojskowym. Dopomagają mu w tym takie dyspozycje, jak: zdolność do poznawania szerszego zespołu faktów i zjawisk z punktu widzenia wymagań dyscypliny wojskowej; lojalność i rzetelność wobec przełożonych oraz podwładnych; wrażliwość emocjonalna; wiedza i doświadczenie, które pozwalają nie tylko zrozumieć jego miejsce w strukturze życia wojskowego, lecz również podjąć umotywowaną decyzję służbową, polityczną i wychowawczą.

Wyrazem postawy służbowej odpowiedzialności jest uwewnętrznienie wymagań życia wojskowego.

o **Postawa moralnej odpowiedzialności.** Postawa moralnej odpowiedzialności wyraża się w silnym poczuciu ponoszenia konsekwencji za własne czyny. Oficer odpowiedzialny za wychowanie żołnierzy musi zdać z tego sprawę zarówno przed innymi, jak i samym sobą. Biorąc pod uwagę szczególny status oficera, wydaje się, iż częściej jest on poddawany ocenom moralnym niż formalnoprawnym; wyniki jego pracy, postawa, poglądy są oceniane niemal codziennie przez środowisko wojskowe (kadra zawodowa, zebrania partyjne, młodzieżowe itp.). Powinien więc rozwijać w sobie wrażliwość moralną, zdolność do poddawania racjonalnym osądom moralnym postępowania innych ludzi oraz własnego.

Służba wojskowa rodzi wiele konfliktów moralnych, do których rozwiązywania są powołani każdy dowódca i aparat partyjno-polityczny. Oficerowie powinni więc posiadać wiedzę o przyczynach tych konfliktów, a także o sposobach ich przezwyciężania. Wiedza ta pozwoli kadrze oficerskiej szukać rozwiązań na własną odpowiedzialność i świadomie dokonywać wyboru możliwie najlepszego. Oficer odznaczający się postawą moralnej odpowiedzialności ma pełną możliwość wyboru rozwiązań najlepszych oraz wyjaśniania istoty złożoności procesów wychowawczych w wojsku.

Całkowita lub pożądana identyfikacja postaw żołnierzy z celami służby wojskowej następuje wówczas, gdy stwierdzamy u nich moralną i polityczną akceptację służby wojskowej, gdy są zaangażowani w codziennym życiu swego pododdziału

i oddziału. Oczywiście, moralna i polityczna akceptacja służby wojskowej zależy od wielu czynników, lecz od postaw wychowawczych kadry zawodowej w szczególności.

Właściwe kształtowanie postawy moralnej odpowiedzialności oficerów wymaga rozwijania u nich: zdolności do konstatowania procesów życia ideowo-moralnego w środowisku wojskowym oraz umiejętności reagowania na powodzenia lub niepowodzenia działania wychowawczego; moralnej wrażliwości na przejawy braku poczucia odpowiedzialności przełożonych i podwładnych; aktywności wewnętrznej, umożliwiającej identyfikowanie własnego postępowania moralnego z działaniem służbowym i społecznym, osobiste traktowanie zjawisk życia wojskowego; wiedzy i doświadczenia moralnego.

Postawy określające stosunek do środowiska żołnierskiego.

W tej grupie znajdują się postawy, których przedmiot dotyczy nie pojęć ogólnych, lecz bardziej konkretnych. Są to postawy wyznaczające stosunek do innych, ale konkretnych jednostek; tego rodzaju postawy są niekiedy nazywane interpersonalnymi.

Analizując rzeczywistość wychowawczą w wojsku, można przyjąć, że warunkiem prawidłowych oddziaływań wychowawczych jest bezpośredni kontakt przełożonego z podwładnym. Ów kontakt powinien być dynamiczny, łączyć procesy poznawania, rozumienia i przekształcania rzeczywistości wychowawczej. Właściwy proces oddziaływań wychowawczych jest, najogólniej rzecz biorąc, przejawem aktywności wychowawczej, jest działaniem świadomym i celowym. Tak rozumiane oddziaływanie wychowawcze wychodzi od podmiotu i powinno nie tylko spowodować w przedmiocie zmiany, lecz nade wszystko doskonalić jego zdolność do działania samodzielnego.

Rodzaje pożądanych oddziaływań wychowawczych sugerują klasyfikację omawianych postaw. Postawy tego typu sprzyjają kształtowaniu się właściwych stosunków między kadrą a podwładnymi i wyrażają się w: utrzymywaniu stałego kontaktu z żołnierzami, stanowczym i konsekwentnym podejściu do ich problemów, umiejętnym nawiązywaniu kontaktów z szerszym środowiskiem żołnierskim itp.

Do postaw określających pożądany stosunek przełożonego i podwładnych (żołnierzy, kolektywu, organizacji partyjnej i młodzieżowej) zaliczymy kontaktowość i poszanowanie ich godności. Z tego punktu widzenia można także podzielić postawy na sprzyjające stabilizacji i sprzyjające zmianie. Postawa stabilizacji najczęściej respektuje to co jest. Postawa zmiany natomiast nie tylko akceptuje zastaną rzeczywistość, lecz także szuka przyczyn i środków, które by mogły spowo-

dować częściowe lub całkowite przekształcenie istniejącego stanu rzeczy w pożądanym kierunku.

Ogólnie można powiedzieć, że oficerowie jako przełożeni przejawiający pożądane postawy wychowawcze chętnie kontaktują się z podwładnymi, racjonalnie zaspokajają ich potrzeby, wykazują wiele cierpliwości i gotowość przekonywania. Tego typu kontakty wychowawcze są korzystne dla obydwu stron. Przełożeni posiadający właściwe postawy wychowawcze są zdolni do obiektywnej oceny podwładnych na skutek odpowiedniego, racjonalnie uzasadnionego dystansu i współdziałania oraz akceptacji ich osobowości.

◦ **Postawa kontaktowania lub współdziałania.** Nie można osiągnąć pożądanych rezultatów wychowawczych bez świadomego współdziałania podmiotu wychowującego z przedmiotem wychowania. Brak tego typu współdziałania sprawia, że kontakty między przełożonymi i podwładnymi stają się luźne. Wychowawcza skuteczność różnych form kontaktowania się przełożonego z podwładnymi zależy nie tylko od świadomego współdziałania między nimi, lecz także od zróżnicowanych treści szkolenia wojskowego, od różnorodnych warunków środowiskowych i walorów psychospołecznych żołnierzy.

W takich warunkach oficer musi być przygotowany do celowego wyboru różnych form i środków nawiązywania kontaktów z podwładnymi i środowiskiem, bowiem świadomy kontakt z żołnierzami i środowiskiem jest podstawą powstawania prawidłowych postaw wychowawczych.

Na postawę kontaktowości składają się: nastawienia spostrzeżeniowo-empatyczne, wrażliwość uczuciowa, wiedza i doświadczenie, motywacja działaniowa. Występowanie tych elementów przesądza w dużym stopniu o postępowaniu oficera, zgodnym z przyjętymi w wojsku normami kontaktowości.

Sfera nastawień spostrzeżeniowo-empatycznych powinna wyrażać gotowość do spostrzegania u żołnierzy tych potrzeb, których zaspokojenie wymaga określonego działania oficera. Nastawienie to powinno dominować w strukturze osobowej oficera wychowawcy; jego zewnętrznym wyrazem jest wczuwanie się w położenie innych, zwłaszcza tych, którzy oczekują pomocy, wsparcia, interwencji.

Ten element postawy kontaktowości łączy się ściśle z następnym, mianowicie z ukształtowaną wrażliwością uczuciową, emocjonalną. Od wrażliwości uczuciowej w dużym stopniu zależy to, jaki typ współdziałania preferuje oficer. Życzliwe, altruistyczne zainteresowanie, zrozumienie i pozytywne reakcje na ludzkie doznania i stany psychiczne są najlepszym dowodem tego, w jakim stopniu oficer kształtuje socja-

listyczny model stosunków międzyludzkich w wojsku. Oczywiście, nie wszystkich należy darzyć tego rodzaju uczuciem. Po pierwsze, nie zasługują na pozytywną ocenę i pomoc te osoby, których intencje należy w środowisku wojskowym uznać za moralnie lub społecznie szkodliwe (działanie egoistyczne lub przestępcze). Po wtóre, pomoc ta nie powinna dotyczyć osób wystarczająco samodzielnych, gdyż może się przyczynić do kształtowania u nich lenistwa i wygodnictwa. Istotną rolę spełniają więc wiedza i doświadczenie pedagogiczne oficera. Mając gruntowną wiedzę pedagogiczną, może on właściwie oceniać procesy psychospołeczne w pododdziałach i oddziałach, należycie dostrzegać jednostki na tle grupy, rozumieć ich stany psychiczne itp.

Duże doświadczenie i wiedza pedagogiczna ułatwiają także właściwe i skuteczne działanie w różnych, bardzo złożonych warunkach szkoleniowo-wychowawczych. Oficer jako wychowawca powinien wykształcić w sobie taki zespół predyspozycji, które pomogą mu w podejmowaniu wychowawczego współdziałania, udzielaniu podwładnym wsparcia. Chodzi w tej postawie głównie o to, aby reagowanie na potrzeby podwładnych — zwłaszcza typu moralnego, społecznego i politycznego — stanowiło dla oficera źródło autentycznej wewnętrznej satysfakcji, aby między nim a środowiskiem żołnierskim nie było sztucznego dystansu.

• **Postawa poszanowania godności żołnierza.** Nie jest łatwo bliżej określić przedmiot tej postawy, znacznie łatwiej można sprecyzować pojęcie godności niż wyjaśnić istotę jej poszanowania.

Poszanowanie ludzkiej godności wynika z tego, iż człowiek, przynależąc do gatunku ludzkiego, odkrył i wykształcił przekonanie, że z tej racji przysługuje mu prawo do poszanowania innych; ten typ przekonania jest powszechny, chociaż znajdziemy dość przykładów wskazujących na zróżnicowany stopień poczucia własnej wartości, a także oceny wartości innych osób.

Poruszony tu problem wiąże się ściśle z filozoficzną koncepcją człowieka, z odpowiedzią na pytania: kim jest człowiek, jakie cechy stanowią jego istotę, do czego dąży, czego chce i co go interesuje? Mimo swej wieloznaczności pytania są w pełni uzasadnione i aktualne również w wojsku. Bez uzyskania wyczerpującej odpowiedzi na nie żaden dowódca ani wychowawca nie uzyska pewności co do rezultatów własnych zabiegów wychowawczych, jak i szerszego zespołu czynników.

Pojęcie godności ludzkiej najpełniej i najbardziej przekonująco zostało wyrażone w filozofii marksistowskiej.

Powstanie nauki marksistowskiej stało się największą rewolucją w dziejach rozwoju myśli społecznej. Filozofię marksistowską, bardziej niż inne, przenika idea człowieka aktywnie uczestniczącego w doskonaleniu życia społecznego. Takie widzenie człowieka prowadzi do określonych konsekwencji wychowawczych, zakładających głównie: poszanowanie godności ludzkiej, zaangażowanie w walkę przeciwko krzywdzie ludzkiej, wiarę w możliwość redukcji jednostek trudnych i nieprzystosowanych. Marksizm postuluje posiadanie przez człowieka poczucia własnej godności, jak też dostrzeganie jej u innych.

Wydaje się, że stosunek wychowawcy wojskowego do środowiska żołnierskiego powinien — po pierwsze — mieć charakter wyzwalający. Wychowawcza funkcja tej postawy polega głównie na wyzwalaniu inicjatywy podwładnych. Postawa taka działa silniej i skuteczniej niż postawa budząca obawę czy strach; pobudza inicjatywę, samodzielność, potęguje karność wewnętrzną podwładnych, wyzwala w nich pozytywny stosunek do służby wojskowej, do treści wychowania politycznego w wojsku itp. Po drugie — ocenianie żołnierzy przez oficera, kształtowanie ich postaw i poglądów powinno umacniać zasadę jednoosobowego dowodzenia. Życzliwy stosunek do podwładnych nie może naruszać regulaminowych norm współżycia wojskowego.

Wyrabianie u wychowawców wojskowych omawianej postawy musi zmierzać w kierunku szczególnego uwrażliwienia ich na wszelkie sytuacje, w których mogą wystąpić elementy poniżenia godności żołnierza, w których podwładni oczekują pozytywnej reakcji. Wydatnie pomagają im w tym: wykształcone nastawienie spostrzeżeniowo-empatyczne, wrażliwość emocjonalna, wiedza oraz uczucia altruistyczne, przejawiające się w działaniu wychowawczym. Oficer-wychowawca to społecznik, który najpełniej i najdoskonalej musi umieć łączyć potrzeby wychowania wojskowego z doskonaleniem osobowości podwładnych.

Postawy określające stosunek do siebie samego. Z punktu widzenia celów wychowania wojskowego, istotne jest wykształcenie w osobowości oficera pożądanego stosunku nie tylko do otoczenia wojskowego i naczelnych wartości wychowania socjalistycznego, lecz również do siebie samego. Oczywiście, stosunek do środowiska i obowiązujących w nim norm jest w jakimś stopniu funkcją stosunku do siebie samego, lecz w pewnych sytuacjach nie zawsze występują tego typu zależności. Poruszony problem dotyczy tego rodzaju postaw, które najwyraźniej określają stopień zdolności oficera do samowychowania, samodoskonalenia i samoklasyfikacji.

Postawy wyrażające stosunek do siebie samego były zawsze postulowane w systemie wychowania socjalistycznego, nie można więc ich pomijać przy analizie projektowanej osobowości oficera wychowawcy. Z wychowawczego punktu widzenia, postawy te można podzielić na: postawę odwagi i optymizmu pedagogicznego oraz postawę samowychowania. Kryteria takiego podziału omówimy w trakcie analizy tych postaw.

◦ **Postawa odwagi i optymizmu pedagogicznego.** Posiadanie tej postawy pozwala oficerowi nie tylko konstruktywnie rozwiązywać problemy wychowania wojskowego, lecz także doskonalić osobiste zadowolenie z wykonywanej pracy pedagogicznej. W warunkach służby wojskowej trzeba umieć łączyć odwagę z optymizmem, nadawać racjonalny, a zarazem zabarwiony emocjonalnie kształt swoim poczynaniom. Odwagą pedagogiczną odznacza się ten oficer, który wykazuje gotowość do określonego ryzyka, wiarę w sukces wychowawczy. Można w tym miejscu sformułować tezę, iż nasilenie się odwagi jest wprost proporcjonalne do optymizmu pedagogicznego, i odwrotnie — brak optymizmu nie skłania do działania odważnego, zdecydowanego.

Rzeczą bardzo istotną jest, aby optymizm pedagogiczny przeradzający się w odwagę nie miał charakteru subiektywnego, gdyż w takim wypadku optymizm staje się fantazjowaniem.

Oficer odznaczający się postawą odwagi i optymizmu pedagogicznego wykazuje: poczucie humoru, które pozwala mu znosić niepowodzenia i zawody, a więc zachować wewnętrzną równowagę; krytyczną samoocenę, w czym pomaga mu głównie wykształcone nastawienie introspekcyjno-wartościujące; skuteczne przewycięzanie strachu i obawy; konstruktywne myślenie, obejmujące rozległe obszary rzeczywistości wychowawczej w wojsku; uspołecznienie, wyrażające się w działaniu na rzecz swego środowiska.

Odwaga i optymizm pedagogiczny są nieodzownym warunkiem doskonalenia osobowości oficera. Oficer posiadający omówione właściwości jest zdolny do wewnętrznej mobilizacji, do wydatkowania energii niezbędnej do osiągnięcia celów wychowania wojskowego, a także do najwyższych poświęceń.

◦ **Postawa samowychowania.** W postawie tej ze szczególną mocą wyraża się uświadomiony obraz samego siebie. Nie sposób kształtować własnej osobowości, wyzbywać się cech ujemnych, nie poznawszy uprzednio siebie samego. Jest to problem istotny, ponieważ oficer, doskonaląc siebie, poszerza — obiektywnie rzecz biorąc — ten krąg czynników wychowawczych, które najsilniej oddziałują na osobowość żołnierza.

Postawa samowychowania wyraża zdolność do samodzielnego kształtowania przekonań światopoglądowych, ideowych, moralnych i estetycznych. Oficer odznaczający się tą postawą systematycznie doskonali swoją wiedzę i umiejętności pedagogiczne, podnosi na wyższy poziom kulturę osobistą, a także — co trzeba szczególnie podkreślić — wyrabia zdyscyplinowanie wewnętrzne. Postara się także wytworzyć taki zespół dyspozycji, które pozwolą mu spojrzeć na własny styl pracy wychowawczej z punktu widzenia oczekiwań własnych, przełożonych i podwładnych.

Postawa samowychowania wyraża więc motywacje samorozwojowe i autokontroli; jest kształtowana jednocześnie przez wrażliwość na fakty zachodzące w życiu oficera, przez wiedzę, doświadczenie oraz inne dyspozycje do działań samowychowawczych (samopoznanie, emocjonalne przeżywanie rozpoznanego obrazu własnej osoby itp.).

Przedstawiona klasyfikacja postaw wychowawczych oficera jest próbą ukazania jego osobowości, a także okazją do nakreślenia metodyki kształtowania tych postaw. Ze zrozumiałych względów nie omówiliśmy wielu innych postaw wychowawczych, np. postawy separatyzmu, którą można rozumieć jako przejściowe unikanie kontaktu wychowawczego z żołnierzami; postawy pobłażliwości, sugerującej potrzebę wyrozumiałości dla błędów podwładnych, dla czyjegós niewłaściwego zachowania; postawy surowości.

Zasady i metody kształtowania postaw wychowawczych

W dużym skrócie można sformułować pewne zasady, których przestrzeganie ułatwia osiągnięcie pożądanych wyników w omawianej dziedzinie. Do zasad tych zaliczymy zharmonizowanie czynników socjopedagogicznych i psychofizycznych w procesie wychowania oficera, które zakłada zgodność między oddziaływaniem zewnętrznym na oficera (czynniki socjopedagogiczne) a jego przeżyciami wewnętrznymi (czynniki psychofizyczne). Gdy między tymi czynnikami występuje jaszkrawa sprzeczność, to przekazywane z zewnątrz treści są odrzucone i cele wychowawcze nie spełnione. Kolejna zasada mówi, że postawy wychowawcze oficera trzeba kształtować stopniowo i ewolucyjnie. Obok bodźców doraźnych należy stosować wszechstronne oddziaływanie pedagogiczne permanentne i celowe, z jednoczesnym widzeniem celów wychowawczych aktualnych i przyszłych. Zasada systematycznego samokształcenia przekonuje, iż głęboka i wszechstronna wiedza, szczególnie humanistyczna, sprzyja szybkiemu kształto-

waniu postaw. Następną dyrektywą jest kształtowanie postaw wychowawczych od postaw wyrażających stosunek do rzeczywistości społeczno-politycznej. Są nimi postawy ideowości, zaangażowania, patriotyzmu socjalistycznego i internacjonalizmu proletariackiego. Kolejną zasadą jest zaspokajanie potrzeb psychopedagogicznych wychowawcy wojskowego. W zależności od ukształtowanych postaw wychowawczych należy umiejętnie stosować system wyróżnień i kar. Niedociągnięcia w tej dziedzinie mogą powodować umacnianie się niewłaściwych postaw: samozadowolenia i poprzestawania na dotychczasowych osiągnięciach lub zubożnienia na słowa dezaprobaty czy kary, a nawet wytwarzać postawę agresywną.

Wśród metod kształtowania postaw wychowawczych można wymienić: metodę sytuacyjną, przypadków, inscenizacji. Są to metody aktywne doskonalenia postaw wychowawczych, nie wyczerpują więc listy wszystkich metod doskonalenia postaw wychowawczych kadry. Metody te stosuje, i to na coraz szerszą skalę, wiele różnych instytucji. Działanie wychowawcze stwarza szereg takich sytuacji, które wytwarzają nowe problemy, dlatego zachodzi potrzeba stałego dynamizowania procesu kształtowania postaw wychowawczych oraz zwiększania czasu na tego rodzaju przedsięwzięcia. W dużym stopniu wymagania te realizują uczelnie wojskowe.

W szeroko rozumianym procesie kształtowania postaw wykorzystywane są, obok metod aktywizujących, również proste rodzaje oddziaływań wychowawczych. Przykładowo można wymienić: należyte zorganizowanie trybu życia służbowego i szkoleniowego, ceremoniał wojskowy, właściwie zorganizowaną pracę społeczną, wyróżnienia i kary, obiektywną ocenę postaw i wyników pracy, przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty.

Do innych, bardziej złożonych, metod zaliczymy: rotację na stanowiskach, która umożliwia oficerowi systematyczne nabywanie nowych doświadczeń, rozszerzających jego wiedzę wojskową i umiejętności wychowawcze; zlecanie zadań specjalnych — niezależnie od normalnie wykonywanej pracy — np. o charakterze ideowopolitycznym; uczestnictwo w komisjach i członkostwo w instancjach partyjnych, które może się przyczynić do doskonalenia postaw wychowawczych oficera, szczególnie wtedy, gdy ma on tam odpowiedzialną funkcję.

Duży wpływ na kształtowanie postaw wychowawczych oficera mają ponadto takie czynniki, jak: miejsce spraw ideowo-wychowawczych wśród zadań, jakie oficer praktycznie wykonuje; postulowany i realizowany wzór osobowy oficera; wyraźne ustalenie funkcji wychowawczych, jakie ma spełniać oficer na poszczególnych stanowiskach służbowych.

Duży wpływ na rozwój postaw wychowawczych oficera mają również: motyw pracy w wojsku, proces adaptacji młodego oficera do życia i warunków w jednostce wojskowej, oddziaływanie wychowawcze bezpośrednich przełożonych, postawy kolegów i współpracowników, pozycja i uznanie jednostki, w której oficer pracuje, warunki rekreacji, samokształcenia, możliwości awansu itp.

Proces kształtowania postaw, zwłaszcza wychowawczych, oficera jest i powinien być racjonalnie uzasadniony. Nie może być traktowany tylko jako przyswajanie wiadomości i wyrabianie umiejętności pozwalających realizować wytyczone zadania. Efekty pracy wychowawcy wojskowego są funkcją jego wiedzy, doświadczenia, cech osobowości, a także ogólnej dojrzałości politycznej, moralnej i społecznej.

ROZDZIAŁ TRZYNASTY

ZASADY I METODY WYCHOWANIA ŻOŁNIERZY

Zasady wychowania

Proces wychowania żołnierzy jest zamierzony i bardzo wyraźnie ukierunkowany. Wiadomo, że każde działanie zamierzone musi uwzględniać pewne prawidłowości, obiektywne właściwości zjawisk i rzeczy, których dotyczy. Dlatego też metodyka wychowania wojskowego opiera się na założeniu, że skuteczność wszelkich zamierzonych i zorganizowanych czynności oraz zabiegów pedagogicznych zależy od przestrzegania pewnych prawidłowości występujących w procesie wychowania. Wśród nich istotną rolę spełniają zasady wychowania. Są to najogólniejsze wytyczne, określające działanie w procesie kształtowania człowieka, pokazujące, czego należy przestrzegać, z czym się należy liczyć, co uwzględniać, żeby jak najlepiej realizować założone cele wychowawcze.

Będąc dyrektywnymi wskazaniem określającymi kierunki, treści, organizację, i w tym sensie metodykę procesu wychowania w wojsku, zawierają zasady w postaci syntetycznej i uogólnionej wieloletnie doświadczenia pedagogiczne, odzwierciedlają wymagania odkrytych praw rozwoju człowieka. Poznanie oraz przyswojenie sobie zasad wychowania umożliwia twórcze i skuteczne rozwiązywanie zadań pedagogicznych.

Przestrzeganie w działalności wychowawczej określonych zasad umożliwia jej racjonalizację, harmonijne łączenie społecznych celów wychowania z indywidualnymi dążeniami poszczególnych ludzi, właściwe organizowanie działalności pedagogicznej oraz osiągnięcie w sposób najwłaściwszy pożądaných rezultatów wychowawczych.

Zasady wychowania dostarczają teoretycznych wskazówek co do skuteczności realizowania zamierzeń wychowawczych. Jest przy tym oczywiste, że zakres stosowania poszczególnych zasad zależy od wielu czynników, przede wszystkim od: warunków społeczno-kulturowych, strukturalno-organizacyjnych oraz subiektywnych właściwości wychowawców i wychowanków.

W stanowieniu zasad wychowania obserwuje się dwie tendencje: do odrębnego formułowania zasad wychowania i zasad nauczania¹ oraz do ich łączenia². Choć na podstawie wielowiekowej tradycji, przede wszystkim szkolnej, kierunek pierwszy jest powszechny, to wydaje się, że warunki i potrzeby współczesnej cywilizacji przemawiają za rozwijaniem raczej drugiego kierunku. Nie można bowiem w kształtowaniu osobowości człowieka, przysposabianiu go do aktywnego udziału w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym wydzielić procesów wyłącznie dydaktycznych i tylko wychowawczych.

W tworzeniu i formułowaniu zasad wychowania obserwuje się dość dużą dowolność, głównie w sposobach wywodzenia nazewnictwa oraz liczbie wymienianych zasad, a także ich treściach i kryteriach podziału. Wynika to z ograniczonych możliwości poznawczych człowieka, dynamiki rozwoju społecznego oraz ze sposobu podejścia do formułowania zasad, nie zawsze bowiem są one wyprowadzane z prawidłowości pedagogicznych i analizy procesu wychowawczego. Dość często za podstawę tworzenia zasad wychowania przyjmuje się cele wychowawcze, struktury organizacyjne, psychikę człowieka, jego życie społeczne, pojęcie kształcenia³.

Wiele jest podziałów i rozmaitych ujęć zasad wychowania. Na przykład, spośród pedagogów wojskowych Wiktor Szczerba⁴ wymienia następujące zasady: socjalistycznej ideowości, systematyczności oddziaływania wychowawczego, tworzenia i utrwalania przyzwyczajęń, kolektywności działania, szacunku dla osobowości wychowanka, autorytetu dowódcy.

Bazanow⁵ omawia następujące zasady: wychowania żołnierzy przez pracę, wychowania w kolektywie i przez kolektyw, indywidualnego podejścia, opierania się na pozytywnych cechach i doświadczeniach podwładnych, dużej wymagalności w stosunku do żołnierzy, idącej w parze ze szczerą troską o nich.

¹ Zob. M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960; K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, op. cit.; W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, op. cit.; J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, op. cit.; *Wojennaja pedagogika*, op. cit.

² Zob. W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972; E. Faure i inni, *Uczyć się, aby być*, op. cit.; J. Szczepański, *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, op. cit.; J. Legowicz, *O nauczycielu*, *Filozofia nauczania i wychowania*, op. cit.

³ Zob. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, op. cit., s. 90—113.

⁴ Zob. W. Szczerba, *Zarys pedagogiki wojskowej*, op. cit., s. 130—134.

⁵ Zob. A. Bazanow, *Pedagogika*, Warszawa 1963. s. 120.

Kiriaszow⁶ proponuje zestaw takich zasad: ukierunkowanie i partyjność komunistyczna, wychowanie żołnierzy w procesie działania wojskowego, wychowanie w kolektywie i przez kolektyw, indywidualne podejście w wychowaniu żołnierzy, opieranie się na dodatnich cechach żołnierzy, łączenie wysokich wymagań z poszanowaniem godności i troską o podwładnych, partyjna pryncypialność i nieprzejednany stosunek do braków oraz niedociągnięć, jednolitość, harmonijność i stopniowanie oddziaływań wychowawczych.

Zdzisław Kosyrz⁷ wymienia zasady: socjalistycznej ideowości, instancji obiektywnych, indywidualizacji, organizowania kolektynu żołnierskiego i środowiska wychowawczego, aurytety dowódcy, systematyczności.

W przedstawionych sposobach ujmowania zasad wychowania żołnierzy armii socjalistycznej można zauważyć zarówno liczne podobieństwa, jak i różnice. Odzwierciedlają one prawidłowości wychowania wojskowego oraz zawierają, zwłaszcza u Kiriaszowa, cele działania pedagogicznego. Rzeczą dyskusyjną może być ich nazwa, to, czy odzwierciedlają wszystkie podstawowe prawidłowości działania wychowawczego, jak również czy są rozłączne. Nie dążąc do definitywnego rozstrzygnięcia poruszonych kwestii, można się zgodzić z poglądem, iż głównym kryterium stanowienia zasad wychowania są prawidłowości rozwoju i kształtowania osobowości człowieka, ustalone na podstawie analizy procesu wychowania. Układ zasad wychowania przedstawiamy za Włodzimierzem Szewczukiem⁸.

Zasada ideowości mówi, że kształtowanie osobowości wychowanka jest tym skuteczniejsze, im głębsza, mocniejsza i wszechstronniejsza jest ideowa motywacja jego działania. Życie człowieka przejawia się w różnorodnej aktywności, skierowanej na zaspokajanie potrzeb, na regulację stosunków ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Potrzeby człowieka odzwierciedlają się w jego świadomości w postaci celów działania. Uświadomioną, zwerbalizowaną potrzebę określamy mianem motywu działania.

Działanie żołnierza zależy przede wszystkim od takich czynników, jak: stopień natężenia potrzeb, zrozumienie i uznanie wartości celu działania, poczucie słuszności i wiary w jego sens, poczucie więzi z kolektywem. Warunkiem dobrze umotywowanego działania jest przede wszystkim jasno określony jego cel. Żołnierz chce i powinien wiedzieć, co ma robić a więc

⁶ Zob. Wojennaja pedagogika, op. cit., s. 211—212.

⁷ Zob. J. Graczyk, Z. Kosyrz, Teoria wychowania wojskowego, op. cit., s. 31.

⁸ Zob. W. Szewczuk, Psychologiczne podstawy zasad wychowania, op. cit.

rozumieć w pełni stawiane mu zadania. Powinien być także poinformowany, dlaczego te zadania ma realizować, jakie jest ich znaczenie, jakie będą skutki ich wykonania dla niego, dla zespołu, w którym działa, oraz dla innych ludzi (społeczeństwo, naród). Chodzi także o to, aby żołnierz-wychowanek traktował przydzielone mu zadania jako swoje własne, zgodne z jego przekonaniami. W praktyce wychowawczej oznacza to konieczność liczenia się z potrzebami żołnierzy, ale także kształtowania takich potrzeb, które będą sprzyjać realizacji celów i zadań wychowania wojskowego.

Zasada ideowości podkreśla z całą mocą rolę świadomości w wychowaniu żołnierzy. Nakłada to na wychowawców wojskowych obowiązek takiego przedstawiania zadań, które by gwarantowało ich zrozumienie i zaakceptowanie. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach zagrożenia, kiedy żołnierze muszą być w pełni przekonani o słuszności i społecznej wartości realizowanych celów. Głęboka ideowość, zaangażowanie, patriotyzm, wiara w słuszność sprawy, dla której warto poświęcić najcenniejszą wartość — własne życie, to czynniki skutecznie mobilizujące żołnierzy do największego wysiłku.

Motywację ideową kształtują ogólne warunki i sytuacja społeczno-polityczna kraju oraz świata, przemiany zachodzące w świadomości społecznej i kulturze narodu. Nie są to jednak procesy, które automatycznie odzwierciedlają się w psychice żołnierzy. Ich zakres, stopień rozumienia i internalizowania zależą w dużej mierze od jakości pracy wychowawczej.

Przełożeni i wychowawcy wojskowi zobowiązani są uzasadniać konieczność i sens służby wojskowej, potrzebę długiego i uciążliwego wysiłku, tak by został on włączony do osobistych, własnych, życiowych planów i zamierzeń żołnierza. Nie może to być zabieg jednorazowy, lecz musi towarzyszyć całej pracy szkoleniowo-wychowawczej wojska.

Werbalne rozwijanie motywacji przynosi stosunkowo małe skutki. Nie chodzi wcale o to, żeby ciągle powtarzać żołnierzowi: Postępuj zgodnie z regulaminem, bo to jest twoim obowiązkiem; bądź dzielny, mężny, wytrwały, bo tak nakazuje przysięga wojskowa. Żołnierz w naszych warunkach społeczno-ustrojowych powinien w sposób naturalny zrozumieć oraz zaakceptować indywidualny i ogólny sens wymaganego działania, powinien je przeżywać i uważać za własne.

Zasada aktywności. Jej istota zawiera się w stwierdzeniu, że skuteczne kształtowanie osobowości żołnierzy, sposobów zachowania się i postępowania zależy od przejawianej przez nich aktywności i powiązania jej z podstawowymi czynnościami oraz zadaniami armii (oddziału, pododdziału).

Aktywność człowieka (szczególnie często rozpatrywana w psychologii i dydaktyce) stanowi podstawowy warunek jego rozwoju i egzystencji. Bez niej nie można zdobyć niezbędnych informacji o świecie, o właściwościach i znaczeniu rzeczy oraz zjawisk, bez niej nie byłoby także możliwe gromadzenie doświadczenia niezbędnego w codziennym życiu oraz poznawanie i przekształcanie rzeczywistości. Poznawanie świata, a tym bardziej rozwój i kształtowanie osobowości, nie odbywa się samo przez się. Obiektywne działanie bodźców na narządy zmysłów nie jest wystarczającym warunkiem do tego, aby coś poznać, przyswoić sobie, zapamiętać i zrozumieć. Procesom tym musi towarzyszyć myślenie, które wymaga aktywności.

Przyznać trzeba, że zwłaszcza w wychowaniu jest jeszcze wiele oddziaływań tradycyjnego, polegającego na słownym przekazywaniu wymagań dotyczących określonych sposobów zachowania (polecenia, nakazy, zakazy). W praktyce przedstawia się najczęściej opis pożądanego postępowania, grożąc jednocześnie przykrymi następstwami w przypadku niedostosowania się do serwowanych wzorów i przykładów zachowania. Tylko mówienie — choćby nawet dziesiątki razy — o tym, jak należy postępować, jakim człowiekiem należy być, niewiele daje w kształtowaniu jego postaw. Trudno rozwijać u żołnierza odwagę, jeśli nie stwarza się warunków do jej przejawiania. Nie można żołnierza nauczyć pływania, strzelania, prowadzenia pojazdów, pokonywania toru przeszkód, samodzielnego działania w trudnych i niebezpiecznych sytuacjach tylko na podstawie wyjaśnień teoretycznych. Osobowość człowieka, jego postawy najpełniej wyrażają się i kształtują w działaniu.

Jeśli chcemy wychować żołnierzy na ludzi odważnych, samodzielnych, gorących patriotów, umiejących współżyć i pracować w zespole, to należy stworzyć warunki, w których wychowankowie będą musieli w trakcie rozwiązywania określonych zadań działać śmiało, samodzielnie, wykazywać się umiłowaniem ojczyzny i umiejętnością współzycia w grupie.

Rozwiązywanie konkretnych zadań szkoleniowo-bojowych stwarza najlepszą okazję do kształtowania pożądanых walorów żołnierza. Możliwości te nie zawsze są w pełni wykorzystywane. Zbyt często wychowawcy wojskowi ułatwiają sobie pracę, starając się większość problemów rozwiązywać w płaszczynie dowodzenia: rozkaz, polecenie i jego wykonanie.

System podporządkowania służbowego sprzyja wprawdzie uzyskiwaniu określonych zachowań (dyscyplina), ułatwia więc działalność wychowawczą, ale jej nie zastępuje. Kształtowanie osobowości żołnierza wymaga jego aktywnej postawy. Oddziaływanie zaś tylko przez nakazy rodzi bierność, grozi niebezpieczeństwem rozwijania jedynie wymuszonej aktywności. Za-

równy zespołowe, jak i indywidualne zadania oraz obowiązki wymagają aktywnego udziału poszczególnych żołnierzy. Ich realizacja jest dla wychowanków okazją do sprawdzenia samych siebie w działaniu, zaś wychowawcy mogą na tej podstawie oceniać wyniki swej pracy.

Niektórzy wychowawcy wojskowi są zdania, że wymagana aktywność żołnierzy jest w całości uregulowana przepisami regulaminów i rozkazami przełożonych. Są to jednak poglądy z gruntu fałszywe, bardzo powierzchownie traktujące obowiązki współczesnego żołnierza armii socjalistycznej. Nie ma bowiem takich nakazów natury formalnej, które by w obliczu zagrożenia uruchomiły całą aktywność żołnierza i skierowały w pożądanym kierunku. By pokonać naturalne reakcje w sytuacjach niebezpiecznych, trzeba być do tego odpowiednio przygotowanym.

Dobre wywiązywanie się z żołnierskiego obowiązku zakłada potrzebę przejawiania aktywności we wszystkich jej formach. W plutonie czy kompanii są różni ludzie. Jedni osiągają bardzo dobre wyniki w szkoleniu, są zdyscyplinowani, koleżeńscy, pracowici, u innych występują w tym zakresie braki. Ukazanie społecznych skutków zaniedbań w szkoleniu, np. słabej troski o sprzęt bojowy, przedyskutowanie tego w kolektywie, na zebraniu ZSMP, omówienie i ocenienie na rozprawie sądu koleżeńkiego, udzielenie pomocy słabszym, presja opinii społecznej — to konkretna płaszczyzna przejawiania różnych form aktywności w wychowaniu żołnierzy.

O skuteczności wychowania wojskowego nie decyduje więc aktywność mechaniczna, zewnętrzna, lecz aktywność wewnętrzna, dobrowolna, wynikająca ze zrozumienia i akceptacji celów oraz zadań wychowawczych, wyrastająca z określonej sytuacji, w jakiej się znajduje i działa żołnierz.

Zasada praktyczności mówi, że kształtowanie osobowości wychowanka, nabywanie określonych sposobów zachowania zależy od stopnia powiązania poznawanej przez niego rzeczywistości z działaniem praktycznym.

Zasada praktyczności jest powszechnie uznawana; w procesie nauczania i szkolenia występuje pod nazwą wiązania teorii z praktyką. Elementy tej zasady spotykamy np. u Bazanowa w sformułowanej przez niego zasadzie wychowania żołnierza przez pracę czy u Krawczyka w zasadzie nierozzerwalnej łączności teorii z praktyką w procesie wychowania moralnego.

Wszelka teoria powstała z praktyki, z doświadczenia i praktyce służy. Nie oznacza to oczywiście, że związki te są zawsze bezpośrednie i łatwo dostrzegalne. Zgodnie z teorią materialistyczną, proces poznawania i przekształcania rzeczywistości

przebiega od poznania bezpośredniego (zmysłowego), poprzez poznanie pośrednie (uogólnienie doświadczenia, formułowanie hipotez, wykrywanie związków i zależności, odkrywanie prawidłowości itp.) do sprawdzenia wyników poznania w praktyce.

Przygotowanie żołnierzy do działań praktycznych tak w czasie pokoju, jak i wojny wymaga, aby proces wychowania charakteryzował się pełną jednością teorii i praktyki, słów i czynów. Zostało to dobitnie wyrażone w programie wychowania młodzieży, nakreślonym na VII Plenum KC PZPR: „Praca wychowawcza prowadzona w oderwaniu od praktyki staje się pustosłowiem i abstrakcją, zaś praktyka pozbawiona treści ideowych i wychowawczych jałowuje i ulega wypaczeniu. Na pełny obraz osobowości człowieka składać się musi jedność ideowości, tzn. walorów moralnych, społecznych i politycznych, oraz wiedzy i działania [...]. Wychowanie i działanie to w socjalizmie pojęcia równie nierozłączne, jak ideologia i polityka społeczna [...]”⁹.

Zasada praktyczności wymaga od żołnierzy zrozumienia teorii, poznania jej zastosowania w praktyce oraz opanowania określonych reguł działania zależnie od zadań i sytuacji. Wychowawcy wojskowi mają obowiązek wdrażania żołnierzy do postępowania zgodnego z poznaną teorią, z wytycznymi regulaminów i instrukcji.

Wiązanie teorii z praktyką w wychowaniu żołnierzy może przebiegać dwoma drogami: praktyka może być przedmiotem poznania i źródłem określonych działań wychowawczych albo można wyjść od teorii do zastosowania jej wskazań w praktyce. W tym drugim wypadku praktyka weryfikuje teorię, jest kryterium prawdziwości jej założeń.

Wojna jest niezwykle surowym weryfikatorem wszystkich założeń i działań wychowawczych. Natomiast w okresie pokoju, w którym nie występują takie zagrożenia i napięcia psychiczne, zarówno niektórzy wychowawcy, jak i wychowankowie są skłonni uciążliwe działania praktyczne lekceważyć, pomijać lub wykonywać niezbyt dokładnie. Prowadzi to do uproszczeń, umowności, do tzw. działania na niby, a wychowanków uczy unikania wysiłku, nierzetelności, niedokładności.

Pomyślna realizacja trudnych zadań w ewentualnej wojnie oraz w budownictwie socjalizmu wymaga świadomego, zaangażowanego i skutecznego działania praktycznego. W działalności wychowawczej chodzi bowiem nie tylko o poznawanie rzeczywistości, ale o jej przekształcanie w zależności od potrzeb i możliwości społeczeństwa socjalistycznego.

⁹ VII Plenum KC PZPR, op. cit., s. 92.

Zasada bezpośredniości głosi, że kształtowanie osobowości wychowanka, nabywanie przez niego określonych sposobów postępowania i zachowania zależy od stopnia powiązania tego postępowania z obiektywną rzeczywistością, od bezpośrednich kontaktów z otoczeniem przyrodniczym i społecznym.

Omawiana zasada jest szeroko stosowana w dydaktyce jako zasada pogładowości; chodzi o szeroki i bezpośredni kontakt wychowanka ze światem rzeczy i zjawisk, o jego bezpośrednie uczestnictwo w procesach poznawania i przekształcania rzeczywistości społeczno-przyrodniczej.

Żołnierz musi mieć w wojsku bezpośrednią okazję do uczenia się określonych sposobów postępowania i zachowania. Jeśli chcemy, żeby poznał pożądane w służbie wojskowej postawy, rozwijał u siebie określone cechy, musimy wytwarzać sytuacje wychowawcze umożliwiające mu bezpośrednio zetknięcie się z takimi postawami. Powinien je poznać i przeżyć, musi o nich wiedzieć i mieć do nich określony stosunek. Muszą to być kontakty świadome, stwarzające okazję do przeżyć i przemyśleń, do wyciągania wniosków, korygowania zapatrywań i postaw.

Jednakże w wojsku nie zawsze jest możliwe stwarzanie realnych sytuacji, w których żołnierz będzie kształtował swoją osobowość. Idzie o sytuacje wojenne, w których trzeba dokonywać wyboru, decydować się na przyjęcie postawy przynoszącej określone skutki indywidualne i społeczne. Nakłada to na wychowawców wojskowych obowiązek pozorowania w okresie pokoju takich sytuacji, które by umożliwiały wychowankom nie tylko zetknięcie się z nimi, ale przeżycie ich „na własnej skórze”.

W procesie wychowania wojskowego jest wiele okazji do działania w warunkach antycypujących wojnę, do bezpośredniego stawiania wychowanków wobec konieczności dokonywania wyboru i przyjmowania określonej postawy oraz ponoszenia za nią odpowiedzialności. Wielką i ciągle jeszcze nie w pełni wykorzystaną szansę dają różnego rodzaju ćwiczenia taktyczne, manewry, pobyt na obozach, przemarsze, zespołowa obsługa sprzętu, pokonywanie różnego rodzaju trudności itp. Tu najpełniej można kształtować postawy potrzebne w walce zbrojnej. Również codzienne życie wojska (ustalony tryb zbiorowej egzystencji, porządek wojskowy, konieczność podporządkowania się obowiązującym przepisom, opinia publiczna, trudy szkolenia i służby) umożliwia skuteczne realizowanie zasady bezpośredniości.

Pamiętać przy tym trzeba ciągle, że czymś zupełnie innym jest wiedzieć, co to jest niepokój związany np. z wykonaniem skoku ze spadochronem, z pokonaniem przeszkody wodnej czy

toru przeszkód, z poniesieniem odpowiedzialności za określony czyn przed sądem koleżeńskim, a czymś zupełnie innym bezpośrednio uczestniczenie w tych sytuacjach. Wiedzieć o potrzebie niesienia pomocy kolegom, a rzeczywiście pomagać im w sytuacji zagrożenia lub krańcowego zmęczenia — to nie to samo.

W realizacji tej zasady chodzi więc o lepsze wykorzystanie warunków i sytuacji, jakie stwarza służba w wojsku, pod wpływem których będą się kształtować postawy żołnierzy pożądanego w walce i w pokojowym życiu kraju.

Zasada przystępności. Według tej zasady, kształtowanie osobowości wychowanka, opanowanie przez niego wiedzy, przyswajanie określonych sposobów postępowania zależy od stopnia przystępności treści wychowawczych.

Na ogół o przystępności, stopniowaniu trudności mówi się wiele, ale tylko w procesie szkolenia. Zasady tej nie rozciągano zwykle na kształtowanie postaw żołnierzy. Stanowisko to wydaje się być niesłuszne, gdyż proces zdobywania wiedzy jest integralną częścią wychowania. Kształtowanie określonych postaw i zachowań rozpoczyna się prawie zawsze od przedstawienia ich treści, znaczenia, skutków. Stopień przyswojenia przez wychowanka pożądanego sposobu zachowania, dobre jego rozumienie jest najczęściej punktem wyjścia kształtowania postawy.

Każdy dowódca pragnie, żeby wszystkie podstawowe treści jego działania wychowawczego zostały przez podwładnych przyjęte i zaakceptowane, żeby stały się składnikami ich świadomości. Warunkiem zasadniczym osiągnięcia tego celu jest przede wszystkim zrozumienie przez wychowanków działania wychowawczego; jest to bardzo ważny element powodzenia procesu socjalistycznego wychowania. Nie należy więc mierzyć efektów wychowania liczbą zabiegów wychowawczych, wiele bowiem zależy od przyjmowania tych działań przez żołnierzy, od ich recepcji.

Realizując zasadę przystępności, wychowawca powinien wiedzieć, że musi ukierunkować odbiór określonych środków, np. filmu, książki lub sztuki teatralnej, wykorzystywanych w kształtowaniu pożądanego postaw wychowanków, przygotować ich do zwrócenia uwagi na wybrane fragmenty przekazywanych treści. Nastawienie na selektywny odbiór treści wychowawczych zwiększa skuteczność oddziaływania tych środków.

Z zasady tej wynika potrzeba stopniowania zadań wychowawczych. Wprowadzenie zbyt wielu zagadnień w krótkim czasie, zwłaszcza w początkowym okresie służby, prowadzi do niezrozumienia, do powierzchownego i nietrwałego ich przyswo-

jenia. Podobna sytuacja może powstać w przypadku trudności wychowawczych, kiedy trzeba dokonać radykalnej reorientacji istniejących sposobów zachowania, nawyków, utrwalonych już wcześniej postaw.

Mało skuteczny bywa także nadmiar zabiegów wychowawczych. Jeśli żołnierz orientuje się, że wszyscy dookoła są nastawieni na wychowywanie go, na udzielanie mu wszelkiej pomocy, to jego aktywność i zaangażowanie maleją. Biernie wykonuje polecenia, nie stawia sobie zadań samodoskonalenia, nie rozwija samodzielności i odpowiedzialności.

Obserwacje działalności wychowawczej w jednostkach dostarczają przykładów na to, że niekiedy, w źle pojmowanej trosce o żołnierza, wychowawcy wyręczają wychowanków, zastępują ich, rozwiązując wiele elementarnych zagadnień, które mogą i powinni dla dobra służby wykonywać sami żołnierze. Część przyczyn tego stanu rzeczy tkwi w strukturze wojska, część wynika z asekuracyjnych, obliczonych na doraźny rezultat postaw wychowawców. Nie wszyscy są cierpliwi, nie wszyscy mają ochotę i czas na dyskretne, niearbitralne sterowanie rozwojem podwładnych.

Zasada systemowości mówi, że kształtowanie osobowości wychowanka, nabywanie przez niego określonych sposobów postępowania zależy od podejścia systemowego.

Poznawanie otaczającej rzeczywistości i całe działanie człowieka opiera się na systemowym funkcjonowaniu psychiki, na systemowym ujmowaniu problemów i spraw, z którymi ludzie mają do czynienia. W określone i bardzo różnorodne systemy układają się osobnicze doświadczenia. Są bardziej lub mniej jednolite i zintegrowane. Każdy ich składnik ma swoje funkcje i różne możliwości aktywizowania całości.

Czynnikiem najbardziej istotnym w tworzeniu systemów jest wiązanie o charakterze przestrzenno-czasowym i sensownym (myślowym). Podkreśla się przy tym, że im większy jest zakres opanowywanego materiału, tym większą rolę odgrywa podejście systemowe. Pozwala ono dostrzegać związki i zależności oraz różnorodne uwarunkowania, umożliwiające porządkowanie i uogólnianie gromadzonych doświadczeń, układanie ich w struktury hierarchiczne, posługiwanie się nimi w działaniu.

W wychowaniu wojskowym przykładą się dużą wagę do zaszczepiania ideologii socjalizmu, do kształtowania światopoglądu naukowego. Światopogląd ukierunkowuje postępowanie człowieka, określa jego styl życia, daje odpowiedź na podstawowe pytania dotyczące sensu i celu ludzkiej egzystencji, istoty wszechświata itp.

Realizując zasadę systemowości w wychowaniu żołnierzy, trzeba dostrzegać różnice w strukturze ich osobowości, a działania wychowawcze dostosowywać do właściwości podsystemów (do składników osobowości, planów życiowych), widzieć ich powiązania z całą osobowością wychowanka, rozumianą jako jedność różnych elementów.

W rozpatrywanej zasadzie ważnym zagadnieniem jest systematyczność. Polega ona na rozłożeniu określonych zabiegów wychowawczych w czasie. W wychowaniu żołnierzy chodzi przede wszystkim o względnie równomierne rozłożenie zadań i czynności dowódców w ciągu całego okresu służby, o właściwy system wymagalności, który zapewnia mniej więcej stałą aktywność i rytm pracy, przyzwyczajający do określonego stylu zachowania oraz działania.

Systematyczność oddziaływań wychowawczych prowadzi w konsekwencji do kształtowania nawyków i przyzwyczajajeń, do utrwalania określonych sposobów zachowania, do ustalania się postaw, rozwoju zainteresowań, do krystalizowania się struktury osobowości żołnierza.

Nie przestrzegają systematyczności ci wychowawcy, którzy na początku służby zapowiadają wysokie wymagania, a potem je zmniejszają. Jeszcze gorsze skutki wychowawcze przynosi działanie kampanijne, kiedy okresowo zaostrza się wymagania lub łagodzi w zależności od nacisku przełożonych i własnych obciążeń.

Systematyczne oddziaływanie w wychowaniu wojskowym ma szczególne znaczenie, gdy chodzi o utrzymanie stałej wysokiej gotowości bojowej pododdziałów i jednostek. Rytmiczność codziennych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, skrupulatność i dokładność w wypełnianiu obowiązków żołnierskich przez podwładnych i dowódców nie tylko zapewnia dobre wyniki w służbie, lecz równocześnie kształtuje określony styl pracy i zachowania w działalności społeczno-zawodowej. Wiele przepisów regulaminów i instrukcji normujących tok i porządek życia wojskowego narzuca konieczność przestrzegania tej zasady.

Zasada trwałości. Zgodnie z tą zasadą, kształtowanie osobowości wychowanka, opanowywanie przez niego określonych sposobów postępowania zależy od odpowiedniego rozłożenia działalności wychowawczej w czasie, w kolejności, od wiązania tego co nowe z uprzednim doświadczeniem, od akcentowania tego co istotne i zasadnicze.

Program szkolenia i wychowania żołnierzy jest bogaty oraz różnorodny. Realizuje się go w trakcie wielu zróżnicowanych pod względem treści i form zabiegów wychowawczych. W tej sytuacji staje przed dowódcami pytanie, co jest w tych progra-

mach najważniejsze, a co mniej ważne, co powinno się stać trwałym składnikiem doświadczenia żołnierza. Różne są zadania, rozmaite warunki, różnorodne sytuacje, różni wychowankowie, są więc i sprawy mniej lub bardziej istotne.

Nie wydaje się również słuszne ograniczanie stosowania zasady trwałości jedynie do procesów poznawczych, do szkolenia żołnierzy. Nie chodzi przy tym o dokładne zapamiętanie przykładów postępowania społecznie wartościowego, lecz o wytworzenie trwałego stanu gotowości do takiego postępowania.

Doświadczenie uczy, że nie wszystko może być przez żołnierza dobrze zapamiętane. Dlatego tak ważne jest właściwe wyodrębnienie tego co najistotniejsze dla służby wojskowej na danym stanowisku. Tak wychowawcy, jak i wychowankowie powinni mieć jasność co do roli i ważności poszczególnych spraw z tego zakresu.

Szczególnie utrwalają się wszystkie sprawy i sytuacje mające istotne znaczenie dla danej jednostki, dla jej życia i działania. Dlatego tak łatwo i trwale przyswajają sobie żołnierze w okresie wojny wszystkie te sposoby postępowania i czynności, które zwiększają ich bezpieczeństwo i niszczą przeciwnika. W okresie pokoju nie zawsze czynności i zadania wykonywane w wojsku mają odpowiednie znaczenie dla konkretnego żołnierza, nie zawsze są dobrze rozumiane i akceptowane ogólne cele oraz sens służby wojskowej. I tu właśnie wychowawcy wojskowi mają szerokie pole do działania, przyswojenie sobie bowiem przez wychowanków określonych sposobów zachowania i postępowania jest trwalsze, jeśli wiąże się z odleglejszym terminem użytkowania. Chodzi zatem o to, żeby żołnierz opanowując dany materiał, znał jego przydatność w życiu społecznym, w pracy zawodowej, aby przybliżyć mu realność i użyteczność czynności swoiście wojskowych.

Realizacja zasady trwałości w wychowaniu wojskowym ma olbrzymie znaczenie w świetle funkcji i zadań armii. Służba wojskowa trwa krótko, a w okresie tym chcemy przygotować obywateli do długotrwałej gotowości do podjęcia przez nich w każdej chwili zadań związanych z obroną kraju, a także rzetelnej pracy dla jego dobra. Służba w wojsku musi zatem konsekwentnie utrwalać pożądane postawy, umiejętności i sposoby działania. Wymaga to powtarzania czynności i uporczywych ćwiczeń, odpowiedniego egzekwowania (kontrola, ocena) pożądanych sposobów postępowania.

Zasadę zespołowości formułuje się następująco: kształtowanie osobowości wychowanka, nabywanie przez niego określonych sposobów zachowania zależy w dużym stopniu od charakteru stosunków łączących jednostkę z zespołem, w którym żyje i działa.

W rozwoju i kształtowaniu osobowości człowieka ważną rolę spełnia — jak wiadomo — środowisko społeczne. Wyniki działalności wychowawczej, jej przebieg zależą w dużej mierze od atmosfery w zespole, od sytuacji społecznej, w której realizuje się zadania wychowawcze. Im bardziej zespół jest zintegrowany, zgodny wewnątrznie i nastawiony na działanie kolektywne, tym skuteczniejsza jest praca pedagogiczna, tym lepsze wyniki w kształtowaniu osobowości członków tego zespołu.

Zasada wychowania w zespole stała się trwałym dorobkiem pedagogiki socjalistycznej dzięki Makarence, który w niezwykłe umiejętny sposób stosował ją w praktycznej działalności wychowawczej.

W wojsku — ze względu na jego odrębność — zasada ta stanowi podstawę wychowania. Zespół (zwłaszcza kolektyw) jest w wojsku formą jednoczącą ludzi do wspólnego wykonywania określonych zadań; spełnia jednocześnie funkcje wychowawcze. Zespół jest w procesie wychowania ogromną siłą. Tu ujawniają się znacznie szybciej i w bogatszej formie indywidualne właściwości żołnierzy, ich zainteresowania, zdolności, umiejętności, cechy charakteru. Właśnie w zespole dzięki różnorodności i wielości kontaktów interpersonalnych, atmosferze przodownictwa, współzawodnictwa, wzajemnej wymianie myśli, poglądów, doświadczeń może być z powodzeniem realizowany przyspieszony i wielostronny rozwój osobowości żołnierza.

Jednakże, aby zespół mógł spełnić funkcje wychowawcze, musi mieć określone warunki (omówione szerzej w oddzielnym rozdziale), wśród których najistotniejsza jest wzajemna akceptacja. Chodzi o to, żeby dowódca-wychowawca cieszył się autorytetem swoich podwładnych i jednocześnie akceptował wychowanków. Ważną rolę spełnia wzajemne zaufanie, bez którego nie można osiągnąć dobrych rezultatów wychowawczych.

Zasada zespołowości wymaga poszanowania godności wychowywanych żołnierzy, sprawiedliwego ich traktowania. Wszelkie różnice, odmienne kryteria stosowane w ocenie rozbijają jedność i zwartość danego pododdziału. niesprawiedliwe ocenianie podwładnych dzieli zespoły na gorszych i lepszych, tworzą się wówczas grupy, rodzi zawiść, lizusostwo, niezdrowa rywalizacja, zła atmosfera i złe stosunki.

Żołnierzy plutonu czy kompanii nie wychowuje jeden przełożony, jeden wychowawca. Aktywny udział w tym procesie biorą wyżsi przełożeni oraz inni oficerowie i podoficerowie kompanii czy pułku. Potrzebna jest więc jednolitość oddziaływań wychowawczych, taka sama wymagalność, jednorodność postaw wychowawczych. Straty wynikłe z nieprzestrzegania tych wymagań mogą być bardzo duże.

Zasada indywidualizacji. Kształtowanie osobowości wychowanka, nabywanie przez niego pożądanych sposobów zachowania zależy w dużym stopniu od indywidualnych właściwości i możliwości jednostki.

Istota tej zasady polega na uwzględnianiu w procesie wychowania indywidualnych właściwości każdego wychowanka. W wojsku, ze względu na większą niż w innych instytucjach wychowawczych jednolitość i typowość warunków życia oraz daleko idące kompetencje przełożonych-wychowawców, występuje większe niebezpieczeństwo rozwiązywania wszelkich problemów dotyczących wychowania w sposób typowy, z pominięciem zasady indywidualizacji. Przewaga wychowawców wynikająca z ich uprawnień służbowych niezbędnych w systemie dowodzenia, przenoszona na dziedzinę wychowania, prowadzi często — zwłaszcza u młodych, niedoświadczonych wychowawców — do schematycznego rozwiązywania spraw kształtowania osobowości, nie pogłębionego dobrą znajomością wychowanków i sytuacji, w jakich oni działają. Zdarza się, że dowódcy chcą uzyskiwać natychmiastowe wyniki przez wydawanie poleceń i nakazów. Można w ten sposób wymusić do-raznie pożądane zachowanie, ale nie pozostawia to z reguły większych śladów. Gdy przymus przestanie działać, znika też zwykle nakazywany sposób postępowania.

Przestrzeganie zasady indywidualizacji ma szczególne znaczenie w rozpoznawaniu i ustalaniu metod postępowania w przypadkach nietypowych. Dotyczy to zarówno żołnierzy wyróżniających się, jak i tzw. trudnych.

Realizowanie przez wychowawców wojskowych zasady indywidualizacji ułatwia zdobywanie gruntownej wiedzy o człowieku, o prawidłowościach jego rozwoju i możliwościach kształtowania jego osobowości w warunkach wojska. Niezbędne są także doświadczenie pedagogiczne, umiejętność pracy z ludźmi, znajomość metodyki i techniki wywierania wpływu, kierowania wychowankami.

Metody wychowania

Wychowawców wojskowych zawsze żywo interesowała odpowiedź na pytanie, jakimi drogami można najskuteczniej realizować cele i zadania wychowawcze? Wskazanie najwłaściwszych metod postępowania, dobór i zastosowanie najskuteczniejszych środków oddziaływania wychowawczego to najistotniejsze problemy metodyki wychowania.

Termin „metoda” ma wiele znaczeń i zastosowań. W literaturze pedagogicznej „metoda” jest rozumiana dość jednoli-

cie, na ogół jako sposób oddziaływania wychowawczego. Nie każdy jednak sposób działania jest metodą¹⁰; miano to można przypisać tylko takiemu sposobowi, 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”¹¹. Nie każdy więc sposób użyty do wykonania określonych czynności czy rozwiązania zadania, choćby nawet był skuteczny, jest metodą. Może być nim tylko ten, który daje się opisać, zdefiniować, przekazać innym ludziom i wielokrotnie zastosować.

Metoda jest złożonym sposobem rozwiązywania określonych problemów teoretycznych lub praktycznych. W wychowaniu chodzi zwykle o zastosowanie wielu specjalnie dobranych środków i zabiegów wychowawczych. Przy czym przez „sposób oddziaływań wychowawczych” rozumie się odpowiednie wykorzystywanie określonych środków, których użycie umożliwia przełożonym skuteczne realizowanie celów i zadań szkoleniowo-wychowawczych; natomiast „środek wychowania” jest konkretnym zabiegiem stosowanym w procesie wychowawczym. Np. metoda przekonywania może być realizowana takimi środkami, jak: rozmowa, dyskusja, wykład, pogadanka, film, książka. W tym ujęciu metoda jest określonym sposobem realizacji procesu wychowawczego za pomocą odpowiednio dobranych środków.

Można więc przyjąć, że metoda wychowania jest świadomym i systematycznie stosowanym sposobem oddziaływania, opartym na zasadach wychowania, składającym się z zespołu odpowiednio dobranych środków, dzięki którym są realizowane cele wychowania¹².

Dobra znajomość metod wychowania, rozumienie ich roli i miejsca w wojskowym systemie wychowania znacznie ułatwia spełnianie przez przełożonych funkcji pedagogicznych. Żołnierza armii socjalistycznej można wychować skutecznie wtedy, gdy w procesie wychowania wojskowego będziemy stosować metody odpowiadające funkcjom i zadaniom sił zbrojnych oraz wynikające z istoty i swoistości pedagogicznej wojska.

¹⁰ Zob. T. Kotarbiński, O pojęciu metody, Warszawa 1973, s. 3.

¹¹ Tamże, s. 4.

¹² Zob. M. Krawczyk, Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 81—86; Z. Kosyrz, op. cit., s. 38—39; Wojennaja pedagogika, op. cit., s. 256; B. T. Lichaczew, Teorija..., op. cit., s. 424; W. Szczerba, Metodyka wychowania socjalistycznego, op. cit., s. 128.

Analiza działalności pedagogicznej w wojsku dowodzi, że dobór odpowiednich metod wychowania zależy m. in. od takich czynników, jak:

— ideał wychowania żołnierza armii socjalistycznej oraz charakter i ogólna treść procesów wychowawczych;

— rodzaj i treść walorów, które chcemy u żołnierzy kształtować;

— właściwości psychofizyczne żołnierza, poziom jego rozwoju intelektualnego i kulturalnego, stopień uspołecznienia itp.;

— wiedza, umiejętności i doświadczenie wychowawcy, jego autorytet;

— warunki materialne i układy strukturalno-organizacyjne, w jakich wychowanek żyje, działa (charakter i miejsce jednostki wojskowej, warunki bytowe, baza szkoleniowa, kulturalna, obowiązki służbowe żołnierza itp.);

— spójność oraz dojrzałość moralna, intelektualna i społeczna pododdziału (zespołu), w którym żołnierz pełni służbę;

— czas, jakim dysponuje wychowawca.

Nie ma metod uniwersalnych, rozwiązujących wszystkie zadania wychowawcze, w każdych warunkach i w stosunku do każdego wychowanka. Doświadczenie uczy, że metody wychowania należy zawsze dobierać zależnie od konkretnych sytuacji pedagogicznych.

W wojskowej literaturze tego tematu znajdujemy, podobnie jak w przypadku zasad, różne klasyfikacje i nazwy metod wychowania. Szczerba wymienia następujące: metody wyjaśniające, metody przykładu, metody oparte na ćwiczeniach oraz kary i nagrody¹³. Bazanow do najważniejszych metod zalicza: przekonywanie, ćwiczenie, wyróżnienie, karę, osobisty przykład oficera¹⁴, a S. K. Iljin — przekonywanie, przykład, ćwiczenie, zachętę i przymus¹⁵. Również inni autorzy omawiający metody wychowania wojskowego dość zgodnie wymieniają kilka podstawowych metod, różnie je nazywając. Odzwierciedla to dość wiernie istniejący stan teorii i praktyki pedagogicznej wojska w tej dziedzinie.

Wymienione metody wychowania dotyczą raczej bezpośrednich oddziaływań przełożonych na wychowanków. W procesie wychowania wojskowego wiele można osiągnąć również za pomocą pośredniego oddziaływania oraz rozwijania wysiłków samowychowawczych. Najpowszechniej stosowane w wychowaniu żołnierzy LWP metody można więc ująć w trzy grupy:

¹³ Zob. W. Szczerba, op. cit., s. 134—147.

¹⁴ Zob. A. Bazanow, op. cit., s. 141—160.

¹⁵ Zob. Wojennaja pedagogika, op. cit., s. 256.

- metody oddziaływania bezpośredniego,
- metody oddziaływania pośredniego,
- metody rozwijania procesów samowychowawczych.

Pierwsza grupa jest bardziej znana i znacznie częściej analizowana w literaturze pedagogicznej; można tu wymienić: przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnienie, karę.

W wojsku można nawet mówić o pewnej tendencji do przeceniania bezpośrednich oddziaływań wychowawczych. Ze względu na swe uprawnienia służbowe przełożeni skłonni są prawie wyłącznie stosować sposoby bezpośrednie (nakaz, zakaz, rozmowa, nagroda, kara, ćwiczenie określonych nawyków itp.). Dzięki nim mają możliwość przejawiania aktywności, obserwowania bezpośrednich i natychmiastowych, choćby tylko pozornych i zewnętrznych, rezultatów. Jeśli się zważy, że bezpośrednimi przełożonymi młodych żołnierzy są na ogół również młodzi wychowawcy, dynamiczni i energiczni, to można zrozumieć dążność do wyłącznego stosowania środków bezpośrednich.

Metody te mają wiele walorów, spośród których warto wymienić np. otwartość występowania dowódcy wobec wychowanka w roli wychowawcy. Podwładni mają w takich wypadkach świadomość tego, że są wychowywani i że przełożonym zależy na uzyskaniu określonych rezultatów. Skuteczność metod bezpośrednich zależy więc w znacznym stopniu od wzajemnych stosunków wychowawca — wychowanek, od ich dobrej lub złej woli, nastawienia, atmosfery, stanu emocjonalnego, doświadczenia życiowego, kultury itp.

Pewne niedostatki bezpośrednich oddziaływań wychowawczych mogą być z powodzeniem kompensowane przez równoczesne stosowanie metod oddziaływania pośredniego. Wychowanie współczesne dokonuje się przy znacznym udziale środowiska społecznego; obok bezpośrednich oddziaływań wychowawców w procesie tym uczestniczą różne grupy społeczne, z którymi wychowanek jest powiązany. Warto pamiętać, że proces ten przebiega w określonych warunkach materialnych, organizacyjnych, prawnych, że istnieją w tej dziedzinie swoiste tradycje i doświadczenia konkretnych instytucji wychowawczych. Analiza działalności wychowawczej dowodzi, iż można w niej wyodrębnić takie poczynania, jak: tok i porządek życia wojskowego (regulaminowa organizacja szkolenia, służby oraz życia w pododdziale i oddziale); ceremoniał wojskowy; działalność społeczna; opinia społeczna (kolektywu).

Istotę metod pośredniego oddziaływania wychowawczego stanowi spożytkowanie naturalnych elementów środowiska, w którym wychowanek żyje, jako czynników wychowawczych.

Stosowanie pośrednich metod wychowania może być harmonijnie wkomponowane w normalne funkcjonowanie pododdziału i oddziału oraz życie żołnierzy. Żołnierz nie powinien zdawać sobie sprawy z tego, że służą one celom wychowawczym, że wychowawcy specjalnie je dobierają i stosują. Udział w szkoleniu, pracach i czynnościach porządkowych, w działalności społecznej, sprawna organizacja, porządek wojskowy niejako automatycznie kształtują określone umiejętności, nawyki, postawy. Wychowawca jest tu bowiem ukryty, nie działa wprost, lecz przez określoną organizację życia i planowo stosowane środki, służące konsekwentnej realizacji zamierzeń wychowawczych.

Człowiek rozwija się i kształtuje w trakcie wykonywanych czynności; doskonalą samego siebie, realizując określone zadania. Dlatego też im większe zaangażowanie wychowanków, im więcej autonomicznej aktywności wyzwalają u nich zadania służbowe i społeczne, tym znaczniejsze i trwalsze mogą być skutki w rozwoju osobowości. Doniosłą rolę w tym procesie spełnia — oprócz metod już wspomnianych — samowychowanie. Spotkać nawet można stwierdzenie, iż podstawowym „celem wychowania jest właściwie wdrożenie do samowychowania”¹⁶. Jakkolwiek trudno się zgodzić z owym poglądem, to jednak podkreśla on rolę własnych wysiłków człowieka nad rozwijaniem i przekształcaniem swojej osobowości.

Charakter się zbrojnych sprzyja szerokiemu stosowaniu metod pośrednich i samowychowania, które w powiązaniu z metodami bezpośrednimi przynoszą dobre wyniki w wychowywaniu żołnierzy.

Przedstawiony podział metod nie jest ostry ze względu zarówno na złożoność samego procesu wychowania, jak i możliwości wychowawcze poszczególnych metod. Traktujemy go jako propozycję, zwracając uwagę na pewną stronę działalności pedagogicznej w wojsku, a także wskazując na ogólniejszy charakter i możliwości stosowania metod oraz środków wychowania wojskowego.

Metody oddziaływania bezpośredniego

Przekonywanie. Wychowywanie współczesnego żołnierza to przede wszystkim przekonywanie; jest to jedna z głównych metod wychowania w armii socjalistycznej. Odwołuje się ona do ludzkiego intelektu i logiki, do uczuć i doświadczenia. Wyjaśnianie, argumentacja logiczna, pozytywny stosunek uczuciowy umożliwiają dobrowolne przyjęcie określonych idei,

¹⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, op. cit., s. 97.

przemyslenie ich i przyswojenie, traktowanie jako własnych oraz przekształcenie w motywy postępowania.

Przekonywanie żołnierzy zatem polega głównie na:

- wyjaśnianiu istoty i charakteru socjalistycznych stosunków społecznych;
- ukazywaniu sensu i konieczności służby wojskowej;
- wskazywaniu potrzeby istnienia i przestrzegania norm oraz zasad regulujących życie społeczne i wojskowe;
- wyjaśnianiu żołnierzom ich praw i obowiązków;
- rozwijaniu pozytywnych związków emocjonalnych i nastawień do służby wojskowej;
- zachęcaniu do dobrego wykonywania obowiązków żołnierskich;
- systematycznym wyjaśnianiu i informowaniu o najważniejszych wydarzeniach mających znaczenie dla służby wojskowej;
- stwarzaniu warunków, w których wychowankowie mogliby w działaniu demonstrować i sprawdzać swoje poglądy oraz przekonania.

Przekonywaniu służą: rozmowy, opowiadania, gawędy, pogadanki, wykłady, odczyty, referaty, zebrania oraz inne formy zajęć i pracy ideowopolitycznej.

Nowe sytuacje, w jakich się ludzie znajdują, wymagają od nich przede wszystkim zrozumienia, poznania i oceny. Na tej podstawie rodzą się zamiary działania i samo działanie lub też następuje powstrzymanie się od niego. Początkowy okres służby wymaga szczególnego nasilania różnych środków przekonywania. Żołnierze nowo wcielani nie znają jeszcze norm i zwyczajów życia wojskowego, przepisów regulaminów. Trzeba ich z nimi zapoznawać, wyjaśniać cel i sens, żądając jednocześnie ich przestrzegania.

W stosowaniu różnych środków przekonywania żołnierzy istotną rolę spełnia zaangażowanie emocjonalne wychowawcy. Rozmowa, pogadanka, gawęda oraz użyta w nich argumentacja angażują uczuciowo obydwie strony: wychowawcę i wychowanka. Nie można przekonać kogoś, jeśli się samemu nie jest przekonany. „Aby kogoś przekonać, trzeba nie tylko dobrze poznać problem będący przedmiotem przekonywania, ale także i przekonywaną osobę, a także trzeba być samemu przekonany”¹⁷. Trzeba również pamiętać o tym, iż podawane argumenty znacznie łatwiej są przyjmowane i akceptowane, jeśli przedstawiający je wychowawca jest lubiany, ceniony, szanowany, jeśli istnieje wzajemne zaufanie i życzliwość.

17 T. Szaciło, Przekonania, op. cit., s. 157.

Metodą przekonywania kształtujemy u żołnierzy przede wszystkim świadomość celu i sensu służby wojskowej oraz walki zbrojnej, zrozumienie konieczności wysiłku, ograniczeń, dyscypliny, a nawet ofiar w imię ogólnych interesów społecznych i narodowych. Przekonywanie powinno pobudzać żołnierzy do myślenia, rozwijać pożądane postawy moralne, ugruntowywać poglądy polityczne, społeczne, światopogląd.

Żołnierzy przekonuje zwłaszcza odwoływanie się do ich osobistego doświadczenia; przez logiczne uzasadnienie twierdzeń na podstawie uznanych już przesłanek i organizowanie działania następuje wywoływanie zmiany nastawienia do obiektu przekonań.

Cwiczenie. W wychowaniu żołnierzy chodzi nie tylko o to, żeby mieli oni określone poglądy i przekonania, lecz przede wszystkim o zgodne z nimi postępowanie. Odwagę, wytrzymałość na trudy, ciężką, samodzielność, zdyscyplinowanie, opamiętanie itp. można kształtować jedynie w działaniu. Ćwiczenia wymagające od żołnierzy określonych działań wyrabiają u nich nawyki i przyzwyczajenia potrzebne na polu walki.

Działanie i postępowanie nawykowe ma szczególne znaczenie w przygotowaniu żołnierzy do udziału w wojnie. Obsługa precyzyjnego sprzętu, potrzeba wykonania wielu czynności w krótkim czasie, w warunkach zagrożenia wymaga dużego wyćwiczenia i wytrenowania.

Metoda ćwiczeń ma niewątpliwie wiele zalet, jednak warto przestrzec przed niebezpieczeństwem jej nadużywania. Oparcie działania wychowawczego tylko na impulsach z zewnątrz (wykonywanie czynności i zadań szkoleniowych, porządkowych), bez uruchomienia sił wewnętrznych wychowywanej jednostki (ambicje, dążenia, aspiracje, cele życiowe), niesłuchanie zuboża procesa wychowania i pomniejsza jego wyniki. Pomijanie podmiotowej roli żołnierza w wykonywaniu różnorodnych ćwiczeń nie może mieć miejsca w socjalistycznej armii. Metoda ta zdaje w pełni egzamin wówczas, gdy żołnierzom są znane cele wykonywanych ćwiczeń, wyrabianych nawyków, kiedy jest łączona z innymi metodami, zwłaszcza metodą przekonywania. Pisze o tym Makarenko następująco: „Zadanie polega nie tylko na wyrobieniu w sobie słusznego, rozumnego stosunku do problemu postępowania, lecz także i na wyrobieniu prawidłowych przyzwyczajzeń, tj. takich, które sprawiłyby, że nasze postępowanie byłoby właściwe nie dlatego, żebyśmy usiedli i pomyśleli, lecz dlatego, że inaczej postępować nie potrafimy, bośmy już tak przywykli”¹⁸.

¹⁸ A. Makarenko, Dzieła, t. 5, op. cit., s. 433.

Przykład osobisty. Przykład jest jedną z najstarszych metod wychowania. Istnieje bez wątpienia tak dawno, jak samo wychowanie. Młodzież od wieków wychowywała się, uczestnicząc w czynnościach i sposobach zachowania się ludzi dorosłych, upodobniała swoje postępowanie do wzorów, które oni prezentowali. Uczyla się na przykładzie starszych, jak wojsować, jak zdobywać pożywienie, jak wykonywać potrzebne przedmioty, jak się bawić.

Przykład rozumiany jako metoda wychowania polega na takim oddziaływaniu środowiska wychowawczego, które skłania wychowanków do określonego postępowania według przyjętych wzorów. W takim ujęciu chodzi nie tylko o przykład osobisty dowódców bądź rówieśników, ale także o inne wzory zachowania, których źródłem mogą być literatura, prasa, radio, telewizja, film, teatr itp.

W wojsku powszechne zastosowanie znajduje przykład osobisty. Wprawdzie w wychowaniu wojskowym mamy do czynienia z ludźmi dorosłymi, mniej na ogół podatnymi na wszelkie wpływy z zewnątrz (na przykład innych osób), jednak swiste warunki życia wojskowego stwarzają wiele sytuacji kształtujących osobowość wychowanków za pomocą przykładu osobistego. Owe warunki to: duże kompetencje dowódców-wychowawców, podporządkowanie podwładnych, wysokie umiejętności fachowe i wojskowe oraz postawa ideowa współczesnych dowódców, wysoki stopień integracji załóg i pododdziałów, systematyczność wpływów wychowawczych itp.

Regulamin służby wewnętrznej, doceniając rolę tej metody, nakłada na przełożonych obowiązek służenia swoim dobrym postępowaniem za przykład: „Przełożony powinien dawać przykład odwagi, wytrwałości, sumiennosci, wzorowego i kulturalnego zachowania się oraz ścisłego przestrzegania regulaminów i rozkazów”¹⁹. Jeszcze dobitniej zostało to wyrażone w innym dokumencie normatywnym: „Każdy przełożony musi rozwijać w sobie zdolność i umiejętność skłaniania ludzi do podporządkowania się i posłuszeństwa bez wywoływania ich oporu wewnętrznego. Osiąga się to jednak nie tylko za pomocą wytycznych i pouczeń, lecz przede wszystkim osobistym przykładem”²⁰.

Przykład przełożonego lub kolegi wychowuje tylko wtedy, kiedy cieszą się oni uznaniem, gdy przestrzegają zasady jednościi słów i czynów, kiedy wychowawca wymaga równie wiele od siebie, jak i od swoich wychowanków. Osobowość dowód-

¹⁹ Regulamin służby wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s. 21.

²⁰ Obyczaje żołnierzy zawodowych LWP, Warszawa 1974, s. 65.

cy, jego postawa, sposób życia, zachowania pozostawiają niezatarte ślady w rysach charakteru i postępowaniu podwładnych. Właściwe postępowanie kadry dowódczej daje jej moralne prawo do wychowywania żołnierzy, ponieważ decyduje w poważnym stopniu o efektach wychowawczych. Bez osobistego przykładu przełożonych traci się sens procesu wychowania.

Ideowość, wysoka kultura, takt, opanowanie, wrażliwość, stanowczość, zaangażowanie, pracowitość, zdyscyplinowanie, nienaganny wygląd zewnętrzny, głęboka znajomość swojej specjalności i spraw wojska, życzliwość — wszystko to przejawiane w codziennej służbie stanowi dobry przykład dla wychowanków.

Bezpośredni wpływ na żołnierzy wywiera także przykład wzorowej postawy w służbie i szkoleniu najbliższych kolegów. Właściwe wykorzystanie tych dobrych wzorów przez dowódcę może wpływać dodatkowo na całe zespoły i kolektywy.

Wyróżnienie. Metoda ta stanowi zespół środków moralnych i materialnych, służących wyrażaniu uznania osobie lub grupie osób za określone czyny i postawy społecznie pożyteczne w celu ich utrwalenia oraz zachęcenia do dalszych wysiłków w tej mierze. Opiera się na znanej powszechnie właściwości, że człowiek dąży do powtarzania zachowań i czynności, za które spotyka go przyjemność.

W „Regulaminie dyscyplinarnym” dokładnie określono rodzaje wyróżnień, jakie można i należy stosować w wychowaniu wojskowym, ustalono zakresy uprawnień poszczególnych osób funkcyjnych, sposób udzielania wyróżnień, zasady prowadzenia ewidencji itp.

Warto dodać, że ta metoda wychowania znalazła odbicie w regulaminie dopiero w Polsce Ludowej. Przepisy dyscyplinarne okresu międzywojennego w ogóle nie zawierały terminu „wyróżnienie”. Natomiast współczesne doktryny wojenne różnych krajów stwierdzają fakt, iż na polu walki dowódca nie będzie mógł kontrolować zachowania wszystkich żołnierzy. Z tych względów w coraz większym stopniu musi liczyć na partnerstwo podwładnych, na ich inicjatywę, samodzielność, obowiązkowość, zdyscyplinowanie, ofiarność.

Obserwacja postępowania ludzi dowodzi, że wprawdzie można ich zmusić do tego, aby coś wykonali, ale nigdy przymusem (karami) nie spowoduje się, by czynili to chętnie, ofiarnie, z oddaniem, by wynikało to z ich wewnętrznej potrzeby. Wyzwalanie u ludzi energii i aktywności metodą bodźców pozytywnych (wyróżnienia) jest zatem bardzo cenne. Te właściwości ludzkiego zachowania, warunki działania na współczesnym polu walki i potrzeby społeczne znalazły odzwierciedlenie w regulaminach oraz dyrektywach i programach szkoleniowo-

-wychowawczych, w których preferuje się pozytywne metody oddziaływania na żołnierzy.

Metoda ta spełnia funkcję oceniającą i zachęcającą. Zawiera pozytywną ocenę, uznanie społeczne oraz aprobatę działalności i postępowania wychowanków. Wyodrębnia czyny lub postawy społecznie pozytywne, sprzyja ich utrwalaniu, preferuje określone wzory zachowania, rozwija dodatnią motywację wykonywania obowiązków żołnierskich.

Wyróżnienie spełnia funkcję wychowawczą wówczas, gdy jest pedagogicznie uzasadnione, tzn. gdy bierzemy pod uwagę indywidualne właściwości podwładnych, oceniamy ich sprawiedliwie, obiektywnie i wszechstronnie, jeżeli wyróżnienia udzielamy niezwłocznie po czynię na nie zasługującym.

Szczególne znaczenie dla skuteczności wychowawczej wyróżnień ma to, za co i przez kogo zostały przyznane. Musi być uzasadniona podstawa do wyróżnienia, a jego rodzaj dostosowany do jakości i znaczenia czynu. Nie można wyróżniać za drobizgi, czyny mimowolne, za wypełnianie obowiązku, jeśli nie towarzyszą temu autentyczne zaangażowanie, rzetelna postawa i usilne dążenie ze strony wychowanka do jak najlepszego wykonywania zadań.

Wyróżnienie, które ma wychowywać, musi być atrakcyjne, przynosić wyróżnionemu satysfakcję, zaspokajać jakąś potrzebę, musi być przez niego cenione. Nie można więc żołnierzy wyróżniać ciągle tym samym rodzajem wyróżnienia (np. pochwałą). Z badań wynika, że wielu przełożonych, zwłaszcza niższego szczebla, uważa, iż zakres ich uprawnień dyscyplinarnych jest bardzo ograniczony i z tego względu wyróżnienia przez nich udzielane są ciągle takie same, a przez to nieatrakcyjne. Pomijając niesłuszność owych poglądów, należy stwierdzić, że wyróżnienia schematyczne, formalne, liczące się tylko w statystykach (zawsze takie same za te same czynności, w ten sam sposób, w takich samych okolicznościach udzielane przez tych samych przełożonych) prowadzą do znacznego obniżenia ich roli wychowawczej, a niekiedy mogą spowodować całkowitą dewaluację tego rodzaju wyróżnienia w danym środowisku.

Należy je zatem stopniować, zmieniać okoliczności, brać pod uwagę motywy czynów, za które chcemy wyróżnić. Nie każde postępowanie, mimo podobieństw, zasługuje na wyróżnienie. Nie może też być ono ekwiwalentem za określony wynik. Pedagogów interesuje bowiem także droga, jaką ten wynik się osiąga (egoiści i społecznicy).

W uzyskiwaniu korzystnych rezultatów oraz unikaniu błędów przy stosowaniu tej metody pomaga dobre orientowanie

się w danym środowisku i liczenie się z opinią otoczenia (pododdział, drużyna, kolektywy). „Obowiązkiem przełożonego — nakazuje regulamin — jest przestrzeganie, aby każde wyróżnienie było w pełni zasłużone i proporcjonalne do wagi i charakteru nagradzanego czynu. Powinien on dążyć do tego, by wyróżnienie uzyskało również społeczną aprobatę najbliższego kolektywu wyróżnionego”²¹. W warunkach wojska wyróżnienie powinno zawsze cementować zespół, zachęcać go do dalszej pracy. Nie może nigdy dzielić kolektywu, osłabiać jego spójności²².

Kara. Kara dyscyplinarna jako metoda wychowania żołnierzy powinna być stosowana wówczas, kiedy inne środki nie wystarczają. „Przełożony wymierza karę dyscyplinarną tylko wówczas, gdy uzna, że inny sposób oddziaływania jest niewystarczający, zwłaszcza wtedy, gdy zawiodły uprzednio zastosowane środki wychowawcze”²³. Szczegółową charakterystykę karania żołnierzy daje regulamin dyscyplinarny. Zwrócimy uwagę jedynie na niektóre elementy omawianej metody.

Karanie, podobnie jak wyróżnianie, jest uzasadnione reakcją człowieka na bodźce; chodzi o unikanie takich zachowań, za które spotyka przykrość. Praktyka społeczna i pedagogiczna dowodzi potrzeby oraz skuteczności stosowania metody kary w wychowaniu.

Większość uwag poczynionych przy omawianiu wyróżniania można odnieść także do karania dyscyplinarnego. Chodzi zwłaszcza o: indywidualną znajomość podwładnych, sprawiedliwość i obiektywizm w karaniu, odpowiednią ocenę i kwalifikację przewinień oraz ich motywów, stopniowanie kar, liczenie się z opinią kolektywu, autorytet przełożonego²⁴.

Warto jednak podkreślić pewne odrębności, nie występujące przy posługiwaniu się bodźcami pozytywnymi. Kara, która ma spełnić funkcję wychowawczą, powinna wywoływać poczucie przewinienia i wyzwalać dążenie do poprawy. Wiąże się z tym konieczność zrozumienia przez wychowanka niewłaściwości jego postępowania. Kara dyscyplinarna powinna zawsze zmierzać do poprawy zachowania i postępowania, nie może jednak nigdy prowadzić do deprecjacji osobowości i załamania wychowanka.

Wymierzona kara musi być zdecydowanie i konsekwentnie egzekwowana, a jeśli ma być skuteczna wychowawczo, musi

²¹ Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s. 19.

²² Zob. S. Kwiatkowski, *Poradnik praktyki dyscyplinarnej dowódcy pododdziału*, Warszawa 1978, s. 33—46.

²³ Regulamin dyscyplinarny..., op. cit., s. 35.

²⁴ Zob. S. Kwiatkowski, *Poradnik praktyki...*, op. cit., s. 50—84.

się kojarzyć z przykrością fizyczną lub psychiczną. Niekiedy właśnie egzekwowanie kar pozostawia wiele do życzenia. Dotyczy to zwłaszcza takich środków represyjnych, jak: areszt, praca porządkowa poza kolejnością, zakaz opuszczania koszar.

Wymierzanie kary nie może stwarzać pozorów, że jest ona tzw. odegraniem się przełożonego, odwetem lub „wyżywaniem się”. Nie wolno zatem karać w stanie emocjonalnego wzburzenia i gniewu. Wychowanek musi odczuć, że jest karany nie z powodu rozdrażnienia lub złego humoru dowódcy, lecz dlatego, że naruszył porządek wojskowy, dyscyplinę, że nie dopełnił ciężących na nim obowiązków; przełożony zaś karząc, wykonuje jedynie służbową powinność, stoi na straży ogólnego ładu i porządku oraz realizuje wolę i interes społeczny a nie własne widzimsię.

Ogromne znaczenie dla skuteczności karania ma jednolitość wymagań. Nie mogą wystąpić w jednostce czy pododdziale zbyt duże różnice w ocenie zachowania podwładnych przez różnych przełożonych. W kolektywach żołnierskich istnieje stała wymiana opinii o każdym dowódcy, łatwo więc zauważyć różnice w ich postępowaniu i wykorzystywać je ze szkodą dla służby i wyników wychowania.

Do kar nie należy uciekać się zbyt często. Liczba kar nie decyduje automatycznie o jakości dyscypliny. Właściwy wychowawczo skutek powinna odnieść sama groźba kary. Kara wykonana jest już mniej groźna; stosowana powszechnie, przy każdej okazji, przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie wychowawcze.

Przełożeni powinni również dbać o to, aby żołnierz wiedział, iż karę wymierza nie tylko np. dowódca kompanii, ale wszyscy pozostali dowódcy, zgodnie z zajmowanymi stanowiskami. Również kolektyw może i powinien uczestniczyć w wymierzaniu kary. Chodzi o wytworzenie atmosfery dezaprobującej zachowanie lub czyn ukaranego, żeby dowódca nie był w swym postępowaniu odosobniony.

Dwie ostatnie metody wychowania noszą w wojsku miano praktyki dyscyplinarnej. Termin ten jest rozumiany jako stosowanie bodźców (wyróżnień i kar) w celu wywierania wpływu na pojedynczych żołnierzy, zespoły i pododdziały, zmierzającego do umacniania dyscypliny oraz wdrażania do wykonywania żołnierskiej powinności. Aczkolwiek praktyka dyscyplinarna przybierała rozmaite formy w różnych epokach historycznych i armiach, to jednak zawsze spełniała rolę głównego czynnika w wychowaniu żołnierzy.

W wychowaniu wojskowym od czasów najdawniejszych dominowały sankcje negatywne, stanowiące podstawę syste-

mów wychowania wielu armii. W miarę jednak rozwoju społecznego i sił zbrojnych zarówno w świecie, jak i w Polsce zmieniały się poglądy oraz praktyka stosowania tych bodźców.

Współczesne badania nad rolą praktyki dyscyplinarnej w procesie wychowania sygnalizują systematyczny spadek liczby kar oraz znaczne rozszerzenie zakresu i ilości udzielanych wyróżnień. Głębsza analiza przekonuje jednak, że zarówno w przeszłości, jak i dziś istnieje praktyka odbiegająca od pozytywnych ustaleń w tej dziedzinie. O skuteczności wyróżnień i kar decyduje zawsze ogólna atmosfera wychowawcza danego środowiska (oddziały, pododdziały). Jeżeli bowiem nawet wiele i często się wyróżnia, ale tylko formalnie, natomiast statystycznie karze się niewiele, ale stosuje liczne zakazy i ograniczenia (kary nieoficjalne), to i tak w świadomości wychowanków będzie istnieć przekonanie, że w wychowaniu dominuje czynnik przymusu, że rezultaty wychowania osiąga się w wyniku nacisku i przewagi przełożonych.

Metody oddziaływania pośredniego

Regulaminowy porządek życia wojskowego. Wojsko, jako dobrze zorganizowana i prężnie działająca instytucja społeczna, ma duże możliwości wywierania silnego wpływu wychowawczego na żołnierzy przez naturalny dla armii tok życia, pracy i służby.

Przestrzeganie ustalonego ładu i porządku (czystość, estetyczne urządzenie wszystkich pomieszczeń, wygląd zewnętrzny koszar, świetlicy, izby żołnierskiej, czysty, zawsze właściwie zakonserwowany sprzęt bojowy i uzbrojenie), konieczność podporządkowania się przepisom i normom zawartym w regulaminach niejako automatycznie kształtują odpowiednie przyzwyczajenia, nawyki i postawy, przyczyniają się do wytworzenia pożądanych cech osobowości i zachowań wartościowych społecznie. „Polega to w głównej mierze na tym, że pod wpływem rytmu stosunków życiowych, pod wpływem zorganizowanego i złożonego oddziaływania warunków zewnętrznych i odpowiednich procesów wewnętrznych wyrabiają się w żołnierzu skomplikowane, trwałe związki czasowe”²⁵. Wiele elementów wychowawczych zawierają dobra organizacja zajęć, ćwiczeń oraz ich sprawny przebieg. Ten sposób oddziaływania na żołnierzy jest bardzo cenny, albowiem wymagania i normy formułuje tu obiektywnie istniejąca rzeczywistość materialna i społeczna. Norm tych przestrzegają wspólnie wychowawcy i wychowankowie, zależnie od zadań i funkcji.

²⁵ G. Łukow, Szkice z psychologii wojskowej, op. cit., s. 311.

Zespół środków składających się na tę metodę jest niezwykle bogaty i różnorodny, zasługuje więc ona w pełni na to, by stosować ją powszechniej, w sposób przemyślany i planowy, gdyż dopiero wówczas można wykorzystać dobrze tkwiące w niej wartości.

Ceremoniał wojskowy. W życiu i działalności wojska poważną rolę odgrywają uczestnictwo żołnierzy w różnych uroczystościach wojskowych i państwowych oraz tradycje, zwyczaje i obyczaje żołnierskie. Sprawna organizacja tych uroczystości, ich treść i przebieg przyczyniają się do pogłębienia związków z macierzystą jednostką wojskową, rodzajem sił zbrojnych i całym wojskiem, umożliwiają rozwijanie pozytywnego stosunku do służby wojskowej i służenia krajowi, pozwalają na poznanie i utrwalenie postępowych tradycji.

Metodą ceremoniału wywieramy wpływ przede wszystkim na uczucia żołnierza, stwarzamy okazję do przeżycia chwil podniosłych i uroczystych, pozostawiających trwałą ślad w jego psychice, rodzących pozytywne nastawienie do żołnierskich obowiązków²⁶.

Wśród ceremonii wojskowych zawierających duże wartości wychowawcze można wymienić:

- składanie przysięgi wojskowej, ślubowania, promocje;
- oddawanie czci i honorów sztandarom, hymnowi narodowemu, flagom, banderze;
- wzajemne oddawanie honorów żołnierzy i pododdziałów;
- uroczyste apele, przeglądy, parady, defilady, capstrzyki, odprawy wart;
- obchody świąt państwowych, wojskowych i świąt jednostek;
- uroczyste wymarsze i powroty z ćwiczeń;
- uroczyste rozpoczęcie i zakończenie szkolenia, roku akademickiego, przekazanie broni, sprzętu bojowego;
- przygotowywanie i udział żołnierzy w akademiach oraz wieczornicach;
- nadawanie odznaczeń i odznak wojskowych.

Nie są to wszystkie formy ceremoniału wojskowego możliwe do wykorzystania w procesie wychowania żołnierzy. O coraz większej roli tej metody świadczy m. in. opracowanie i wydanie dokumentów stanowiących zbiór najważniejszych obyczajów kadry ludowego Wojska Polskiego i ceremoniału wojskowego oraz stałe jego doskonalenie²⁷.

O wychowawczej wartości poszczególnych form ceremoniału decyduje zawsze sposób ich realizacji: organizacja, treść

²⁶ Zob. Ceremoniał wojskowy, Warszawa 1978.

²⁷ Zob. tamże oraz Zasady etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej i obyczaje żołnierzy zawodowych LWP, Warszawa 1977.

i napięcie emocjonalne, atmosfera panująca w czasie uroczystości. „Wielkie wychowawcze znaczenie ma strona emocjonalna i piękno ceremonii wojskowych — ich podniosła, pełna powagi atmosfera. Związane z tym przeżycia moralno-estetyczne rozbudzają duchowe wartości i wywierają trwałe wpływy wychowawczy na wszystkich uczestników ceremonii wojskowych”²⁸.

Działalność społeczna. W skutecznym oddziaływaniu na żołnierzy duże znaczenie ma jedność działania służbowego i społecznego, służbowe powinności nie wyczerpują bowiem sfery oddziaływań wychowawczych w wojsku. Istnieje bogata, systematycznie rozwijana i doskonalona działalność społeczna. Można do niej zaliczyć przede wszystkim pracę organizacji partyjnej, młodzieżowej, kulturalno-oświatową, działalność sądów koleżeńskich, ruch przodownictwa i współzawodnictwa, działalność sportową, turystyczną, kontakty i współpracę z młodzieżą cywilną, czyny społeczne itp.

W działalności tej, służącej dobru ogólnemu i wykonywanej z reguły zespołowo, tkwią znaczne wartości wychowawcze. Dobrowolne podejmowanie zadań i obowiązków przyczynia się nie tylko do tworzenia określonych wartości materialnych. Kształtuje przede wszystkim postawę zaangażowania społecznego, uczy zespalania wysiłków, rozwija umiejętności kolektywnego działania dla wspólnego dobra, pogłębia socjalistyczny stosunek do mienia społecznego, uczy łączenia interesów osobistych z interesami instytucji, społeczeństwa i państwa.

Rola wychowawców polega tu na takim organizowaniu działalności społecznej i kierowaniu nią, aby zawierała jak najwięcej elementów wychowawczych. Oznacza to konieczność przewidywania skutków poszczególnych przedsięwzięć, eliminowania bądź ograniczania ujemnych następstw i pogłębiania dodatnich. Właściwa organizacja pracy społecznej w wojsku, skierowanie jej na cele użyteczne przynosi oprócz korzyści materialnych wiele cennych efektów wychowawczych.

Opinia społeczna. W procesie wychowania, podobnie jak w innych dziedzinach życia społecznego, ważną rolę spełnia opinia społeczna. W warunkach wojska stanowią ją sądy (poglądy) wartościujące kadry dowódczej, załogi, pododdziału, organizacji.

Szczególnie wrażliwi na opinię wydają się być ludzie młodzi (żołnierze służby zasadniczej). Pragną oni zasłużyć sobie na uznanie otoczenia, wykazać się czymś nadzwyczajnym, zwrócić na siebie uwagę, zaprezentować posiadane zdolności. Owe naturalne dążności można z powodzeniem wykorzystać

²⁸ Ceremoniał wojskowy, op. cit., s. 7—8.

w kształtowaniu zintegrowanych, sprawnie funkcjonujących zbiorowości żołnierskich (kolektywów). Opinia społeczna jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na tworzenie się psychiki kolektywu; dotyczy ona stosunku danej zbiorowości żołnierskiej do różnych zjawisk, wydarzeń, faktów życia społecznego oraz do zachowania i postępowania zarówno całego kolektywu, jak i jego poszczególnych członków.

Opinia społeczna spełnia funkcję czynnika określającego pewien wzór postępowania, obowiązującego wszystkich wchodzących w skład danej zbiorowości. Jest to zatem funkcja normatywna. Omawiana metoda oddziaływania pośredniego pełni także funkcję kontrolną w stosunku np. do żołnierzy pododdziału. Wyniki owej kontroli pociągają za sobą określone sankcje. Jeżeli ktoś narusza obowiązujące w kolektywie normy, obyczaje i uznawane zasady współżycia, spotyka go kara w postaci dezaprobaty, potępienia, nagany, ośmieszenia itp. Wywiązującym się wzorowo z obowiązków opinia kolektywu wyraża swoje uznanie, zadowolenie, akceptując ich działania.

Wpływ opinii zespołu, grupy na poszczególnych żołnierzy jest olbrzymi. Grupa może swemu członkowi narzucać własne poglądy, swój punkt widzenia, czasem jawnie niezgodny z prawdą. Tylko nieliczni nie ulegają tej sugestii, opierają się naciskowi zbiorowości, zachowując własne, niezależne stanowisko, zapatrywania, sądy. Dlatego też pozyskiwanie opinii kolektywu dla celów i zadań stojących przed danym zespołem ma zasadnicze znaczenie dla ich realizacji.

Opinia społeczna jako metoda działania pedagogicznego jest najbardziej skuteczna wtedy, gdy charakteryzuje się jednomyślnością. Jest przecież wyrażana w pododdziale zawsze bezpośrednio, ale brak jedności powoduje, że ten sam postęp może być przez jednych ganiony, przez innych zaś aprobowany.

W działaniu wychowawczym dowódcy istotne jest dobre orientowanie się w sprzecznych i fałszywych opiniach oraz sądach o służbie wojskowej, o podstawowych obowiązkach żołnierzy, dyscyplinie. Umożliwia mu to kształtowanie opinii pozytywnych, od których treści i kierunków, celów, jakim służą (gotowości bojowej czy wygodnictwu), m. in. zależy efektywność wychowania.

Żaden wychowawca wojskowy nie powinien więc szczenić trudu, oddziałując na opinię w swoim pododdziale, w czym pomagają mu organizacja partyjna, młodzieżowa, ruch przodownictwa i współzawodnictwa. Pozostawienie tych spraw żywiołowemu rozwojowi może zaprzepaścić wychowawczą szansę wykorzystania opinii społecznej jako metody pośredniej wychowania żołnierzy.

Samowychowanie oznacza najczęściej samorzutny wysiłek człowieka nad przekształcaniem i ciągłym doskonaleniem własnych poglądów i postaw — własnej osobowości. Samowychowanie jest w istocie dążeniem do kształtowania własnej osobowości lub jej składników (cech) według uznawanych wzorów. Jest to przy tym zawsze wyższy etap działalności wychowawczej, świadczący o pozytywnych rezultatach podejmowanej wcześniej pracy wychowawczej, ma więc charakter zjawiska wtórnego. Nie wynika stąd, iż zjawia się ono jako odrębny etap w rozwoju człowieka po okresie oddziaływań interpersonalnych. Powinno ono stale towarzyszyć procesowi wychowania, wzbogacać go i uzupełniać, stosownie do poziomu i możliwości rozwojowych wychowanków.

W takim rozumieniu samowychowanie jest procesem kierowanym przez wychowawcę. Kierowanie takie powinno jednak mieć zawsze na celu stopniowe ograniczanie ingerencji z zewnątrz i powierzanie wszelkich czynności wychowawczych samemu wychowankowi. Samowychowanie wzbogacające proces wychowania rozwija się na podłożu określonego stosunku wychowanka do wychowawcy oraz do kolegów. Kierujący rozwojem podwładnego, chcąc go wdrażać do samowychowania, musi mu towarzyszyć w pracy nad sobą, nadawać jej dyskretne odpowiedni kierunek, organizować i stwarzać korzystne warunki oraz sytuacje, służyć radą i pomocą, podsuwać odpowiednie zabiegi doskonalące osobowość. Stopniowo, w miarę tego jak wychowanek dojrzewa, osiąga odpowiednią motywację, nabywa doświadczenia i nawyków, wychowawca może ograniczać swoją kierowniczą rolę, przekazując ją częściowo organizacji młodzieżowej, kolektywowi żołnierskiemu, bardziej dojrzałym kolegom.

Tak rozumiane samowychowanie wymaga pewnego zbliżenia wychowanka do wychowawcy, które umożliwi poznanie osobowości żołnierza, co jest niezbędne w kierowaniu jego samowychowaniem. Analiza procesu samowychowania prowadzi do wniosku, że wychowanek musi być do tego procesu odpowiednio przygotowany. Żołnierze, jako ludzie dorośli, z reguły są przygotowani do podjęcia trudu dalszego kształtowania swojej osobowości. Mają już zaszczepione określone wartości, które uznają za własne; mają przyswojone pewne wzory osobowe oraz rozbudzone ambicje doskonalenia siebie. Nie wystarczy jednak sama umiejętność wyzwalać u żołnierzy pożądanej aktywności, chodzi nade wszystko o umiejętność rozbudzenia w nich dążeń do doskonalenia i dalszego rozwijania siebie oraz o takie ułożenie stosunków, by przełożeni mogli występować

wać w charakterze inspiratorów i organizatorów procesu samowychowania swoich podwładnych.

Żołnierz podejmujący zamiar udoskonalenia czegoś we własnej osobowości staje się jednocześnie wychowawcą i wychowankiem. Musi w związku z tym sam kierować swoim rozwojem, określać zadania i wymagania, oceniać uzyskiwane rezultaty. Podejmowanie i realizowanie aktywności samowychowawczej nie jest zadaniem łatwym. Żołnierz w trakcie odbywania służby wojskowej musi rozwijać wiele cech osobowości szczególnie istotnych w wypełnianiu obowiązków żołnierskich w dość krótkim czasie. Do tego niezbędne są również samokontrola, samodyscyplina, krytycyzm.

Wdrażanie żołnierzy do samowychowania musi zatem przebiegać stopniowo i w sposób ukierunkowany, zaś przełożeni są zobowiązani do inspirowania, organizowania i kierowania rozwojem wychowanków, by w coraz większym stopniu spełniali oni wobec siebie zadania samowychowawcze. Dlatego też jednym z głównych zadań przełożonych jest od samego początku zachęcanie i wdrażanie żołnierzy do samowychowania. Funkcje inspiratorskie i kierownicze są niezbędne zwłaszcza w początkowym okresie służby, stopniowo zaś w miarę dojrzwania wychowanków można i należy je ograniczać. Nie wydaje się jednak, by można było z nich zupełnie zrezygnować. Żołnierze służby zasadniczej w całym okresie wypełniania obowiązków żołnierskich wymagają systematycznego kierowania wychowawczego.

Rozwój nowoczesnej techniki bojowej powoduje, iż w wychowaniu żołnierzy, w przygotowaniu ich do działań na przyszłym polu walki akcentuje się takie cechy, jak: samodzielność, inicjatywa, pomysłowość, zdecydowanie, karność. Wymaga się od żołnierzy nie tylko znacznie większej dojrzałości społecznej i politycznej, lecz także lepszego wykształcenia, większej dyscypliny, sprawności i niezawodności. Z tej przyczyny proces szkolenia i wychowania musi stwarzać rzeczywiste warunki do rozwijania tego rodzaju cech i umiejętności. Rozwijanie wspomnianych cech nie może jednakże polegać jedynie na umieszczeniu w programach szkolenia i wychowania odpowiednich tematów oraz zadań. Najważniejszy jest tu rzeczywisty przebieg procesu szkolenia i wychowania; przyjęcie odpowiednich założeń i metodyki oraz stworzenie takich warunków, w których każdy wychowanek miałby okazję do działania samodzielnego, aktywnego, twórczego, w których mógłby się sprawdzić i doskonalić swoje umiejętności, w których ponosiłby pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i zachowanie.

Wychowanie żołnierzy w socjalistycznej armii jest bardzo wyraźnie ukierunkowane pod względem ideowym i politycz-

nym, cechuje je jedność i konsekwencja. Wszystkie jego elementy przepojone są treściami, które odpowiednio spożytkowane mogą rozwijać aktywność samowychowawczą żołnierzy. W socjalistycznych armiach prowadzi się bogatą, różnorodną i intensywną działalność partyjno-polityczną skierowaną na rozwijanie wysiłków i umiejętności samowychowawczych. Działalność umacniającą samowychowanie prowadzą również organizacje partyjne i młodzieżowe, a także inne instytucje oraz organizacje o charakterze społecznym i samowychowawczym (rady kultury, zespoły kontroli społecznej, sądy koleżeńskie, koła zainteresowań, koła młodych racjonalizatorów, lektoraty młodzieżowe, oddziałowe szkoły aktywu, koła sportowe, turystyczne itp.). Działając aktywnie w wymienionych organizacjach, mogą żołnierze rozwijać samodzielność, inicjatywę, zainteresowania, a także zaspokajając ambicje i aspiracje w twórczym doskonaleniu własnej oraz swoich kolegów osobowości.

Rozwijające się w wojsku przodownictwo i współzawodnictwo oraz ruch racjonalizatorstwa i wynalazczości wdrażają żołnierzy do procesów samowychowania.

O swoistości warunków samowychowania w armii decyduje także jakość tzw. materiału ludzkiego. Poborowi są ludźmi młodymi, dynamicznymi, o określonych ambicjach i aspiracjach, pragnącymi coś w życiu osiągnąć, zaznaczyć w nim swoją obecność. Są oni mniej więcej w jednakowym wieku, ale mają zróżnicowany poziom wykształcenia, różne poglądy i nastawienia do służby wojskowej. Pochodzą z różnych środowisk społecznych, reprezentują różne zawody, mają różne nawyki i przekonania, różne obyczaje. Poszczególnych żołnierzy charakteryzuje odmienna wrażliwość, inny stopień emocjonalnego kontaktu ze światem, różny poziom rozwoju intelektualnego, różne uspołecznienie. Ta ogromnie różnorodna społeczność musi się w okresie zasadniczej służby wojskowej w sposób twórczy dostosować do norm i reguł życia wojskowego. Sprostanie owym wymaganiom nie jest możliwe bez podejmowania wysiłków samowychowawczych.

Korzystnie wpływa na rozwój procesów samowychowawczych w wojsku wiek wychowanków. Są oni przygotowani do przejawiania refleksyjnego stosunku wobec siebie oraz do kierowania własnym postępowaniem i zachowaniem. Dysponują znaczną sumą wiedzy o sobie i społeczeństwie, mają też zwykle wiele doświadczeń związanych z kierowaniem sobą i własnym życiem, w osiąganiu własnych celów, przeżywaniu sukcesów i niepowodzeń. W tym okresie rozwoju człowieka (18—20 lat) obraz własnej osoby jest jednak bardzo często niestabilny, podatny na wpływy z zewnątrz. Służba w wojsku stanowi często dla wielu młodych ludzi pierwszą generalną próbę

samodzielnego życia, ponoszenia pełnej odpowiedzialności za swoje czyny i zachowanie. Stwarza to dobrą okazję do rozbudzania aktywności samowychowawczej, poznawania siebie, swoich możliwości, zastanawiania się nad sobą, własnym życiem i miejscem w społeczeństwie.

Wychowawcy wojskowi muszą zaś być świadomi tego, że warunki służby wojskowej kryją w sobie niebezpieczeństwo ograniczania procesów samowychowawczych. W trosce bowiem o jak najlepszą realizację zadań szkoleniowo-wychowawczych część wychowawców wojskowych skłonna jest przejmować całą inicjatywę w kształceniu i wychowaniu żołnierzy w swoje ręce. Sytuacja taka grozi utratą inicjatywy i spontaniczności w pracy wychowanków nad sobą. Nazbyt drobiazgowe kierowanie tym wszystkim, co składa się na życie żołnierza, może ograniczać jego aktywność, poczucie osobistej odpowiedzialności, rodzić bierność, niechęć do angażowania się. Uniknięciu owych niebezpieczeństw sprzyja harmonijne łączenie różnych metod wychowania w celu jak najpełniejszej realizacji celów i zadań wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- BALEY S., Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1965.
- BARABANSZCZYKOW A., GŁOTOCZKIN A., FIEDENKO N., SZELAG N., Psychologia kolektywu żołnierskiego, Warszawa 1968.
- BAZANOW A., Pedagogika wojskowa, Warszawa 1963.
- BINCZYCKA J., Kształtowanie karności uczniów, Warszawa 1976.
- BOGUSZ J., Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1970.
- BOGUSZ J., Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975.
- BOGUSZ J., KARWAT T., Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1973.
- Ceremoniał wojskowy, Warszawa 1978.
- CHMAJ L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., Warszawa 1963.
- CZAPÓW C., CZERWIŃSKI F., JEDLEWSKI S., Wychowanie resocjalizujące w wojsku, Warszawa 1970.
- CZERWIŃSKI F., Wychowawcze podstawy przodownictwa wojskowego, Warszawa 1963.
- DANCZENKO A., WYDRIN I. (red.), Wojennaja pedagogika, Moskwa 1973.
- FAURE E. i inni, Uczyć się, aby być, Warszawa 1975.
- GODLEWSKI M., KRAWCEWICZ S., WUJEK T. (red.), Pedagogika, Warszawa 1974.
- GRZESZCZYK T., Dyscyplina pracy, problemy społeczno-ekonomiczne i prawne, Warszawa 1978.
- HUSÉN T., Oświata i wychowanie w roku 2000, Warszawa 1974.
- JANOWSKI A., Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1971.
- JARUZELSKI W., Głęboka ideowość silną bronią ludowego Wojska Polskiego, „Wojsko Ludowe” 1976, nr 1.
- JARUZELSKI W., Istota klasowa i nowa rola armii w społeczeństwie socjalistycznym, „Problemy Pokoju i Socjalizmu” 1975, nr 7.
- JASIŃSKA A., SIEMIŃSKA R., Wzory osobowe socjalizmu, Warszawa 1975.

- JEPISZEW A. (red.), Praca partyjno-polityczna w siłach zbrojnych ZSRR 1918—1973, Warszawa 1976.
- JUNDZIŁŁ I., Aktywizacja wychowawcza młodzieży, Warszawa 1974.
- JUREK M., SKRZYPKOWSKI E., Konfrontacje, Warszawa 1965.
- KALININ M., O wychowaniu komunistycznym, Warszawa 1954.
- KARWIN E., POMIANOWSKI E., RUTKOWSKI S., Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce, Warszawa 1965.
- KOLCZYŃSKI J., LISZKA J. (red.), Człowiek, socjalizm, rewolucja naukowo-techniczna, Warszawa 1974.
- KOSYRZ Z., Kształtowanie osobowości żołnierza służby zasadniczej, Warszawa 1973.
- KOSYRZ Z., O osobowości oficera-wychowawcy, Warszawa 1972.
- KOSYRZ Z., Wychowanie kolektywne w wojsku, Warszawa 1973.
- KOSYRZ Z., MAGOŃ W., NOWAKOWSKI B., Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978.
- KOWALSKI S., Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974.
- KRAWCZYK M., Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965.
- KRAWCZYK M., Zasady wychowania moralnego, Warszawa 1960.
- KUPISIEWICZ C. (red.), Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, Warszawa 1979.
- KURDYBACHA Ł., Idee oświatowe i wychowawcze W. I. Lenina, Warszawa 1970.
- KWIATKOWSKI S., O kulturze dowodzenia, Warszawa 1976.
- KWIATKOWSKI S., Poradnik praktyki dyscyplinarnej dowódcy pododdziału, Warszawa 1978.
- LECH K., System nauczania, Warszawa 1964.
- LECH K., Nauczanie wychowujące, Warszawa 1967.
- LEGOWICZ J., O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975.
- LENIN W. I., O obronie socjalistycznej ojczyzny, Warszawa 1969.
- LENIN W. I., O oświacie i wychowaniu, Wybór tekstów i wstęp R. Polnego, Warszawa 1962.
- LEWIN A., Metodyka wychowania w zarysie, Warszawa 1966.
- LEWIN A. (red.), Nowa ocena zachowania uczniów, Warszawa 1974.
- LEWIN A., O systemie wychowania, Warszawa 1970.
- LICHACZEW B., Teoriya kommunisticzeskogo wospitanija, Moskwa 1974.

- ŁUKOW G., Szkice z psychologii wojskowej, Warszawa 1959.
- MARKS K., ENGELS F., O wychowaniu, Wrocław 1965.
- MAKARENKO A., Dzieła, t. 5, Warszawa 1956.
- MICHALIK M., Armia, zawód, moralność, Warszawa 1968.
- MICHALIK M., Wartości osobowe dowódcy, Warszawa 1973.
- MIKA S., Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969.
- MUSZYŃSKI H., Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972.
- MUSZYŃSKI H., Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976.
- MUSZYŃSKI H., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1970.
- MYŚLAKOWSKI Z., Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności, Warszawa 1964.
- NOWACKI T., Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1976.
- OKOŃ W., Proces nauczania, Warszawa 1965.
- OKOŃ W. (red.), System dydaktyczny, Warszawa 1971.
- OLCZYK E., STACIWA C., Młodzież a wojsko, Warszawa 1971.
- PODGÓRECKI A. (red.), Socjotechnika — style działania, Warszawa 1972.
- POMYKAŁO W., Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976, Warszawa 1976.
- Program rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1977.
- Psychologia i pedagogika w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1973 (z ros. przełożył W. Polański).
- PRZEWŁOCKI P., Psychologiczne aspekty karności wojskowej, Warszawa 1968.
- Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1977.
- Regulamin służby wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL, Warszawa 1977.
- ROWID H., Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1957.
- SIDOR M., System oceny osobowości dowódcy, Warszawa 1975.
- SOŚNICKI K., Istota i cele wychowania, Warszawa 1964.
- SOŚNICKI K., Poradnik dydaktyczny, Warszawa 1963.
- SOŚNICKI K., Teoria środków wychowania, Warszawa 1973.
- SUCHODOLSKI B., Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej, Warszawa 1974.
- SUCHODOLSKI B., Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1967.
- SZACIŁO T., Przekonania, Warszawa 1967.
- SZCZEPAŃSKI J., Refleksje nad oświatą, Warszawa 1973.
- SZCZEPAŃSKI J., Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975.
- SZCZERBA W., Metodyka wychowania socjalistycznego, Warszawa 1971.
- SZCZERBA W., Pedagogika wojskowa, Warszawa 1966.

- SZEWCUK W., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972.
TOMASZEWSKI T., Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.
WALCZYNA J., Myślenie i działanie pedagogiczne, Warszawa 1964.
WIATR J., Socjologia wojska, Warszawa 1964.
WROCZYŃSKI R., Pedagogika społeczna, Warszawa 1974.
ZABOROWSKI Z., Stosunki międzyludzkie a wychowanie, Warszawa 1974.
Zasady etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej i obyczaje żołnierzy zawodowych ludowego Wojska Polskiego, Warszawa 1974.
ŻEŁTOW A., CHOMIENKO I., KONDRATKOW T. (red.), Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojskowej, Warszawa 1971.
VII Zjazd PZPR, Warszawa 1976.
VII Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1972.
III Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1976.
VIII Zjazd PZPR, Warszawa 1980.

70775



SPIS TREŚCI

Rozdział pierwszy	
Pedagogika wojskowa jako nauka o wychowaniu żołnierza	3
Rozdział drugi	
Nowe tendencje w pedagogice ogólnej i wojskowej	30
Rozdział trzeci	
Środowisko wojskowe i jego funkcje wychowawcze	49
Rozdział czwarty	
Cele wychowania wojskowego	79
Rozdział piąty	
Świadomość ideowopolityczna warunkiem kształto- wania postaw patriotyczno-obronnych i internacjo- nalistycznych	96
Rozdział szósty	
Światopoglądowe wychowanie żołnierzy	119
Rozdział siódmy	
Wychowanie w procesie szkolenia	138
Rozdział ósmy	
Istota i funkcje dyscypliny wojskowej	158
Rozdział dziewiąty	
Kolektywy żołnierskie i ich funkcje wychowawcze	175
Rozdział dziesiąty	
Wychowanie żołnierzy przez pracę	203
Rozdział jedenasty	
Niepowodzenia wychowawcze i ich przewyżczanie	219
Rozdział dwunasty	
Osobowość oficera — wychowawcy	230
Rozdział trzynasty	
Zasady i metody wychowania żołnierzy	251
Bibliografia	284

~~224 25 11~~
BIBLIOTEKA

ASG

NAUKOWA

11449