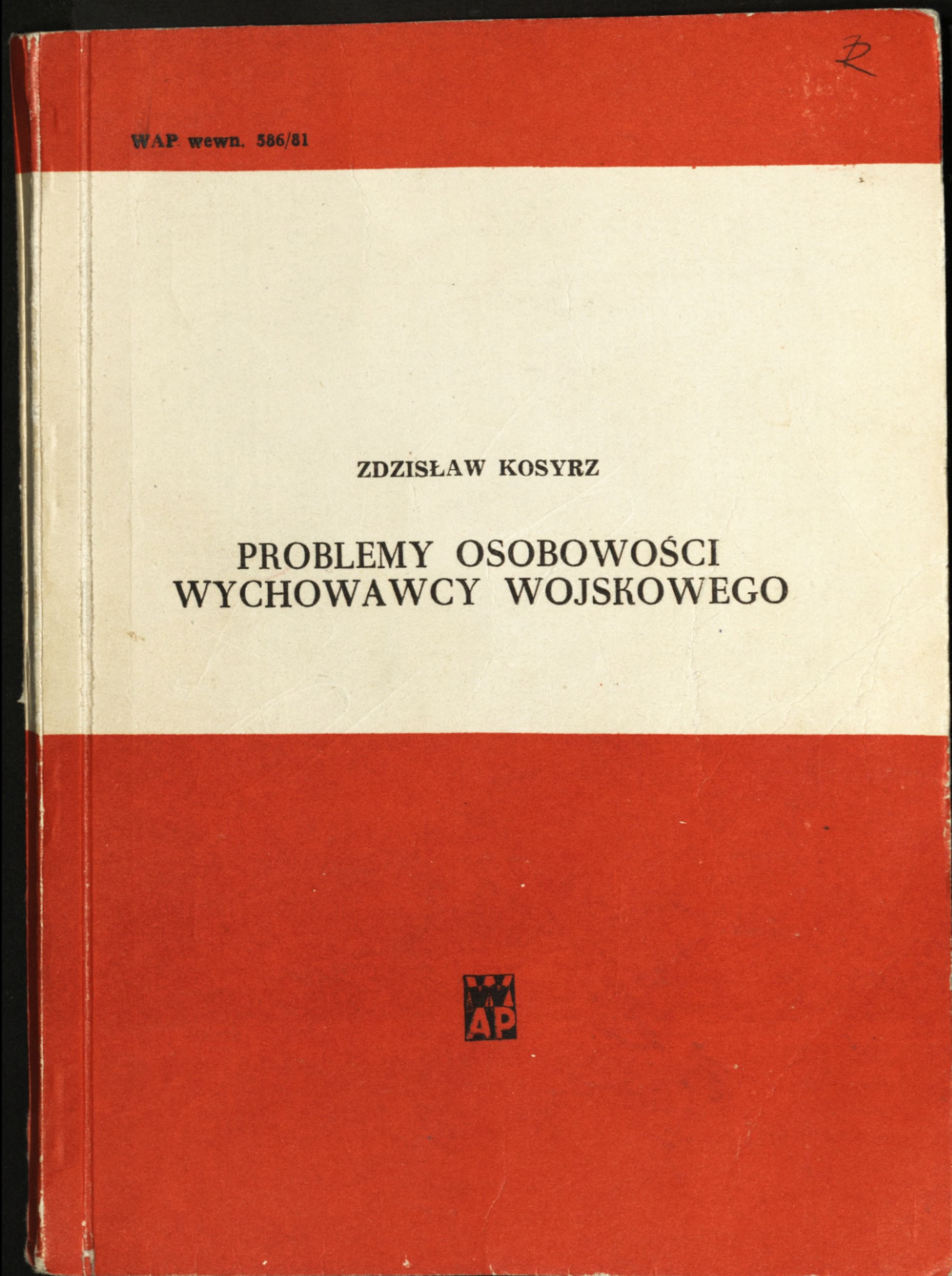




WAP wewn. 586/81

2

ZDZISŁAW KOSYRZ

PROBLEMY OSOBOWOŚCI
WYCHOWAWCY WOJSKOWEGO



56 RWA

WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

WAP wewn. 586/81

ZDZISŁAW KOSYRZ

PROBLEMY OSOBOWOŚCI
WYCHOWAWCY WOJSKOWEGO

WARSZAWA 1981

12846



W procesie wychowania wojskowego oficer pełni rolę kierowniczą. Oczywiście, w procesie tym oddziaływa na wychowanków wiele różnych czynników, często sprzecznych z kierunkiem działania oficera, niemniej jednak przede wszystkim on jest odpowiedzialny za szkolenie i wychowanie podwładnych. Wiodąca rola oficera w tym procesie powinna stanowić punkt wyjścia dla teorii wychowania wojskowego. Jakkolwiek zorganizowany byłby tok życia służbowego w jednostce /pododdziale, pułku itp./ i jakkolwiek byłby arsenał środków pozostających na usługach danej jednostki wojskowej, zawsze o rzeczywistych efektach szkolenia i wychowania decydować będzie kadra oficerska, jej kwalifikacje zawodowe, pedagogiczne i ukształtowane motywacje.

Ta oczywista prawda powinna stanowić dla pedagogiki wojskowej podstawę do bardziej szczegółowego opracowania zagadnień dotyczących istoty pracy wychowawczej w wojsku. W obecnym opracowaniu szczególną uwagę zwrócono na poglądy pedantologów na osobowość. Omówiono także specyfikę działania pedagogicznego oficera oraz przedstawiono model pożądanych kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej. Tak zakreślona problematyka wydatnie poszerza dotychczasową wiedzę o osobowości współczesnego oficera-wychowawcy.

1. P o g l ą d y p e d e u t o l o g ó w n a o s o b o w o ść w y c h o w a w c y

Problematykę związaną z nauką o wychowawcy-pedeutologii ^{1/} - podejmowano najczęściej w aspektach psychologicznym, pedagogicznym oraz socjologicznym. Powstanie pedeutologii zbiegło się w czasie z powstaniem pedologii - nauki o dziecku. Odkrycie dziecka przez pedologię miało istotny wpływ na odkrycie nauczyciela.

Literatura na ten temat ukazuje osobowość ucznia i osobowość nauczyciela jako podstawowe elementy procesu wychowawczego. Rozwój literatury pedeutologicznej jest najlepszym dowodem coraz większej roli nauczyciela w systemie oświatowym. "Znamienne jest przy tym, że literatura dawniej jednostronnie spekulatywna - obecnie zyskuje szerokie podstawy badawcze czy to o charakterze empirycznym, czy komparatystycznym ^{2/}".

-
- 1/ Pedeutologia /gr. paidutés - nauczyciel, logos - słowo, nauka/ - gałąź pedagogiki; zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela. Do najważniejszych problemów badawczych pedeutologii należą: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczyciela oraz kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej.
- 2/ Zob. T. Malinowski, Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968, s. 5 /przedmowa W. Okonia/.

W literaturze "jednostronnie spekulatywnej" dominują tendencje do wyodrębniania cech swoistych dla zawodu nauczyciela. Zarówno twórcy, jak i kontynuatorzy pedeutologii sądzili, że praca pedagogiczna jest rodzajem sztuki, której należyte wykonanie jest zależne od indywidualnych właściwości psychicznych nauczyciela, że osobowość nauczyciela decyduje o skuteczności wpływu wychowawczego. Taki kierunek poszukiwań wpłynął ujemnie na jakość badań pedagogicznych, a przede wszystkim powodował odwracanie uwagi od socjopedagogicznej problematyki zawodu nauczyciela, od rzeczywistych zależności między środowiskiem szkoły i metodyką pedagogiczną a rezultatami pracy nauczyciela, od treści kształcenia nauczyciela, warunków społeczno-politycznych itd. na rzecz problematyki mniej istotnej, a zwłaszcza - doboru nauczycieli ze względu na określone cechy biologiczne i psychiczne^{1/}.

Problemy osobowości nauczyciela podejmowało w Polsce wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Najczęściej koncentrowano się wokół cech osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania, oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech.

Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie były jednorodne: jedni twierdzili, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, a jeszcze inni, że

1/ Zob. T. Malinowski, Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968.

są wykształcane w procesie nauczania bądź pod wpływem praktyki szkolnej. Większość ważnych w tej dziedzinie wniosków wpływała nie z pogłębionych badań, lecz analiz opierających się na ogólnych teoriach osobowości.

Według J.Wł.Dawida^{1/}, nauczyciela powinna charakteryzować "miłość dusz ludzkich" - cecha osobowości decydująca o skutecznym wpływie wychowawczym, zaś według Z.Mysłakowskiego^{2/} - "kontaktność", natomiast według M.Kreutza^{3/} - "zdolność sugestywna". Inne jeszcze cechy osobowości przedstawił S.Szuman^{4/}, który rezultaty pracy pedagogicznej traktował jako sztukę. S.Baley ujmował osobowość jako "zbiór wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowywanie innych"^{5/}.

Jednak dążenie do ustalenia pewnych zależności między niektórymi cechami osobowości /np. między talentem pedagogicznym a efektami pracy nauczyciela: Baley, Rowid, Szuman, Mysłakowski/ a zmianami w postawach i poglądach uczniów nie wyjaśniało, w jaki sposób i w jakich warunkach cechy te powstają. Najczęściej dominowała tendencja do absolutyzowania cech osobowości, przedsta-

1/ J.Wł.Dawid, O duszy nauczyciela, Warszawa 1968.

2/ Z.Mysłakowski, Co to jest talent pedagogiczny?
/w:/ Osobowość nauczyciela, Warszawa 1959.

3/ M.Kreutz, Osobowość nauczyciela-wychowawcy,
/w:/ Osobowość nauczyciela.

4/ S.Szuman, Talent pedagogiczny, /w:/ Osobowość nauczyciela.

5/ S.Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie,
Wyd. III, Warszawa 1960, s.252-253.

wiania ich w sposób ahistoryczny, niedostatecznego uwzględniania zmiany wymagań społeczno-politycznych i zawodowych oraz zmienności samego nauczyciela.

Autorzy wymienionych rozpraw pedeutologicznych najczęściej zajmowali stanowisko normatywne, starali się sformułować postulowany ideał /wzór/ nauczyciela-wychowawcy. Była to, upraszczając sprawę, pedeutologia powołania pedagogicznego, rozwijana głównie na bazie "gabinetowej uczoneści".

Niewątpliwym osiągnięciem nauki o nauczycielu jest, po pierwsze, dostrzeżenie zależności między emocjonalnym i intelektualnym stosunkiem nauczyciela do uczniów a rezultatami pracy pedagogicznej. Twórca polskiej pedeutologii J.Wł.Dawid dostrzegł, iż szeroko pojęta "miłość dusz ludzkich" pozwala wydatniej pracować nawet w trudnych warunkach. Miłość do dziecka, miłość do człowieka w ogóle powinna być, zdaniem Dawida, podstawowym motywem pracy pedagogicznej. Miłość do innego człowieka to "zdolność sympatyzowania". Nauczyciele powinni tę cechę mieć szczególnie rozwiniętą.

Po drugie, dokładniej sformułowano osobowość zawodową nauczyciela. Rozróżnianie cech wrodzonych /talent/ i cech nabytych /wykształcenie/ wskazuje, iż treść i forma kontaktów pedagogicznych nauczyciela zależą nie tylko od cech wrodzonych, lecz również od stopnia świadomości zawodowej nauczyciela. Właściwe zrozumienie tej zależności

pozwała dostrzec zmienność osobowości dobrego nauczyciela. Zmienność tę podkreślał w swoich pracach Z.Mysłakowski. W pracy swej: "Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły", wskazywał na nowe funkcje i czynności zawodowe nauczyciela.

Po trzecie, klasyczna literatura pedeutologiczna wskazuje na zmienność ideałów nauczyciela i zmienność wymagań, jakie się stawia nauczycielowi. Pracę nauczyciela można wykonywać różnie, nie ma jednej sylwetki dobrego nauczyciela. Pedeutologowie wykazali doniosłość problematyki osobowości nauczyciela. Literatura poświęcona pracy wychowawców, stylowi tej pracy jest bogata i stanowi cenną wskazówkę teoretyczną oraz metodologiczną^{1/}.

1/ Zob. T.Malinowski, Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968; S.Krawcewicz, Nauczyciel i środowisko, Warszawa 1968 i Zawód nauczyciela, Warszawa 1970; J.Kozłowski, Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły, Warszawa 1966 i Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela, Warszawa 1968; M.Maciaszek, Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela, Warszawa 1963; J.Szczepański, Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975; T.Nowacki, J.Nowak, Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych, Warszawa 1974; J.Legowicz, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975; G.Neuner, Kształtowanie osobowości socjalistycznej, Warszawa 1979.

W doskonalącej się teorii pedeutologicznej nadal nie ma jednorodności. Ostatnio uważa się, że postępowanie wychowawcy określa jego styl kierowania, który przyjmuje się jako stały sposób pełnienia roli kierowniczej^{1/}. To, bodaj najbardziej rozpowszechnione, przeświadczenie sprowadza istotę procesu wychowawczego do działań kierowniczych określonych pewnym stylem. Stanowisko to powoduje, że szczególną uwagę zwraca się na sposób pełnienia ról kierowniczych. Do ról tych najczęściej należą: sposób wyrażania sankcji; stosunek do norm i opinii w zespole; sposób podejmowania decyzji dotyczących działań zespołu; sposób odnoszenia się do wychowanków w zespole. Nie jest to jedyna klasyfikacja zachowań kierowniczych^{2/}.

Przy różnorodności i dynamice procesów wychowawczych liczba ról oraz zasady ich podziału są właściwie nieograniczone. Brak wyraźnych kryteriów powoduje - z jednej strony - nieporównywalność większości rezultatów badań dotyczących stylu kierowania, a z drugiej - aprioryczne przyjęcie takiego lub innego oceniania i pomiaru zachowań kierowniczych /decyzje w tych kwestiach bywają często wynikiem zróżnicowanych zainteresowań

1/ Zob. A. Janowski, Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1970. W nieco innym kierunku idą poszukiwania teoretyczne i empiryczne M. Ziemskiej: Postawy rodzicielskie, Warszawa 1969.

2/ H. Muszyński, Wychowanie moralne w zespole, Warszawa 1964. Autor wymienia 14 elementów stylu kierowania zespołem.

poznawczych/.

Nie dysponujemy dotychczas taką metodą i kryteriami, które można by bez zastrzeżeń zastosować także w wojskowych warunkach do badania stylu kierowania wychowawczego. Ten nieco pesymistyczny wniosek wskazuje na to, że interesujący nas problem postaw wychowawczych kadry oficerskiej nie może być identyfikowany z problematyką stylu kierowania.

W kierowaniu - jako swoistym procesie oddziaływania - dominują funkcje kierownicze w szerokim rozumieniu tego pojęcia^{1/}. Niektóre z nich, ujmowane np. w kategoriach socjologicznych, nie ograniczają się tylko do spraw związanych ściśle z kierowaniem. W rozważaniach tych przeważają bardzo często ogólnikowe wskazówki socjotechniczne, analizy, na podstawie których ustala się kierowników formalnych i nieformalnych, zależności zachodzące między zachowaniem jednostki a funkcjonowaniem grupy itp.

Dlatego też pedagogika nie może bezkrytycznie przyjmować zbyt szerokich lub zbyt wąskich definicji kierownika lub stylu kierowania. Pedagog nie może interesować każde zachowanie jednostki

1/ Istnieje ponad 130 definicji kierowania. Okazuje się, iż wiedza o kierowaniu jest zestawem wiadomości z różnych nauk społecznych, głównie zaś - psychologii społecznej, ekonomii i socjologii.

spełniającej rolę kierowniczą, a już na pewno nie powinien on koncentrować się na formalnym kierowaniu procesami wychowawczymi. W procesie wychowania o wiele większą rolę odgrywają zróżnicowane typy postaw wychowawczych niż formalna realizacja celów, jakie stawia wychowawca. Oczywiście wychowawca pełni rolę kierowniczą w stosunku do wychowanków, lecz istoty wychowania nie można sprowadzać do kierowania. Nie można zatem analizować procesów wychowawczych za pomocą takich kategorii, jakimi posługuje się nauka o kierowaniu. Wysiłki na rzecz wyodrębnienia tego co nazywamy działaniem wychowawczym od tego co nazywamy działaniem kierowniczym pod szyldem "kierowanie wychowawcze" również nie dają pełnego obrazu; podstawowa różnica między kierowaniem ogólnym a wychowawczym nie sprowadza się tylko do ilościowej różnicy pewnych typów zachowań.

Ważną rolę spełnia także motywacja do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stale wzrastające zadania dydaktyczno-wychowawcze szkoły /całego systemu oświatowego/ implikują konieczność mobilizowania energii pedagogicznej i zawodowej nauczyciela. Ujmując omawiane tu zagadnienie na tle istoty motywów człowieka w działaniu nietrudno dostrzec, jak doniosłą rolę mogą i powinny odegrać motywy działania dydaktyczno-wychowawczego. Nie jest więc rzeczą obojętną ustalenie odpowiedzi na pytanie: co uczynić, aby współczesny nauczyciel-wychowawca sprostał stale wzrastającym zadaniom, w jaki

sposób oddziaływać /w uczelni, w szkole i innych środowiskach/ na jego pedagogiczne i zawodowe motywacje.

Znane nam teorie motywacji najczęściej powstawały w ramach socjologii, psychologii lub teorii organizacji^{1/}. Stosunkowo istotny wkład wniosli przedstawiciele teorii organizacji, tworząc koncepcje oparte na modelach człowieka: "ekonomicznego", "społecznego", dążącego do samorealizacji, a także człowieka tzw. human organisation, za twórcę którego uważa się Likerta^{2/}.

Nie wdając się w bardziej szczegółowe analizy trzeba stwierdzić, iż na obecnym etapie rozwoju tych dyscyplin, zwłaszcza zaś nauki o organizacji, można dostrzec swoistą ewolucję, polegającą m.in. na tym, że najpierw rozpatruje się możliwości określonego systemu zaspokajania ich potrzeb, głównie ekonomicznych, a następnie tzw. potrzeb wyższych. Ewolucja ta polega na tym, iż stopniowo przechodzi się od rozpatrywania pojedynczych potrzeb pracowniczych, np. potrzeb bezpieczeństwa, ekonomicznych czy społecznych, do doceniania roli innych potrzeb i tworzenia bardziej złożonych i dynamicznych modeli /ujmowanie jednostek w kontekście organizacji większej zbioro-

1/ X.Gliszczyńska, Psychologiczne badania motywacji w środowisku pracy, Warszawa 1971; Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy. A.Sarapata /red./, Wrocław 1973; J.Kurnal, Zarys teorii organizacji i zarządzania, Warszawa 1970.

2/ R.Likert, The Human Organisation, New York 1967.

wości - zakład pracy - środowisko itp./.

Ze względu na doniosłość teoretyczną omawianej tu problematyki, warto przeanalizować ją w aspekcie motywacji do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela-wychowawcy w świetle współczesnej teorii organizacji. Wydaje się, że analiza taka wydatnie wzbogaci dotychczasowy dorobek pedeutologii, chociaż zdajemy sobie sprawę z tego, że uproszczone przenoszenie wzorów motywacyjnych człowieka np. w produkcji na grunt działalności dydaktyczno-wychowawczej może budzić pewne zastrzeżenia. Obawa wynika głównie stąd, że koncepcje z zakresu nauki o organizacji odnoszą się w pierwszej kolejności do osób pracujących w przemyśle /w produkcji/, tymczasem praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela czy oficera nie zawsze jest w podobnym stopniu wymierna. Na pewno trzeba odrzucić te uproszczenia, które porównują /np. Amerykanin Bobbita na początku naszego wieku/ proces nauczania z procesem produkcyjnym. Różnica między procesem dydaktyczno-wychowawczym a procesem produkcyjnym jest nader oczywista i odnosi się głównie do przedmiotu /tworzywa/, a także procesu i wyniku. Procesy dydaktyczno-wychowawcze nie przebiegają przecież w "izolacji technologicznej", przeciwnie - są bardzo silnie zdeterminowane wielością krzyżujących się czynników typu psychospołecznego /czynniki psychologiczne, socjogenne/. Współczesna teoria wychowania przyjmuje, iż do zasadniczych czynników osobotwórczych należy nie-

wątpliwie celowo i świadomie zorganizowany system dydaktyczno-wychowawczy, nie negując rzecz jasna ani zadatków wrodzonych, ani też szeroko pojętej praktyki społecznej, w tej liczbie również "społeczeństwa wychowującego". Z tego też względu stosunkowo trudno jest, zwłaszcza z punktu widzenia metodologicznego, ustalić, jaki jest rzeczywisty wpływ omawianych tu czynników na poglądy i postawy wychowanka. Nie można zatem porównywać nauczycielskiej motywacji z motywacją pracowników produkcyjnych.

Znane i powszechnie głoszone hasło "produkować więcej i lepiej" nie powinno być "żywcem" przenoszone do rzeczywistości szkolnej. Istota wydajności zawodowej i pedagogicznej nauczycieli - wychowawców tkwi nie w manipulowaniu przedmiotem, jak to się najczęściej dzieje w produkcji, lecz ciągłym, systematycznym i twórczym współdziałaniu z wychowankiem. Efekty nauczyciela-wychowawcy nie zawsze są proporcjonalne do rzeczywistego wkładu pracy. Tę specyfikę jego pracy trzeba i należy dostrzegać również wówczas, gdy pragniemy określić sposób /sposoby/ motywowania nauczyciela do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Istotną rolę będą tu spełniały maksymalistycznie pojęte obowiązki nauczyciela i systemu dydaktyczno-wychowawczego, w jakim przypada mu działać. Doniosłość ~~ta~~ sformułowanej tezy nabiera wszakże mocy dopiero wówczas, gdy nauczyciel

ma odpowiednią motywację do realizacji ambitnego /maksymalistycznego/ celu /zadania/, gdy potrafi systematycznie, bez kontroli, samodzielnie doskonalic swoje kwalifikacje. Niewątpliwie istotne znaczenie mają tu subiektywne nastawienia nauczyciela. Ważną rolę spełniają ustosunkowania się do wytkniętego celu, stopień faktycznego korzystania z propozycji dydaktyczno-wychowawczych, wewnętrzne nastawienie do pogłębiania i uzupełniania wiedzy i umiejętności.

Rzeczą bardzo istotną jest także, aby profesjonalne zaangażowanie służyło podnoszeniu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno własnej, jak i własnego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Mówiąc o potrzebie podnoszenia jakości pracy nauczyciela-wychowawcy, mamy na uwadze głównie właściwe stosowanie różnorodnych bodźców.

Istotną rolę będą tu spełniać bodźce ekonomiczne. O wpływie ekonomicznych warunków na jakość pracy nauczyciela wnosić można z różnych opracowań krajowych i autorów zachodnich, którzy sygnalizują ujemne skutki niekorzystnych materialnych warunków nauczycieli na jakość ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Określone braki ekonomiczne wpływają na zakup i korzystanie z książek, czasopism, instytucji kulturalno-oświatowych. Fakt ten ma istotny wpływ na samodoskonalenie zawodowe i pedagogiczne. O trudnej sytuacji materialnej nauczycieli oraz jej hamującym wpływie na jakość pracy

tego środowiska pisze m.in. S.Krawcewicz^{1/}. O dostrzeganiu doniosłości tego czynnika świadczy fakt, iż w kraju naszym dokonano poważnej reformy płac nauczycielskich, zwłaszcza po wydarzeniach sierpniowych 1980 r.

Istotny nurt motywowania ekonomicznego wiąże się ściśle z tzw. kierunkiem technologicznym. Zwolennicy tego kierunku stoją na stanowisku, że przez usprawnienie urządzeń technicznych można podnosić wydajność pracy, więcej produkować, lepiej wynagradzać, a zatem podnosić motywację pracy. Przenosząc ten tok rozumowania na teren placówek dydaktyczno-wychowawczych, można stwierdzić, że intensywnie wprowadza się do procesu kształcenia techniczne środki nauczania. Zrodziły się nawet takie pojęcia, jak: technologia kształcenia^{2/}, inżynieria nauczania, industrializacja nauczania itp. Praktycznym rozwinięciem tego "kierunku" była moda na nauczanie programowe, organizowanie międzynarodowych sympozjów poświęconych technizacji procesu dydaktycznego.

Niezmiernie istotne i ważne jest ustalenie rzeczywistego wpływu technologii pedagogicznej na mobilizację nauczycieli do coraz lepszego wykonywania obowiązków. Warto podkreślić, iż zwolennicy

1/ S.Krawcewicz, Zawód nauczyciela, Warszawa 1970.

2/ F.Januszkiewicz, Technologia kształcenia i jej perspektywy rozwoju, "Przegląd Pedagogiczny" 1972, nr 1.

nicy tej tendencji nadal eksponują kierowniczą rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym, natomiast techniczne środki traktują jako urządzenia pomocnicze, które właściwie wykorzystane dają wielokrotnione szanse osiągnięcia przez kadre nauczającą sukcesów zawodowych i pedagogicznych. Nie ma zatem, i to zarówno w gronie zwolenników, jak i przeciwników, rozbieżności co do funkcji technicznych środków dydaktycznych; zwolennicy nie kwestionują kierowniczej roli nauczyciela. Różnice dotyczą natomiast wpływu technizacji na nauczyciela. Ważna jest zatem możliwość wpływania motywacyjnego, z zachowaniem umiarkowanego stosunku do tych środków, z zaznaczeniem roli wspierającej, a nie wyręczania czy wręcz zastępowania nauczyciela przez techniczne środki nauczania.

Warto może jeszcze wskazać, że do grupy czynników ekonomicznego motywowania pracowników zalicza się także kierunek administracyjny. Zwolennicy tego kierunku podkreślają istotne znaczenie przestrzegania przepisów, zarządzeń itp. w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W niektórych krajach przewiduje się nawet przyznawanie nauczycielom pewnych uprawnień formalnych i finansowych. Na przykład w Rumunii po trzech latach pracy nauczyciel musi zdawać egzamin na III stopień kwalifikacji, po dziesięciu latach ma prawo zdobyć II

stopień, a po piętnastu latach I stopień^{1/}. Uzyskanie danego stopnia wpływa na podwyżkę płac i możliwość dalszego awansu w zawodzie.

Podobne praktyki są stosowane także w innych środowiskach. Okazuje się, iż praktyka administracyjnego oddziaływania na motywację do zawodu może dawać pożądane efekty. Trzeba oczywiście zgodzić się, iż przepis nie może być głównym rezultatem nauczycielskiej aktywności pedagogicznej i zawodowej. O wiele istotniejsza jest tutaj ciągła dążność do samodoskonalenia, do podejmowania różnych eksperymentów, inicjatyw dydaktyczno-wychowawczych; nauczyciela skłaniać do tego powinny zmienne i dynamiczne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze. Na krytyczny stosunek do formalnego traktowania bodźców administracyjnych zwracali uwagę m.in. J.Szczepański^{2/} i K.Obuchowski.

Dotychczasowa prezentacja niektórych poglądów dotyczących ekonomicznych bodźców jako środków motywujących dla nauczyciela pozwala stwierdzić ich pośrednie lub bezpośrednie skutki. Wydaje się, iż w każdej z przytoczonych koncepcji proponuje się wykorzystanie stosunkowo wąskiej grupy bodźców ekonomicznych. Inną słabością tych poglądów jest pomijanie potrzeb wyższego rzędu. Na

1/ G.Vaideanu, Report Concerning Teachers In Service Training in the Socialist Republic of Romania, /w:/ University In - Service Education of Teachers. Conference Proceedings, Prague 1968.

2/ Zob.m.in. J.Szczepański, Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie, Warszawa 1975, s.9.

przykład potrzeby znaczenia, samorealizacji mogą pojawić się nawet wtedy, gdy nie działają bodźce ekonomiczne. Trzeba również pamiętać o tym, że zawód nauczyciela-wychowawcy ma charakter intelektualny, wymagający postaw twórczych, tymczasem w modelu motywowania ekonomicznego dominują potrzeby innego rodzaju. Doceniając rolę czynnika ekonomicznego /brak odpowiednich warunków materialnych powoduje, że nauczyciele podejmują prace dodatkowe/ nie należy go zbyt przejawiać czy wręcz demonizować.

Obok ekonomicznego aspektu pracy dydaktyczno-wychowawczej doniosłą rolę spełniają czynniki społeczne.

Na stan ten wpływają niewątpliwie, z jednej strony, przemiany społeczne w naszym kraju, chociaż nie tylko, a z drugiej, współczesny rozwój pedagogiki jako nauki o kształtowaniu osobowości ludzkiej w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego. Te i inne okoliczności /celowo wymieniamy tylko powyższe/ stawiają pedeutologię w nowej i ciągle zmieniającej się sytuacji, wpływają na problemy badawcze, a także na potrzebę analizy warunków i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela-wychowawcy.

Współczesny wychowawca jest bowiem ściśle związany z przemianami dokonującymi się w życiu społecznym, do którego powinien właściwie przygotowywać swoich wychowanków. Poruszony tu pro-

blem dotyczy kształtowania się stale zmiennych, a zarazem nowych więzi między nauczycielem a społeczeństwem, między nauczycielem /szkołą/ a środowiskiem, między konkretnym nauczycielem a uczniami.

Dostrzeganie istoty tych przemian i ich wpływu na kierunek ewolucji funkcji społecznej nauczyciela w budowie społeczeństwa socjalistycznego, ma kolosalne znaczenie dla rozstrzygania wielu zawiłych i trudnych problemów, dotyczących nie tylko społeczno-zawodowego statusu nauczyciela. Sprawą zasadniczą są tutaj pewne ustalenia merytoryczne, dotyczące kierowania rozwojem własnym i młodzieży. Kwalifikacje pedagogiczne i zawodowe nauczyciela będą przesądzać o przygotowaniu młodzieży do aktywnego udziału w różnych dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, politycznego, kulturalnego i obronnego.

O rosnącej roli nauczyciela - wychowawcy przekonuje codzienna obserwacja życia społecznego. Z pedagogicznego punktu widzenia, niezmiernie ważna jest zależność między procesem dydaktyczno-wychowawczym a jego efektami ujawniającymi się w rozwoju wychowanków, w doskonaleniu ich zainteresowań, ambicji twórczych itp. Zależności te wskazują na logiczną konsekwencję tego co immanentnie tkwi w pedagogice socjalistycznej, tj. wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości wychowanka.

Istotnym elementem omówionych tu problemów

jest dostrzeganie rozwoju nauki o nauczycielu wychowawcy na tle przemian w modelu oświaty. Oświata staje się coraz bardziej instrumentem nie tylko przeobrażeń społeczno-gospodarczych, lecz także przemian w postawach, przekonaniach, w systemie wartości i kwalifikacji współczesnego człowieka.

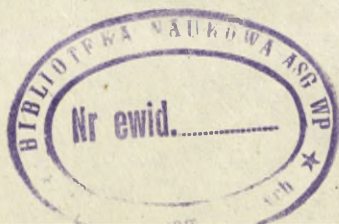
Skoro oświata i szkolnictwo w obecnych warunkach spełniają podstawową rolę w doskonaleniu ludzkich osobowości, aspiracji i dążeń, zdolności i zainteresowań, to trzeba dokładniej określić kwalifikacje nauczyciela. Problem ten należy dostrzegać także na tle kolejnych reform systemu oświatowego.

Ważnym zagadnieniem jest również szybki przyrost wiedzy naukowej oraz konieczność intensywniejszego wdrażania osiągnięć nauki do praktycznej działalności szkoły. Relacja: nauczyciel - nauka - szkoła - społeczeństwo, wysuwa dalsze problemy związane z kwalifikacjami nauczyciela - wychowawcy. Poszerzający się krąg zadań nauczyciela skłania do stwierdzenia, że powinien on posiadać wykształcenie wyższe, że trzeba bardzo wyraźnie określić problem jego czasu na nauczanie i dokształcanie się /samokształcenie/.

W obecnych warunkach nauczyciel powinien także współuczestniczyć w badaniach pedagogicznych, a nawet samodzielnie je przeprowadzać. Nie poszerzając tego zagadnienia warto również przypomnieć, że kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela-wychowaw-

cy są silnie związane z określonym systemem wartości ideowopolitycznych. Z tezy tej wynika, że dążąc do realizacji głównych celów dydaktyczno-wychowawczych nie wystarczy akceptować te lub inne wartości czy ukazywać wartości ideologicznych. Najważniejsze jest ukierunkowywanie procesów dydaktyczno-wychowawczych treściami ideologicznymi. W tym względzie powinniśmy sięgnąć do W.I.Lenina, który zwracał uwagę na wyjątkową rolę świadomości ideologicznej nauczyciela. Mówiąc o świadomości politycznej nauczyciela, Lenin miał na uwadze nie tylko formalną wiedzę polityczną nauczyciela, lecz przede wszystkim sposób interpretacji rozwoju społecznego. Chodziło mu o to, aby nauczyciele kształtowali nowy światopogląd, by przenikali sens dokonujących się przemian społeczno-politycznych.

Podnosimy ten aspekt omawianego tu zagadnienia, ponieważ zlikwidowanie klasowych źródeł konfliktu społecznego nie usuwa autentycznie konfliktów na terenie szkoły. W obecnych warunkach zmieniła się, i to radykalnie, sytuacja. Wystarczy wskazać, iż około 45% nauczycieli należy do PZPR. Fakt ten powoduje, że na terenie szkoły toczą się ważne dyskusje światopoglądowe. Walnie przyczyniają się do tego, obok organizacji partyjnych, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej oraz Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny kierowany przez Insty-



tut Kształcenia Nauczycieli.

Mówiąc o czynnikach społecznych trzeba także wymienić różne instytucje pozaszkolne. Należą do nich: rodzina, środki masowej informacji, ośrodki kulturalno-oświatowe, ośrodki upowszechniania informacji naukowych i wartości kultury. Warto w tym miejscu przypomnieć tezę J.Szczepańskiego, że "... systemy szkolne, aby podnieść swoją skuteczność pedagogiczną, będą musiały w coraz szerszym zakresie współpracować ze wszystkimi instytucjami pozaszkolnymi, a całość tych instytucji będzie musiała stopniowo uczyć się - w swoim własnym zakresie - coraz skuteczniejszej współpracy ze szkolnictwem wszystkich szczebli. W tym procesie nauczyciele będą mieli wyraźną rolę do odegrania"^{1/}.

W społecznym motywowaniu pracy nauczyciela-wychowawcy można wyodrębnić kilka płaszczyzn, m.in. motywowanie nauczycieli poprzez zgłaszanie pod ich adresem roszczeń społecznych; motywowanie poprzez różnorodne kontakty społeczne z przełożonymi i kolegami; motywowanie poprzez kontakty z młodzieżą, jako głównym obiektem działania i współdziałania dydaktyczno-wychowawczego.

Problemy te znalazły odzwierciedlenie w wielu dokumentach partyjnych. Na przykład na VI Zjeździe PZPR wskazywano, że zadaniem nauczyciela jest "stwarzanie i uruchamianie społecznych zasobów zdolności, inteligencji i inicjatywy oraz zawodowe przygotowanie kwalifikowanych kadr dla gospo-

1/ J.Szczepański, tamże, s.15.

darki i kultury"^{1/}.

Tak określone powinności nauczyciela łączą w sobie podstawowe wartości działania wychowawczego, ideowość i patriotyzm. W literaturze radzieckiej bardzo wyraźnie stwierdza się, iż nauczycielstwo stoi w pierwszych szeregach frontu ideologicznego^{2/}. Również w NRD przyjmuje się, iż nauczyciel reprezentuje najwyższy poziom świadomości ideowej^{3/}.

Te i inne już wcześniej wymienione fakty wskazują, że zagadnienie społeczno-ideowego motywowania pracy nauczycieli-wychowawców wymaga stałej, a zarazem głębokiej refleksji. Założenia spontanicznego, żywiołowego rozwiązywania świadomości pedagogów wydają się mylące.

Druga płaszczyzna społecznego motywowania dotyczy stylu kierowania /patrz prace Lewina, White'a i Lippitta/. Na przykład Vyne A.Hins wyodrębnia style: autokratyczny, inspirujący, demokratyczny i "lasser-faire"^{4/}.

1/ O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Wytyczne KC PZPR na VI Zjazd, Warszawa 1971.

2/ T.N.Gonobolin, O niektórych psychicznych kwestiach liczności ucziela, "Woprosy Psihologii" 1975, nr 1.

3/ R.Slomma, Für eine höhere Qualität der Weiterbildung der Lehrer und Erzisher, "Pedagogik" 1979, nr 1.

4/ Vyne A.Hins, F.Scale, GAMIN and Public School Principlal Behavior, "Journal of Educational Psychology" 1966, t. XLVII.

Współczesna literatura nakazuje stosownie do zaistniałej sytuacji posługiwanie się odpowiednimi elementami kierowania demokratycznego i autokratycznego. Tendencje te przenikają już coraz śmielej współczesną pedagogologię.

Silnie motywującym czynnikiem działalności dydaktyczno-wychowawczej jest współpraca między nauczycielami. To niezmiernie istotne zagadnienie, z punktu widzenia specyfiki działalności zawodowej i pedagogicznej, nie jest dostatecznie rozpoznane. Najczęściej analizuje się różnego rodzaju konflikty, jakie występują w zespołach nauczycielskich.

Niezależnie od jednostronnego analizowania tych zagadnień, warto podkreślić także praktyczną przydatność tego rodzaju poszukiwań. Na przykład Poplucz wyodrębnił skutki spowodowane konfliktami w radzie pedagogicznej. Narastanie konfliktów wpływa niemal na każdą dziedzinę życia i pracy szkoły, najbardziej zaś na osłabienie współpracy rady pedagogicznej, odwracanie uwagi nauczycieli od uczniów, a koncentrowanie się na konfliktach między poszczególnymi nauczycielami. Takie stan powoduje poczucie krzywdy wśród nauczycieli, samodegradację, osłabienie współpracy z szerszym środowiskiem^{1/}.

1/ J. Poplucz, Konflikty w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973; Organizacja zespołów nauczycielskich, Warszawa 1975.

Jednostronność tych i podobnych badań polega również na tym, że zmierzają do poprawy sytuacji, nie ma natomiast badań nad konfliktami twórczymi, nad konstruktywną rolą napięć, kontrowersji, polemik. Zagadnienia te oczekują na opracowania teoretyczne, zwłaszcza, iż coraz śміielej upowszechnia się poszukiwania z zakresu tzw. dezintegracji pozytywnej, teorii kryzysu.

Spółeczne umotywowanie nauczycieli jest przede wszystkim zdeterminowane osobistym kontaktem z młodzieżą. Ten rodzaj kontaktów jest chyba w historii pedeutologii najszerzej opracowany. Sięgamy tu czasów Pestalozziego, Dawida, Korczaka, Makarenki. O jego doniosłości, a zarazem ciąglej aktualności wskazują również współczesne poszukiwania pedeutologiczne.

Na czoło wysuwają się tu niewątpliwie więzi emocjonalne. Nie ma przesady w tezie, iż emocjonalny kontakt z młodzieżą wpływa najsilniej na identyfikację wychowawcy ze szkołą, placówką kulturalno-oświatową itp. Tu tkwi tajemnica tego swobodnego fenomenu psychospółecznego, potwierdzającego fakt, iż w takich zespołach mamy silniejszą integrację nauczyciela z młodzieżą i szkołą niż w innych zawodach. J.Kozłowski bardzo często stwierdza, że jednym z silniejszych bodźców do pracy w zawodzie nauczycielskim jest chęć zajmowania się dzieckiem, możność obserwowania jego rozwoju, możność obcowania i przebywania z ludźmi. Potwier-

dzają to m.in. wyniki badań przeprowadzonych w Związku Radzieckim^{1/}.

Ważnym czynnikiem jest silna motywacja do samorealizacji. Oznacza ona pragnienie zrealizowania swoich możliwości. Jest to dążność do stawiania się tym, kim się jest potencjalnie. Tradycyjna pedeutologia traktowała to zagadnienie w kategoriach elitarnych, traktując nauczycieli o tego rodzaju motywacjach jako ludzi obdarzonych niepospolitymi wrodzonymi właściwościami /talent pedagogiczny - zagadnienie to omówimy szerzej w rozdziale dotyczącym teoretycznych podstaw kwalifikacji pedagogicznych/.

Obecne rozważania wokół nauczycielskiej twórczości akcentują nie załatki wrodzone, lecz poszukują psychospołecznych i psychopedagogicznych warunków rozwijania określonych motywacji i zdolności. Poszukiwania tego rodzaju ukazują zależność pomiędzy kreatywną pracą nauczycieli a rozwojem twórczych zdolności młodzieży. Postuluje się zatem upowszechnianie tych wzorów nauczycieli, którzy poszukują najlepszych metod i form oddziaływania na otoczenie w swoim środowisku.

Na potrzebę tego rodzaju poszukiwań, a więc stwarzanie warunków do pracy twórczej nauczycie-

1/ R.Ch., Faktory organizacyjnoej spłaczornosti ucziitielskowo kollektiwa, "Sowietskaja Piedagogika" 1975, nr 9. Zob. także pracę przetłumaczoną na język polski: Środowisko - rodzina - środowisko, Warszawa 1977.

la, wskazuje dynamika sytuacji dydaktyczno-wychowawczych^{1/}. Doniosłość tego problemu trzeba oczywiście dostrzegać na tle nauczania masowego, zinstytucjonalizowanego, wyraźnie zdeterminowanego programami i innymi nakazami /podręczniki, pomoce naukowe, wielkość sal wykładowych, nadzór pedagogiczny itp./. Wydaje się, iż w tych "unormowanych" warunkach istnieją stosunkowo duże szanse poszukiwania przez samych nauczycieli rozwiązań własnych.

Poruszone dotychczas zagadnienia skłaniają do refleksji ogólniejszej. Wszelkie wysiłki na rzecz usprawniania oświaty i wychowania są płodne wówczas, gdy przyswiecać nam będzie systemowe podejście badawcze. Efekty takiego podejścia najlepiej zostały utrwalone w takich naukach, jak: biologia, ekonomia, językoznawstwo, socjologia, psychologia, teoria organizacji. Podobnie powinno być również w badaniach dotyczących wychowania. Systemowa strategia metodologiczna stwarza możliwość wielostronnych analiz nie tylko pojedynczych faktów i procesów, lecz nade wszystko dostrzegania rzeczywistych zależności między nimi, pełne i głębsze poznawanie efektów dydaktyczno-wychowawczych.

Systemowe podejście w badaniach pedagogicznych nakazuje, by poznawać cele i zadania, okreś-

^{1/} Por. B. Suchodolski, I. Wojnar, Nasza współczesność a wychowanie. Warszawa 1972.

lające funkcjonowanie systemu dydaktyczno-wychowawczego, uczniów jako przedmiotu oddziaływań, strukturę i podział czasu nauczania, treści nauczania, pomoce naukowe, prace badawcze prowadzone w celu doskonalenia systemu oświaty, wskaźniki efektywności tego systemu. Na doniosłość tego zagadnienia wskazują w swoich pracach H.Muszyński, a także J.P.Raczenko.

Warto wskazać, iż Raczenko proponuje stosować wobec pedagogów określony system bodźców. Obok materialnych zaleca - podnoszenie naukowego poziomu nauczycieli, zachowanie właściwych proporcji między obowiązkowym a innym czasem pracy nauczyciela, racjonalne przydzielanie zadań, organizowanie współdziałania w pracy pedagogów.

Osiągnięcie pożądanych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych jest analizowane także na tle psychologicznej teorii motywacji, która zakłada, że aby dążyć do wysokiej motywacji trzeba posiadać przekonanie, że wykonywane zadanie jest wartościowe oraz mieć subiektywne przekonanie, że realizacja tego zadania jest prawdopodobna.

Najbardziej przekonująco wyraził to Tomaszewski podając formułę $D = f / VP^{1/}$. Natomiast Reykowski rozbudował tę formułę, według której funkcje użyteczności wyniku i subiektywne prawdo-

1/ M.Maruszewski, J.Reykowski, T.Tomaszewski, Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966.

podobienstwo jego osiągnięcia wyraził w formule
 $N = f / UP^{1/}$.

W obu tych rozważaniach rzeczą niezmiernie istotną jest, aby oddziaływanie na motywacyjną sferę człowieka było procesem ukazywania mu wartości tkwiących w jego pracy oraz możliwości ich osiągania. Rzeczą równie ważną jest, aby cele szkoły ulegały swoistej interioryzacji, stawały się celami osobistymi nauczycieli. Wówczas motyw zawodowego i pedagogicznego doskonalenia przestają mieć charakter indywidualny - niejako prywatny.

Pedeutologiczne badania z tego zakresu są jeszcze zbyt skromne. Brak nam właściwego rozczarowania, jakie zachodzą wzajemne powiązania między poszczególnymi czynnikami osobotwórczymi nauczyciela. Sama znajomość tych czynników: ekonomicznych, społecznych, organizacyjnych, osobowych, jest niewystarczająca.

2. Sylwetka osobowa oficera r a I W P

Znaczenie oficera i jego pracy w procesie szkolenia i wychowania wojskowego budziło zawsze duże zainteresowanie. Wynikało ono ze specyfiki działania w środowisku wojskowym.

W dotychczasowych rozważaniach publicystycznych, a także w literaturze pedagogicznej, wiele

1/ J. Regkowski, Teoria motywacji a zarządzanie, Warszawa 1975.

rozważań poświęcono problemowi, jakim oficer być powinien, aby oddziaływał konstruktywnie na podwładnych i najbliższe środowisko społeczne. Kadra zawodowa jest bowiem tą grupą przełożonych, której siła działania wychowawczego nie ustępuje nawet sile wychowania rodzinnego. Żołnierze podczas służby wojskowej często znajdują się pod urokiem przełożonego, uważając go za wzór godny naśladowania. Z wielu prac badawczych wynika, że oddziaływanie osobowości przełożonego jest bardziej wszechstronne aniżeli oddziaływanie jego walorów intelektualnych i organizacyjnych.

Dostrzeganie istotnego znaczenia wielostronnych kontaktów przełożonego z podwładnymi wskazuje na to, iż nie należy zbytnio "poszukiwać" /badać/ pewnych specyficznych cech dowódczych, dydaktycznych czy wychowawczych kadry zawodowej. Praca, którą podejmują przełożeni, powinna emanować na podwładnych w różnych sytuacjach, pobudzać ich do aktywnego działania, wyzwalającego ich motywy do postępowania przyspieszającego osiągnięcie celów szkolenia i wychowania wojskowego. Silnie identyfikujący się ze środowiskiem wojskowym przełożony, dowódca, szef, oficer polityczny uzyskuje lepsze wyniki aniżeli ich koledzy wykazujący obojętność, brak motywacji do pracy z żołnierzami.

Tydaże się, iż na obecnym etapie poszukiwań badawczych i prac studyjnych, należy szerzej po-

szukiwać tych zespołów /syndromów/ właściwości, które pozwalają przełożonemu skutecznie działać w zmiennych i dynamicznych warunkach życia wojskowego. Do zespołu takich właściwości niewątpliwie należy identyfikacja nauczyciela z wykonywaną pracą. Przemawiają za takim ujęciem względy zarówno merytoryczne, jak i metodologiczne.

Gdy mówimy o względach merytorycznych, mamy na uwadze różnorodność czynników ważnych w procesie szkolenia i wychowania wojskowego. Owa różnorodność /dotychczas nikt prawomocnie nie ustalił ich liczby/ niewątpliwie wzbogaca naszą wiedzę o procesach szkolenia i wychowania. Więcej - nagromadzone fakty i zjawiska, a także różnorodne teoretyczne opisy tych faktów i zjawisk, wydatnie wzbogacają naukowość pedagogiki wojskowej. Dlatego rzeczą niezmiernie istotną jest, aby oficer zdawał sobie sprawę z tego, iż jego działalność szkoleniowa i wychowawcza w wielu przypadkach nadal pozostaje jeszcze sztuką. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w tym, że narzędzia metodologiczne nauk społecznych nie zawsze pozwalają ustalić ściśle zależności między wielostronnie krzyżującymi się czynnikami w procesie szkolenia i wychowania.

Nie można oczywiście, i to w żadnym przypadku, lekceważyć lub nie doceniać postępowania empirycznego. Bliższa analiza uzyskanych wskaźników empirycznych przekonuje, iż badanie nawet przy-

padków indywidualnych daje lepszy obraz realizacji celów wychowawczych niż konstruowanie określeń i formułowanie wniosków na zasadzie subiektywnych doświadczeń względnie apriorycznie przyjętych teorii. Wynika stąd wniosek, iż o efektach pracy szkoleniowo-wychowawczej oficera bardziej przesądza jego identyfikacja ze służbą wojskową niż intelektualistyczne opanowanie wiedzy pedagogicznej.

Mówiąc o identyfikacji oficera ze środowiskiem wojskowym mamy na uwadze określony zespół cech jego osobowości. Na pewno można do nich zaliczyć "miłość dusz ludzkich", a więc ludzki stosunek do podwładnych, życzliwość i chęć wyzwala-
nia aktywności moralnej, intelektualnej i społecznej podwładnych. Bogactwo osobowości oficera-wychowawcy przejawia się również w tym, że stale i zawsze przejawia aktywność w przekazywaniu swych umiejętności, wiedzy, nawyków i zainteresowań. Walnie pomaga mu w tym zdolność psychicznego obcowania z otoczeniem społecznym.

Każdy oficer-wychowawca doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak dokładnie, a zarazem krytycznie oceniają go podwładni. Każdy jego gest, słowo, czyn utrwała się w opinii podwładnych. Fakt ten wskazuje, że swim działaniem zamierzonym i spontanicznym wpływa na podwładnych zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym.

Próby definiowania sylwetki osobowej oficera

spotykamy w ustawach państwowych, regulaminach i przepisach wojskowych. Problematyka ta omawiana jest także w pracach: "Zasady etyki kadry zawodowej LWP" oraz "Obyczaje i zwyczaje kadry LWP". W dokumentach tych wylicza się kilka najważniejszych zespołów cech, do których można zaliczyć: osobiste walory kadry, stosunek kadry do pracy i obowiązków służbowych, do najszerzej pojętego środowiska społecznego.

W rozważaniach tych dominuje normatywny sposób ujmowania modelu osobowego oficera. Przewaga tego typu ujęć nad analizą w znaczeniu empirycznym jest uwarunkowana wieloma przyczynami. Po pierwsze, idzie tu o tradycyjny mechanizm określania /modelowania/ pewnych wzorów - ideałów, które należy realizować w procesie wychowania wojskowego /jest to przyczyna natury organizacyjno-koncepcyjnej/. Po drugie - w grę wchodzi przemiana i kontrowersje dokonujące się we współczesnej nauce, a dotyczące problematyki osobowości człowieka, w tym osobowości wychowawcy /jest to przyczyna natury merytorycznej/.

Dominuje w niej nurt konstruowania modelu oficera idealnego, czystego. Metody poszukiwania wzoru osobowego oficera w zasadzie nie odbiegają od tradycyjnych podstaw metodologicznych.

W omawianej problematyce wydają się najpilniejsze trzy grupy spraw: sprecyzowanie perspektywicznego obrazu sił zbrojnych z wyraźnym ustaleniem

zadań oraz warunków, w jakich zadania te mają być wykonywane przez oficera, empiryczne ustalenie powszechnie uznawanego wzoru osobowego oficera, dobór treści i metod kształcenia oraz oddziaływania wychowawczego. Wysiłki tego rodzaju można podjąć w systemie długofalowych i kompleksowych badań.

Ponadto konstruując rzeczywisty i postulowany model oficera, trzeba dążyć do ustalenia: jaki jest, a jakim być powinien dany oficer? Odpowiedź na te pytania ułatwi wcześniejsze poznanie następujących spraw: kto trafia do szkół oficerskich? Jak się kształtuje osobowość podchorążego jako przyszłego dowódcy-wychowawcy? Jak przekształca się osobowość oficera w toku pracy?

Taka systematyzacja sugeruje rozwojowe ujmowanie osobowości oficera, wcześniejsze poznanie, jaka jest dzisiaj, a jaka powinna być w przyszłości nasza kadra. Skoro obecny dowódca plutonu ma być dowódcą związku taktycznego za 20 lat, to trzeba prognozować jego działanie zarówno na podstawie ogólnych założeń przyszłego obrazu sił zbrojnych, jak i na podstawie wnikliwej analizy jego aktualnych kwalifikacji, postaw, poglądów, możliwości i zdolności. Przyjęcie takiego kierunku działania pozwoli przejść od futurologicznej abstrakcji do twórczej syntezy teorii i praktyki kształtowania sylwetki oficera LWP.

Ten tok postępowania przyjęty w "Zasadach i trybie działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL", a także w wielu pracach badawczych podejmowanych w WAP i ASG uzupełnia pewne braki z zakresu teorii osobowości oficera.

Nim przejdziemy do bardziej szczegółowych analiz tego problemu, dla celów roboczych przyjmujemy następującą definicję oficera-wychowawcy:

Osobowość oficera-wychowawcy jest produktem aktywnych przeobrażeń dokonujących się w jego strukturze psychofizycznej i najbliższym otoczeniu; jest zespołem względnie trwałych właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych, determinujących jego sposób myślenia i działania wychowawczego.

Po tych nieco ogólniejszych rozważaniach omówmy jeszcze dotychczasowy stan piśmiennictwa z zakresu osobowości i kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej.

Na wstępie trzeba stwierdzić, że teoretyczne problemy osobowości i kwalifikacji pedagogicznych oficera-wychowawcy podejmowane były głównie przez pracowników Wojskowej Akademii Politycznej.

Początkowe rozważania dotyczyły głównie psy-

chofizycznych uwarunkowań pracy szkoleniowej i wychowawczej kadry oficerskiej. Dominowały także odmienne poglądy i sposoby poznawania osobowości oficera, co także musiało wpływać na merytoryczną ocenę podejmowanych problemów.

Psychologia wojskowa dostarczyła nam stosunkowo dużo wiedzy o osobowości, wyjaśniając samo pojęcie osobowości, jej strukturę. Sformułowane zostały także zasady konstruowania modelu osobowości oficera.

Psychologiczna analiza osobowości przyjmuje, że "osobowość to zespół ściśle ze sobą związanych, istotnych względnie stałych i trwałych cech /właściwości/ psychicznych, ukształtowanych w konkretnych warunkach życia społecznego określających zachowanie się i działanie każdego człowieka".

Podana definicja nie tylko ukazuje dorobek zespołu psychologów wojskowych, co ma bardzo istotne znaczenie również teoretyczne i dydaktyczne, lecz także jest doskonałą ilustracją do przeprowadzenia analiz pedagogicznych postulowanej tu osobowości dowódcy. Dobrym przykładem może być model osobowego dowódcy skonstruowany przez Palesskiego, który pisze: "... dowódca jest kierownikiem i organizatorem /dowodzi/, nauczycielem i instruktorem /szkoli/ oraz wychowawcą /wychowuje/". Taka definicja osobowości wskazuje, iż dowódca chce wykonywać właściwie swe obowiązki musi odznaczać się ideałowością, inteligencją, aspi-

racjami, zamiłowaniami, określoną fachowością, postawami moralnymi oraz prezencją. Posiadanie tych cech warunkuje również jakość pracy wychowawczej, w której niezbędne są takie elementy, jak: obiektywna ocena podwładnych, poszanowanie ich godności, troska o ich rozwój nie tylko intelektualny, lecz także społeczny, moralny, obywatelski.

Okazuje się zatem, że psychologia wojskowa na obecnym etapie swego rozwoju dostarcza nam nie tylko definicję osobowości oficera-dowódcy, lecz także wiele interesujących rozwiązań metodologicznych.

Ważną wskazówką teoriopoznawczą jest, aby - jak pisze Z. Swebocki - zawsze uwzględniać: potrzeby i wynikające z nich motywy postępowania dowódcy; śledzić jego zainteresowania, ich rodzaje i zakresy; umieć określić jego zdolności, w tym uzdolnienia kierunkowe i talent; traktować inteligencję jako zdolność do rozwiązywania nowych a zarazem ważnych problemów; znać jego temperament /dominujący układ nerwowy/, charakter oraz światopogląd.

Mając tak szeroki obraz właściwości osobowych dowódcy, równie ważna jest orientacja, do jakiego celu zmierza dowódca i jakimi metodami najczęściej się posługuje, jaka może być optymalna dynamika jego działań, co rzeczywiście potrafi osiągnąć w procesie dowodzenia, wychowania i szkolenia.

lenia.

Na istotę omawianego tu zagadnienia zwrócił także uwagę M.Sidor, który opracował model osobowości dowódcy szczebla taktycznego, przyjmując następujące zasady konstruowania takiego modelu; funkcjonalności zawodowej; dynamiki /rozwoju/ oraz jednności przygotowania dowódcy sztabowego.

Współczesny dowódca, według M.Sidora, powinien odznaczać się postawą ideowo-moralną, wiedzą wojskową i społeczno-polityczną, zdolnościami ogólnymi, umiejętnościami, mieć ukształtowany charakter, oraz dbać o wygląd zewnętrzny. W zespole cech dotyczących wiedzy uwzględnione zostały m.in. kwalifikacje pedagogiczne.

Zaprezentowane tu właściwości osobowe stanowiły dla autora podstawę do opracowania uniwersalnego przewodnika skalowego. Rozważania Sidora miały duży wpływ na opracowanie okresowej opinii oficera oficjalnie wprowadzonej w życie przez Departament Kadr MON. W modelu tej opinii zwraca się szczególną uwagę, obok postawy ideowej, na sprawność myślenia, umiejętność poznawania i oceniańia oraz oddziaływania na otoczenie, samodzielność i inicjatywę, uczciwość, rzetelność, skromność, takt, a także inne właściwości niezbędne w trakcie realizacji procesu szkolenia i wychowania.

W podstaw tych i innych rozważań legła ogólniejsza przesłanka teoretyczna. Psychologowie

wojskowi zgodnie przyjmują czteroczynnikową teorię osobowości, akcentując głównie własną aktywność wychowanka, a także osobotwórczą rolę procesów wychowawczych.

Omawiana tu problematyka była i jest przedmiotem zainteresowania dydaktyki wojskowej. Ta dziedzina wiedzy pedagogicznej dostarcza nam bardzo wielu ciekawych i kształcących sugestii.

Dydaktyka wojskowa wykorzystuje bogaty dorobek dydaktyki ogólnej, która bardzo mocno koncentruje się na wielostronnych aspektach kształcenia i wychowania. Dostrzegając ścisły związek dydaktyki wojskowej z dydaktyką ogólną /jest to warunek dalszego rozwoju dydaktyki wojskowej/, trzeba stwierdzić dużą autonomiczność, a zarazem samodzielność dydaktyki wojskowej. Świadczy o tym nie tylko liczba różnego rodzaju badań, opracowań cząstkowych i monograficznych, lecz także wypracowanie koncepcji pracy dydaktycznej oficera.

Istotny wkład w rozwój dydaktyki wojskowej wniósł T.Nowacki, który niemal w każdej publikacji dostrzegał ważną rolę oficera jako nauczyciela. Oficer - jego zdaniem - to człowiek, który posiada wszystkie cechy dobrego nauczyciela - wychowawcy. Do cech pozytywnie motywujących jego działalność zalicza T.Nowacki pozytywne nastawienie do pracy wychowawczej oraz bogactwo cech osobowych^{1/}.

1/ T.Nowacki, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1966, s.314 i 403.

Również J. Bogusz wnosi wielostronny wkład do nauki o osobowości oficera-wychowawcy. Wyjątkową rolę oficera dostrzegano na tle jego obowiązków, a przede wszystkim na tle obowiązującej powszechnie w środowisku wojskowym zasady jednoosobowego dowodzenia. Dążąc do pedagogicznego kierowania procesami życia wojskowego dowódca powinien mieć świadomość realizowanych celów szkoleniowo-wychowawczych, znać doskonale treść i metody szkolenia, kierować podwładnymi oraz uwzględniać ich zdolności poznawcze.

Ważną właściwością dowódcy są umiejętności organizacyjne, zdolność do przezwyciężania trudności, jakie mogą występować w procesie szkolenia. Na te i inne zagadnienia zwracają uwagę autorzy "Poradnika dydaktycznego oficera". Cenne są zwłaszcza te rozważania, które dotyczą: sposobów poznawania pododdziału, kierowania samokształceniem, możliwości wykorzystania technicznych środków nauczania, organizowania przedsięwzięć z zakresu przywództwa indywidualnego i zespołowego, a także - co należy szczególnie podkreślić - poznawania i analizowania wyników szkolenia i wychowania.

Dorobek ogólnej teorii nauczania w środowisku wojskowym jest wykorzystywany również w szkolnictwie wojskowym. Na obecnym etapie rozwoju teorii nauczania i wychowania nie mamy dostatecznie rozbudowanej wiedzy pedagogicznej z zakresu szkoły wyższej. Ukazało się wprawdzie wiele opracowań,

lecz nie stanowią one zwartej całości, zasadnie przekonywującej o teoretycznych możliwościach budowania pedagogiki szkoły wyższej.

Wydaje się, że wskazania dotyczące przygotowania oficera do zajęć, organizacji pracy dydaktycznej w wojsku itp. mogą być w pełni wykorzystane również w szkolnictwie wojskowym. Świadczą o tym różnego rodzaju innowacje dydaktyczne w szkolnictwie wojskowym.

Istotny wkład do pedeutologii wniosła także teoria wychowania wojskowego. Zwrócono uwagę, iż dość często używamy określeń: osobowość, kwalifikacje pedagogiczne kadry, lecz nie bardzo potrafimy określić, jaki zasób tych kwalifikacji powinien mieć dowódca różnych szczebli.

Dokonano oceny dorobku myśli pedagogicznej z tego zakresu; poddano ocenie dorobek M. Porwita^{1/} który zajmował się wychowaniem żołnierza armii przedwrzesniowej. Oceniano także organizację pracy ideowo-wychowawczej w ludowym Wojsku Polskim.

Najszerzej podejmował te zagadnienia W. Szczerba. W pracach swoich akcentował głównie autorytet oficera, zdecydowanie odrzucając psychologiczną teorię cech, tzw. urodzonych dowódców. Konsekwentnie dowodził, iż dobrego dowódcę można wykształcić w określonym systemie dydaktyczno-wychowawczym.

1/ Zob. M. Porwit, Duch żołnierski, Warszawa 1935.

W. Szczerba, autor "Zarysu pedagogiki wojskowej", "Pedagogiki wojskowej" i wielu innych prac, wymaga od oficera opanowania zasad dobrej roboty, postuluje aktywizować żołnierzy, stwarzać warunki do pobudzania motywacji zawodowej kadry. Szczegółowo omawia to zagadnienie na tle funkcji, jakie spełnia dowódca niższego szczebla w stosunku do przełożonych szczebla wyższego. Do podstawowych funkcji dowódcy zalicza Szczerba funkcję organizacyjną i dydaktyczno-wychowawczą, która wpływa na jakość wyników pracy dowódcy, które zależą m.in. od: wiedzy pedagogicznej, znajomości podwładnych, zaufania przełożonego do podwładnych i odwrotnie, niepokoju pedagogicznego, konsekwencji działania pedagogicznego, nawiązywania kontaktów w kolektywach, poczucia więzi rodzinnej, kultury zachowania się oraz wyglądu zewnętrznego.

Tak bogaty "zestaw" właściwości osobowych jest możliwy do wykształcenia. Należy jednakże odpowiednio organizować procesy dydaktyczno-wychowawcze w systemie kształcenia kadr. Szczerba postuluje także, aby w trakcie podejmowanych badań wykrywać, a następnie szczegółowo opisywać prawa i prawidłowości kształtowania pożądanej sylwetki współczesnego dowódcy i wychowawcy.

Potrzebę takich przedsięwzięć dostrzega autor "Pedagogiki wojskowej" na tle ogólniejszych przemian rozwojowych naszego społeczeństwa, budowy i obrony społeczeństwa socjalistycznego.

Na jakość procesów szkoleniowych i dydaktycznych wpływają także kolektywy żołnierskie. Każdy dowódca powinien bowiem doskonale orientować się w psychospołecznych mechanizmach funkcjonowania pododdziału jako swoistej grupy wychowawczej.

Na tle ogólnej teorii wychowania kolektywnego w wojsku rozbudowano ten dział pedagogiki wojskowej, który ściśle wiąże się z kształtowaniem pożądaných postaw.

Poszerzając dotychczasowy dorobek z zakresu problematyki postaw, wyodrębniono cztery grupy postaw, które najczęściej charakteryzują oficera-wychowawcę. Do postaw tych zaliczono: postawy określające stosunek kadry do rzeczywistości socjalistycznej /do ideału życia w socjalizmie/; postawy świadczące o stosunku kadry do wojska /do służby wojskowej/; postawy określające stosunek przełożonych wobec podwładnych, a także do samego siebie; kontaktowość, poszanowanie godności osobistej żołnierza, odwaga i optymizm pedagogiczny.

W ostatnich latach podejmowano także problematykę kształtowania osobowości w warunkach uczelni wojskowej.

Rozważane zagadnienia były ujmowane na tle funkcjonowania uczelni jako systemu dydaktyczno-wychowawczego, systemu przestrzegającego zasadę jedności nauczania i wychowania, kształtowania twórczego rozwiązywania /problemów wychowawczych

przez całą kadre i słuchaczy, przez wszystkie ogniwa uczelni.

Rozległe badania /podejmowane w systemie prac magisterskich, doktorskich, a także w ramach prac naukowo-badawczych pracowników WAP/ dowodzą, że oficera-wychowawcę powinny charakteryzować następujące właściwości osobowe: ideowość, wyrażająca się w postawach patriotycznych i internacjonalistycznych; umiejętność nawiązywania bezpośrednich kontaktów z podwładnymi; życzliwy, partnerski stosunek do otoczenia; poszanowanie indywidualnej godności żołnierza; zgodność słów i czynów, środków i zasad; wymagalność wobec innych i samego siebie; troska o higieniczne warunki pracy i szkolenia. Szerzej problemy te zostały opisane i odpowiednio przedstawione w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL".

W procesie kształtowania osobowości słuchacza uczelni wojskowej rzeczą niezmiernie ważną jest przestrzeganie wypracowywanych przez pedagogikę wojskową określonych zasad, które omówimy nieco szerzej w oddzielnej części niniejszego skryptu. Przestrzeganie ich umożliwia bardziej wielostronne posługiwanie się metodami oddziaływań wychowawczych.

W literaturze pedagogicznej sporo uwagi poświęca się także potrzebie rozwijania samodzielności słuchacza w procesie dydaktycznym^{1/}. Pro-

1/ Patrz m.in. B.Hydzik, Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym, PWN, Warszawa 1977.

blemy te są podejmowane w różnych aspektach, głównie zaś dotyczą nauki własnej podchorążych. Na uwagę i doniosłość tego zagadnienia zwracają także uwagę autorzy pedagogiki radzieckiej^{1/}. Omawiając kwalifikacje pedagogiczne, wskazywali na doniosłość wychowawczą tzw. mistrzostwa pedagogicznego. Na treść i jakość działania mistrzowskiego wpływają: wiedza i nawyki do działania pedagogicznego, a także pożądane cechy osobowe. Do struktury wiedzy autorzy radzieccy zaliczają teorię marksistowsko-leninowską; wiedzę wojskową, ogólną, psychologiczną i pedagogiczną; metodykę szkolenia i propagandy; język dowódcy-wychowawcy.

Na jakość przygotowania do pracy wychowawczej wpływają także wiadomości i umiejętności, teoretyczne i praktyczne przygotowanie do działalności propagandowej.

Omawiana problematyka była również podejmowana w kategoriach aksjologii marksistowskiej. Przykładowo należy wymienić pracę M. Michalika pt. "Wartości osobowe dowódcy"^{2/}. Autor tej niewątpliwie cennej pracy wskazuje nie tylko na potrzebę formułowania wzoru osobowego, lecz analizuje również funkcje, jakie spełnia dowódca. Brak jedno-

1/ Psychologia i pedagogika w wyższej szkole wojskowej. Praca zbiorowa /tłum. z ros. Wł. Polański/, Warszawa 1971.

2/ M. Michalik, Wartości osobowe dowódcy, Warszawa 1973.

myślności w tej dziedzinie^{1/} nie pozwala na obecnym etapie rozwoju nauk społecznych na wyczerpujące naświetlenie omówionego problemu. Dlatego autor przyjmuje takie rozwiązanie, które uwzględnia "podstawowe dziedziny, w jakich ujawnia się stosunek współczesnego dowódcy do kształtowanej przezeń rzeczywistości i warunków jego pracy"^{2/}.

M.Michalik wskazuje na trzy grupy właściwości osobowych dowódcy. Na czoło eksponuje: 1/ ideowość, która ma najpełniej wyrażać stosunek dowódcy do socjalistycznych celów, do losu narodu i państwa socjalistycznego; 2/ umiejętność współpracy z ludźmi, kolektywami; 3/ kwalifikacje, które przesądzają o skuteczności działania dowódcy w różnych warunkach /pokojowych, bojowych/.

Zaprezentowana analiza nie jest wyczerpująca, daje jednak przegląd współczesnego /aktualnego/ dorobku wojskowej humanistyki z zakresu osobowości oficera-wychowawcy.

Przytoczone w dużym skrócie opinie i poglądy są z jednej strony ilustracją naszego /wapowskiego/ dorobku, z drugiej zaś - mogą stanowić podstawę do bardziej szczegółowej analizy pożądanej osobowości oficera-wychowawcy.

1/ Por. np. E.Olczyk, Cz.Staciwa, Młodzież a wojsko. Stereotypy i rzeczywistość, Warszawa 1971; Z.Paleski, Wprowadzenie do psychologii osobowości, Warszawa 1974.

2/ Tamże, s.116-117.

3. S p e c y f i k a d z i a ł a n i a p e - d a g o g i c z n e g o o f i c e r a

Kształtowanie osobowości oficera odbywa się w określonych warunkach środowiskowych, organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych, w warunkach jednolitego i zintegrowanego systemu wychowania wojskowego. Na specyfikę tego wychowania składa się wiele istotnych czynników. Przykładowo można wskazać, że w trakcie szkolenia i wychowania wojskowego operuje się szeroką gamą rzeczywistych i upozorowanych sytuacji. Jest to niezbędne dla przygotowania oficera zdolnego do działania na ewentualnym polu walki oraz efektywnie uczestniczącego w bieżących pracach na rzecz rozwoju i obrony socjalistycznej ojczyzny. Specyfikę omawianego tu procesu określają również normy i zasady postępowania, dominacja celów formalnych i jednoosobowego dowodzenia, silne sprzężenie działania służbowego i partyjno-politycznego, zmienność warunków szkoleniowo-wychowawczych /ćwiczenia i zajęcia szkoleniowo-wychowawcze odbywają się w różnych warunkach terenowo-klimatycznych, w różnych porach dnia i roku/. Istotny wpływ na rozwój osobowy kadry oficerskiej mają kolektywy żołnierskie i partyjne, środowisko fizyczne, a także stały wzrost techniki wojennej, który z kolei skłania do bardziej systematycznej analizy przystosowania pewnych elementów do cech oraz predyspozycji psy-

chospołecznych i psychofizycznych kadry oficerskiej.

Z podanej w dużym skrócie i uproszczeniu specyfiki systemu wychowania wojskowego wynikają określone konsekwencje pedagogiczne dla uczelni wojskowych, a także dla oddziałów, w których odbywa się ciągły, ustawiczny proces dokształcania, samowychowania i doskonalenia osobowości oficera-wychowawcy. Omówmy w skrócie niektóre z nich.

a/ Wychowanie wojskowe jest typowym procesem wychowania dla przyszłości. Przypomnijmy, że zasadniczym celem wychowania wojskowego jest przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania na ewentualnym /przyszłym/ polu walki. Z celu tego wynika, iż wszystkie wysiłki dydaktyczno-wychowawcze muszą zmierzać do odpowiedniego doboru treści kształcenia i wychowania, a także stwarzać takie sytuacje szkoleniowo-wychowawcze, w których można najlepiej przygotować żołnierza do skutecznego działania. Nie oznacza to, iż rezygnujemy z procesów adaptacyjnych w środowisku wojskowym. Adaptacyjna funkcja środowiska wojskowego polega na tym, że w złożonych i ciągle zmieniających się warunkach doskonalili się i rozwijali u żołnierzy i oficerów przystosowalność. Trafne przewidywanie przyszłego pola walki jako specyficznego środowiska militarnego jest trudne i obarczone ryzykiem, ale właśnie dlatego w procesie wychowania wojskowego należy doskonalić i

rozszerzać granice przystosowalności, umiejętnie łączyć procesy wdrażania tego, co jest, z tym, co być może. Doskonałą ilustracją łączenia procesów adaptacyjnych z wychowaniem i kształceniem dla potrzeb przyszłego pola walki mogą być zbiorowe ćwiczenia polegające nie tylko na wyuczeniu konkretnej umiejętności, lecz również na skutecznym działaniu w warunkach trudnych, dotychczas bliżej nie znanych. Kadra oficerska, żołnierze i ich najbliższe środowisko, chcąc należycie spełniać swe zadania, muszą readaptować się do ciągle zmiennych i złożonych warunków.

Wychowanie i kształcenie wojskowe, jeśli ma spełniać swe podstawowe zadanie, musi być konsekwentnym wychowaniem dla przyszłości. Z tezy tej wynikają szczegółowe zadania organizacyjno-wychowawcze, dydaktyczne, moralne i społeczne. Za jedno z nich należy uznać konstruowanie ideału osobowego oficera, co ma wielkie znaczenie wychowawcze, jest jednym z istotnych czynników kształtowania postaw i poglądów oficera. W tym celu w wojsku opracowano wzorzec osobowy oficera. W dokumencie tym uwzględniono rzeczywiste postawy kadry oficerskiej, a także wiedzę o społecznej roli i zadaniach oficera w naszej armii, których spełnienie wymaga określonych kwalifikacji oraz właściwości ideowo-moralnych.

Teoretyczną i empiryczną analizę omawianego tu zagadnienia podejmowali wymienieni już J.Bo-

gusz i T.Karwat^{1/}, Z.Kosyrz^{2/} oraz M.Sidor^{3/}.

Obroniono także na Wydziale Pedagogiczno-Politycznym Wojskowej Akademii Politycznej im. F.Dzierżyńskiego kilka prac doktorskich i magisterskich podejmujących te problemy.

b/ W procesie kształcenia i wychowania wojskowego musi być przestrzegana zasada jednoosobowego dowodzenia. Oficer spełniający funkcje dowódczo-organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze jest odpowiedzialny za jakość dowodzenia, wychowania i nauczania. Musi i powinien on zatem posiadać określony zasób wiedzy, umiejętności, nawyków i zainteresowań, które pozwolą mu najpełniej, a zatem najskuteczniej realizować monistyczną koncepcję dowodzenia, koordynacji, zarządzania, kształcenia i wychowania.

Analiza literatury, a przede wszystkim praktycznych potrzeb życia wojskowego zwraca uwagę na to, że w przypadku konstruowania modelu jednoosobowego działania oficera wskazane jest uwzględnienie jedności postawy ideowo-moralnej i przygotowania zawodowego, funkcjonalności zawodowej, dynamizmu /rozwoju/, jedności przygotowania dowódczego i sztabowego oraz posiadanie kwalifikacji

1/ J.Bogusz, T.Karwat, Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1972.

2/ Z.Kosyrz, O osobowości oficera-wychowawcy, Warszawa 1972.

3/ M.Sidor, System oceny osobowości dowódcy, Warszawa 1975.

pedagogicznych, na które składa się: wiedza, myślenie i działanie pedagogiczne. Łączne ujmowanie wymienionych właściwości wynika głównie z tego, iż aktualne warunki życia wojskowego ulegają pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej ciągłym zmianom. Dlatego w konstruowaniu modelu skutecznego działania jednoosobowego w środowisku wojskowym uwzględniamy aspekty aktualne i futurologiczne. Pamiętajmy również, iż oficer ma do swojej dyspozycji dostatecznie duży zespół środków i uprawnień, które pozwalają na właściwe stosowanie zasady jednoosobowego dowodzenia. Problem ten szczególnie ostro dostrzegamy na tle opracowanego programu rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL w latach 1976-1990. W programie tym zaleca się łączyć kształtowanie kultury umysłowej z umacnianiem socjalistycznej kultury moralnej, estetycznej, zdrowotnej i dowódczej. Wazkiej wymowy nabiera wychowanie kulturalne w uczelniach wojskowych, tam bowiem kształtuje się osobowość przyszłego dowódcy i wychowawcy. "Szeroko rozumiana kultura powinna efektywnie współdziałać w dalszym wydobyciu i uruchamianiu rezerw tkwiących zwłaszcza w samych ludziach w systemie organizacji pracy i stylu działania /dowodzenia, kierowania, zarządzania/, ułatwiać osiąganie wyższych wartości i efektów w pracy i służbie, umacnianie dyscypliny i porządku wojskowego" - czytamy w "Programie rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych".

W procesie oddziaływań pedagogicznych dążymy do tego, aby zmieniać te postawy, potrzeby i motyw, które wyrażają rozbieżności zachodzące między wyznawanymi wzorami i hierarchią wartości a obowiązującymi wzorami i normami służbowymi. Stosunki interpersonalne między przełożonymi a podwładnymi powinny wzmacniać uczucia wzajemnego szacunku i życzliwości, lecz bez tendencji do popadania w skrajność, nienadużywanie swych uprawnień w służbie i poza służbą. Atmosfera moralna podczas dowodzenia, kierowania i wychowania wyraża poziom dojrzałości politycznej i społecznej dowódcy, sprzyja utrzymaniu optymizmu, zaufania, odpowiedzialności i pryncypialności.

Właściwie pojęta kultura dowodzenia nabiera w socjalistycznych siłach zbrojnych, zwłaszcza na obecnym etapie budowy społeczeństwa socjalistycznego, szczególnego znaczenia. "Kompleksowo pojmowana kultura staje się w socjalistycznych siłach zbrojnych czynnikiem współdecydującym o ich charakterze i rozwoju"^{1/}.

c/ Dla środowiska wojskowego charakterystyczna jest określona struktura społeczna obejmująca kadre zawodową i żołnierzy służby zasadniczej. Fakt ten powoduje, iż musimy umiejętnie łączyć pedagogikę wieku dojrzewania z pedagogiką doros-

1/ W. Jaruzelski, Istota klasowa i nowa rola armii w społeczeństwie socjalistycznym, "Problemy Pokoju i Socjalizmu" 1975, nr 7.

łych, z pedagogiką pracy itp. Potrzeby tego rodzaju spotykamy zarówno w szkolnictwie wojskowym, jak i w pododdziałach i oddziałach. Tu i tam występują żołnierze i kadra, starsi i młodsi, przełożeni i podwładni. Oficer powinien więc znać problemy młodzieży wieku dojrzewania, ale także orientować się w sprawach psychologii kolektywu żołnierskiego, w kwestiach dotyczących bezpośrednio pedagogiki dorosłych, umiejętnego łączenia praktyki z teorią.

W wojsku tysiące młodych ludzi zdobywa wiedzę o świecie, o życiu, uczy się określonego zawodu. Przykładowo można tu wymienić kierowców samochodowych, traktorzystów, mechaników silników samochodowych i samolotowych, specjalistów obróbki metali i drewna, budowy mostów, budowy i obsługi kolei, specjalistów jednostek pływających marynarki wojennej itp. Środowisko wojskowe stało się nie tylko szkołą wychowania militarnego, lecz również szkołą przysposobienia zawodowego, ogniskiem oświaty.

d/ Kształtowanie osobowości oficera-wychowawcy wymaga stosowania różnorodnych metod i środków wychowawczych. Zgodnie z socjalistyczną moralnością stosujemy zasadę jedności celów i środków; stosowanie tej zasady pozwala skutecznie łączyć metody przekonywania i przymusu. Na szeroką skalę stosowane jest oddziaływanie masowe, obejmujące swym zasięgiem wszystkich bez wyjątku żołnierzy

/kadre i podwładnych - trudnych, przeciętnych, wzorowych/. Dowódca musi więc umieć nie tylko przekazywać określoną wiedzę, lecz musi posiadać umiejętność skutecznego oddziaływania na większe zbiorowości, oddziaływania na kolektyw przez kolektyw.

e/ Złożoność i dynamiczność procesów dydaktyczno-wychowawczych w wojsku zmusza oficera do systematycznego poznawania podwładnych, ich postaw, poglądów. Przedmiotem poznawania i oceny są również rezultaty dydaktyczno-wychowawcze pododdziału, oddziału. Systematyczna obserwacja pozwala dowódcy ustalić nie tylko, jaki żołnierz jest, lecz także, jakim żołnierz czy pododdział stają się. Przypomnienie tej formuły zakłada, iż żołnierz czy kolektyw jest nie tylko przedmiotem badań, lecz również przedmiotem wychowania.

Przyszli dowódcy i wychowawcy zdobywają kwalifikacje w wyższych szkołach oficerskich i akademiach wojskowych. Wielu absolwentów tych uczelni podejmuje studia drugiego stopnia względnie studia podyplomowe czy doktoranckie.

W systemie kształcenia kadr oficerskich dominuje silne sprzężenie treści kształcenia z celami wychowania wojskowego. Na szeroką skalę stosowane są metody aktywizujące. Do znacznych osiągnięć pedagogiki wojskowej trzeba zaliczyć wykorzystywanie nowoczesnych środków dydaktycznych, a także doskonalenie teorii technologii kształcenia. Pro-

blemom tym poświęciliśmy wiele uwagi w ostatnich latach. Katedra Pedagogiki WAP zorganizowała szereg konferencji naukowych, na których zaprezentowane zostały wyniki badań. Należy podkreślić, że teoretyczne uogólnienia były publikowane w wielu czasopiśmiech, skryptach, broszurach, podręcznikach i monografiach. Publikacje te przyczyniły się do popularyzacji wiedzy pedagogicznej i doskonalenia praktyki wychowawczej.

Funkcjonujące już od dwudziestu lat wyspecjalizowane zespoły mogły się rozwijać zarówno na podstawie własnych wyników badań i analizy, jak i dorobku pedagogiki ogólnej. Mamy tu na uwadze prace B.Suchodolskiego, W.Okonia, Cz.Kupisiewicza, Z.Kietlińskiej, H.Muszyńskiego, L.Leji, S.Kowalskiego, S.Pęcherskiego i in. Bez wydatnej pomocy przedstawicieli pedagogiki cywilnej, a także reprezentantów innych dziedzin nauk społecznych, np. J.Szczepańskiego, T.Tomaszewskiego, W.Szewczuka, J.Łęgowicza, J.Kellera, nie byłibyśmy w stanie wykształcić nowych kadr naukowych, umocnić i rozwinąć środowiska wojskowych nauk społecznych^{1/}.

1/ Pragnę nadmienić, że z dużą pomocą Katedrze Pedagogiki WAP przychodzili pracownicy naukowci Uniwersytetu Warszawskiego, zwłaszcza z Wydziału Pedagogicznego /prof.prof. W.Szczerba, T.Nowacki, R.Wroczyński, T.Pasierbiński/.

W ostatnim okresie podjęto wiele wysiłków dla doskonalenia procesów kształcenia nowoczesnego dowódcy, kadry wybitnie uzdolnionej, doskonalenia jej drogi rozwojowej itp. Opracowano również przy aktywnym współudziale Katedry Pedagogiki WAP zasady pedagogizacji kadry szkół oficerskich^{1/}.

Z tego, co dotychczas powiedziano, wynika, że sprawa doniosłej wagi dla pedagogiki wyższego szkolnictwa wojskowego jest ściśle zespolenie procesu kształcenia z wychowaniem, kształtowanie określonej osobowości słuchaczy. Prace podjęte przez Departament Kadr MON, szeroko zresztą konsultowane w różnych środowiskach, znalazły konkretne odzwierciedlenie w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich.

4. I s t o t a i t r e ś ć k w a l i f i - k a c j i p e d a g o g i c z n y c h k a - d r y

Problematyka dotycząca kwalifikacji pedagogicznych ma charakter interdyscyplinarny. Obejmuje wprawdzie tylko część bardzo rozległej wiedzy z zakresu osobowości wychowawcy, jest to wszakże część podstawowa, można nawet powiedzieć - najważniejsza. Posiadanie odpowiednich kwalifikacji przez kadrę zawodową wojska, zwłaszcza przez kadrę szczebla pododdziału, oddziału, która jest

^{1/} Zob. J. Bogusz, F. Januszkiewicz /red./, Współczesna uczelnia wojskowa, Warszawa 1973.

jednocześnie odpowiedzialna za organizację i realizację zadań szkoleniowych i wychowawczych ma wyjątkowe znaczenie. Dowodzenie, kierowanie i wychowanie żołnierzy w pododdziale jest tą szczególną sferą działania, która wymaga jednoczesnego stosowania różnorodnych umiejętności: szkolenia i wychowania, organizowania różnych dziedzin pracy, kierowania walką, właściwego eksploataowania sprzętu bojowego.

Każdy przełożony powinien tak postępować, aby wzmacniać gotowość bojową i doskonalić stan moralno-bojowy żołnierzy. Walnie pomagają mu w tym wiedza ogólnowojskowa, polityczna i pedagogiczna. "Suma" tej wiedzy, łącznie z wykształconymi i utrwalonymi umiejętnościami, powinna ułatwić kadrze świadomie i celowo dokonywać właściwego wyboru metod szkolenia na nowoczesnym sprzęcie, doskonalić dotychczasowe metodyki szkolenia, wzbogacać i rozwijać socjalistyczne stosunki międzyludzkie w kolektywach żołnierskich, w pełni przestrzegać zasady ekonomiczności szkolenia i dowodzenia.

Posiadanie przez kadrę pożądaných kwalifikacji pedagogicznych w istotny sposób wpływa na kształtowanie moralnego klimatu w najbliższym środowisku, wymagającego wzorcowego zachowania przełożonego. Dostrzeganie potrzeby działania wzorcowego ma kapitalne znaczenie ideowo-wychowawcze, dotyczy bowiem nie tylko oddziaływania po-

przez kontakty osobowe, lecz również jedności słów i zachowania, jedności środków i celów.

Posiadanie określonych kwalifikacji pedagogicznych przez kadre wynika również z tego, że nadal jeszcze nie zawsze realizuje się stawiane zadania szkoleniowo-wychowawcze, zgodnie z założeniami podstawowych dokumentów normatywnych.

Analiza pedagogiczna poruszonego tu zagadnienia polega na tym, aby dostrzegać ściśle, dialektyczny związek między wynikami szkoleniowo-wychowawczymi a kwalifikacjami pedagogicznymi kadry. W praktyce jest przecież tak, że przełożeni odpowiedzialnych szczebli pracują w zależności od tego jak rozumują, jakie posiadają przygotowanie, słowem pracują tak, jak przygotowała ich uczelnia.

Nie przesadzając omawianego problemu, z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż od kwalifikacji absolwentów szkół oficerskich w dużym stopniu zależy obecny i przyszły stan gotowości bojowej pododdziałów i oddziałów. Od kadry zawodowej i jej kwalifikacji zależą głównie efekty dydaktyczno-wychowawcze pododdziałów. Na doniosłość tego problemu wskazywał minister obrony narodowej gen. armii Wojciech Jaruzelski: "O stanie wojska decyduje kadra, a o kadrze decyduje szkolnictwo. A więc szkolnictwo to klucz do sprawy".

Wyższe szkolnictwo wojskowe stanowi wyodrębnioną część ogólnego systemu edukacji narodowej. Związek szkolnictwa wojskowego z ogólną edukacją

powstaje przez realizację głównych celów wychowania socjalistycznego, a także przez współudział w realizacji nadrzędnych zadań społeczno-politycznych, do których niewątpliwie należą: obrona socjalistycznej ojczyzny, przygotowywanie młodych ludzi do zawodu, udział w pracach na rzecz gospodarki narodowej itp.

Zasadniczą cechą szkolnictwa wojskowego jest to, że musi ono umiejętnie, a zarazem sprawnie łączyć kilka funkcji. Do najważniejszych można zaliczyć unifikację i specjalizację. Funkcja unifikacji polega na tym, że zarówno od kadry zawodowej, jak i żołnierzy służby zasadniczej wymaga się na określonym poziomie jednolitych kwalifikacji. Oczywiście, kadra zawodowa spełniając określone zadania musi stale doskonalić swoje umiejętności i nawyki, ale musi to czynić w taki sposób, aby poprzez wyrobienie podstawowych nawyków dowódczych oraz umiejętności pedagogicznych coraz skuteczniej doskonalić gotowość bojową pododdziałów. Kadra przecież decyduje o jakości całego potencjału obronnego kraju, o poziomie wyszkolenia rezerw i o sposobach wykorzystania przeznaczanych przez państwo na cele obronne sił i środków. Zatem problem efektywnego kształcenia kadry ma kolosalne znaczenie praktyczne i teoretyczne.

Omawiana problematyka w tej części skryptu dotyczy głównie kwalifikacji pedagogicznych. Rze-

czą godną podkreślenia jest jednak jeszcze jeden aspekt zagadnienia - wiek podchorążych, przyszłych dowódców i wychowawców. Z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia jest to szczególny rodzaj kapitału, którego nie wolno zmarnować. Jest to ten etap w rozwoju osobowości człowieka, który odznacza się plastycznością, autoedukacją i heteroedukacją, plastycznością wychowawczą. Właściwe spożytkowanie tej wielkiej i niepowtarzalnej szansy nakłada szczególne obowiązki zarówno na uczelnię, jak i podchorążych. Jest to bowiem okres gruntownego kształtowania osobowości przyszłego oficera, kształtowania jego postaw, stylu działania dowódczego i wychowawczego.

Z powyższego wynika, że na przygotowanie zawodowe i pedagogiczne absolwenta uczelni wojskowej wpływają różnorakie czynniki. Najogólniej można je podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Do czynników zewnętrznych zaliczymy: zadania wynikające z polityki naszej partii i państwa, natomiast do czynników wewnętrznych: system dydaktyczno-wychowawczy uczelni, a także zakres i charakter zadań podejmowanych w pododdziałach, oddziałach i związkach taktycznych. Poznanie tych uwarunkowań pozwala lepiej i rzetelniej zrozumieć proces kształtowania się postulowanej osobowości oficera-wychowawcy, nade wszystko zaś - uwarunkowania procesu kształtowania kwalifikacji pedagogicznych.

Rozwijające się badania nad osobowością oficera pozwalają głębiej wniknąć w problematykę przemian dokonujących się w strukturze i funkcjach kadry, podjąć analizę czynników sprzyjających rozwojowi osobowemu oficera lub hamujących go, które decydują o powodzeniu czy niepowodzeniu w pracy wychowawczej. Obecna sytuacja kadry zawodowej, a także stale rosnące wymagania składają do stwierdzenia, że działalność pedagogiczna kadry staje się centralnym problemem w strukturze zadań sił zbrojnych^{1/}, że należy dążyć do racjonalnej organizacji systemu samokształcenia i doskonalenia jej kwalifikacji pedagogicznych.

Dotychczasowy system doskonalenia kwalifikacji kadry, który odegrał istotną rolę w podnoszeniu jej wiedzy pedagogicznej, wymaga gruntownej analizy, ocen i nowatorskich, odpowiadających dzisiejszym wymaganiom, rozwiązań, być może nawet zasadniczej reformy. Zbyt często bowiem używamy określenia "kwalifikacje pedagogiczne kadry", lecz nie bardzo potrafimy określić, jaki zasób tych kwalifikacji powinien mieć dowódca plutonu, kompanii, absolwent ASG, WAP, WAM itp. Należy więc najpierw zdefiniować owe kwalifikacje. Omówmy zatem niektóre teoretyczne aspekty kwalifikacji pedagogicznych.

"Kwalifikacje pedagogiczne" definiowano dotąd bardzo różnie. Jedni autorzy uzależniali je

1/ Dyrektywy MON do szkolenia wojsk.

od tak zwanego wrodzonego talentu pedagogicznego, inni - od posiadanej wiedzy pedagogicznej, jeszcze inni uważali, że osobiste zaangażowanie wychowawcy świadczy o jego kwalifikacjach pedagogicznych.

W wojskowej literaturze "kwalifikacje pedagogiczne" były przedstawiane różne. Zawód oficera porównywano z zawodem nauczyciela. Uważano, że oficer jest nie tylko dowódcą, lecz również wychowawcą. M.Porwit tak na przykład charakteryzuje dowódcę: "Gdy rzucamy okiem na liczne drogi wychowania, nieodparcie utwierdzamy się w przekonaniu, że wynik pracy wychowawczej zależy od dowódców". I dalej: "Dowódca jest mózgiem kierowniczym, wołą kierowniczą wszystkich dziedzin życia wojskowego. Oddziaływa nawet na sprawy prywatne"^{1/}.

Dostrzegając wyjątkową rolę dowódcy w procesie wychowania wojskowego, M.Porwit zaleca podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych dowódcy, a przede wszystkim poznawanie i wychowywanie samego siebie. "Skoro wszystko, co w wojsku się dzieje, ma swe znaczenie wychowawcze, to nie może nie mieć znaczenia wpływ osobisty dowódcy". Dowódca musi przedstawiać indywidualność. Musi swe cechy osobiste, którymi go wyposażyla natura, rozwijać i nagiąć, pamiętać musi, że każde jego wystąpienie, każde słowo, ruch, zachowanie, sposób bycia

1/ M.Porwit, op.cit., s.198.

ma znaczenie w wychowaniu podwładnych"^{1/}.

Również twórcy i organizatorzy ludowego Wojska Polskiego wychodzili z założenia, że dowódca musi być wychowawcą. Oficer jako wychowawca powinien odznaczać się takimi walorami, jak: opanowaniem, cierpliwością, wytrwałością na trudy służby wojskowej, optymizmem wychowawczym. Obok walorów psychofizycznych postulowano także zdobywanie wiedzy, która pogłębia kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne kadry. Duży nacisk kładziono na doskonalenie praktycznych umiejętności pedagogicznych. Dążono do łączenia zalet dowódczych i wychowawczych.

Przytoczone walory oficera miały kształtować przede wszystkim szkoły oficerskie. W systemie oddziaływania wychowawczego dominowały treści ideowopolityczne. Treści te miały sprzyjać kształtowaniu postaw i poglądów kadry oficerskiej, doskonaleniu jej zdyscyplinowanie, a nade wszystko bezgraniczne oddanie Ojczyźnie.

Kwalifikacje pedagogiczne oznaczają zwykle 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: w i e d z a p e d a g o g i c z n a ,

^{1/} Tamże, s.200.

myślenie i działanie pedagogiczne.

Wymienione elementy kwalifikacji pedagogicznych decydują o sposobie realizacji zasadniczych treści wychowania. Dowódca o takich kwalifikacjach skutecznie organizuje proces wychowania. Wprawdzie o skutecznym działaniu decydują nie tylko kwalifikacje pedagogiczne, niemniej jednak ich brak, zwłaszcza słaba znajomość teorii oraz praktyki wychowania i nauczania, nie pozwalają dowódcy na podjęcie właściwie umotywowanej decyzji wychowawczej.

a/ W i e d z a p e d a g o g i c z n a to ogół wiadomości stanowiących dorobek nauk pedagogicznych. Do podstawowych nauk pedagogicznych najczęściej zalicza się: pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, teorię i organizację szkolnictwa.

Wiedza pedagogiczna stanowi integralny składnik kwalifikacji pedagogicznych. Za jej pośrednictwem kadra może twórczo myśleć i działać wychowawczo. Przyswojenie /zinternalizowanie/ określonej sumy wiedzy rzutuje w znacznym stopniu na sposoby rozwiązywania przez absolwentów trudnych i złożonych problemów szkoleniowych i wychowawczych.

Omawiany tu problem dotyczy funkcji wiedzy pedagogicznej w codziennej praktyce oficera. Do najważniejszych funkcji można zaliczyć: poznawczą, innowacyjną, diagnostyczno-prognostyczną i swia-

topoglądowo-edukacyjną. Omówmy je kolejno, zwracając uwagę na pewne tendencje w tej dziedzinie.

Funkcja poznawcza wiedzy pedagogicznej polega na tym, że staje się absolutnie niezbędnym warunkiem wszelkich innych funkcji, a także skutecznej działalności oficera. Oficer dopiero wówczas może należycie organizować i realizować swoje zadania, jeżeli stale pogłębia podstawowe treści wykształcenia pedagogicznego, gdy orientuje się w podstawach aksjologicznych i metodologicznych pedagogiki jako całości, gdy poznaje aktualny dorobek teoretyczny subdyscyplin pedagogicznych, gdy zapoznaje się z aktualnymi wynikami badań pedagogicznych.

Spośród zadań poznawczych na plan pierwszy wysunąć należy problematykę kształcenia i wychowania w wyższych szkołach oficerskich. Jest to obszar ogromny, a zarazem stale zwiększający się w związku z ciągłym doskonaleniem i reorganizacją szkolnictwa.

Postulat ten wiąże się również z właściwą orientacją co do tego, jak przebiegają procesy inicjacji społecznej i intelektualnej na tym poziomie kształcenia i wychowania, jak oddziałuje na podchorążego lokalny system dydaktyczno-wychowawczy uczelni i jednostki wojskowej, jak podchorążowie internalizują normy życia regulaminowego, jaki jest ich stosunek do wiedzy wojskowej i społecznej, czy rzeczywiście współczesny system wie-

dzy pedagogicznej podchorążego przygotowuje ich do pracy w jednostkach. Jakie zasady i formy edukacji pedagogicznej byłyby najwłaściwsze w uczelniach wojskowych. Jest to program wieloletnich przedsięwzięć, częściowo już realizowany. Przykładowo można wymienić obronione w WAP prace doktorskie: B.Banaszaka - "Kształtowanie kwalifikacji pedagogicznych słuchacza wyższej uczelni wojskowej", J.Lachowicza - "Psychospołeczne uwarunkowania efektywności kształcenia w wyższej szkole oficerskiej", Cz.Kosackiego - "Czynniki warunkujące autorytet pedagogiczny nauczyciela akademickiego w wyższej szkole oficerskiej", K.Grabińskiego - "Kształtowanie umiejętności dydaktycznych podchorążych w procesie nauczania przedmiotów społeczno-politycznych". Dzięki tego rodzaju pracom lepiej poznajemy uczelnię, jej warunki pedagogicznego oddziaływania, treści, metody kształcenia i wychowania. Coraz częściej podejmowane są pewne inicjatywy dydaktyczne. Na przykład w Wojskowej Akademii Politycznej im. F.Dzierżyńskiego podjęto eksperyment nad 30-minutową jednostką lekcyjną^{1/}. Uzyskane wyniki zasadnie potwierdzają tezę, iż nie tylko sposób, lecz także czas zajęć w sposób istotny wpływa na jakość opanowanej wiedzy merytorycznej, na sposób jej interpretowania.

1/ Wyniki eksperymentu w swej pracy doktorskiej przedstawił S.Stępień.

Tego rodzaju inicjatywy i eksperymenty ściśle wiążą się z funkcją innowacyjną wiedzy pedagogicznej. Kadra oficerska posiadająca gruntowną wiedzę merytoryczną i metodologiczną powinna częściej podejmować inicjatywy dydaktyczno-wychowawcze lub w sposób kompetentny i naukowo odpowiedzialny włączać się w procesy poznawcze środowiska wojskowego. Pedagogiczne przedsięwzięcia innowacyjne dostarczają nie tylko informacji typu faktograficznego, lecz nade wszystko pozwalają obiektywnie oceniać i twierdzić "jak może jeszcze lepiej być". Dążność do działania innowacyjnego w zakresie wychowania i kształcenia pozwala kadrze na optymalizację jej przedsięwzięć, staje się zarazem swoją formą nagrody za trud intelektualny, poznawczy i organizacyjny.

Mówiąc o funkcji diagnostyczno-prognostycznej wiedzy pedagogicznej mamy na uwadze podejmowanie właściwej prognozy dydaktyczno-wychowawczej. Aby podjąć pożądaną prognozę, trzeba sformułować twierdzenie pedagogiczne, a więc takie tezy, które informują, na podstawie jakich danych można doskonalić rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą. Ten tok postępowania jest coraz częściej spotykany w ostatnich latach. W uczelniach wojskowych funkcjonują zespoły śledzące rozwój procesu dydaktyczno-wychowawczego. Również na łamach różnych czasopism publikowane są wyniki badań z tego zakresu. Jest tak dlatego, ponieważ nie można bez

badan własnych dostarczać wartościowych prognoz.

Istotną rolę spełnia także funkcja światopoglądowo-edukacyjna. Polega ona głównie na szerzeniu kultury pedagogicznej w całych siłach zbrojnych. W ostatnich latach ukazuje się z zakresu wiedzy pedagogicznej wiele ciekawych publikacji książkowych, a także opracowań pomocniczych wydawanych przez GZP WP.

Najogólniej można przyjąć, iż wpływ wiedzy pedagogicznej na doskonalenie procesów wychowawczych jest znaczny, a byłby jeszcze większy, gdyby posiadanej wiedzy towarzyszyły pożądane motywacje do skutecznego działania dydaktyczno-wychowawczego w dynamicznych warunkach szkoleniowych i organizacyjno-służbowych.

Każdy pedagog, oficer, nauczyciel, wychowawca pragnący poważnie traktować swoje przygotowanie do zawodu, powinien posiadać przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem.

Do podstawowych treści wykształcenia pedagogicznego zaliczamy:

- a/ znajomość celów, zadań, środków, metod i zasad organizacji procesów wychowawczych w swoim środowisku /wychowanie w szerokim i wąszym znaczeniu, nauczanie i uczenie się, samokształcenie/;
- b/ znajomość zasadniczych problemów historycznego rozwoju systemów pedagogicznych i organi-

zacji szkolnictwa;

- c/ znajomość współczesnej wiedzy metodologicznej, pozwalającej weryfikować fakty pedagogiczne;
- d/ znajomość podstawowych treści wychowawczych, do których można zaliczyć: wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne; wychowanie moralne, estetyczne i światopoglądowe; wychowanie przez pracę, wychowanie w kolektywie i dla kolektywu.

Wiedza pedagogiczna obejmuje głównie twierdzenia o zależnościach rządzących zjawiskami i procesami dydaktyczno-wychowawczymi. Chcąc wiedzę tę poznawać i doskonalić, należy, po pierwsze, gromadzić wiedzę o określonych zależnościach rządzących procesami wychowania, po drugie, wyraźnie ustalić, do jakich zmian w osobowości wychowanek / żołnierza/ powinna doprowadzać przekazywana wiedza pedagogiczna.

b/ M y ś l e n i e p e d a g o g i c z n e stanowi niezbędny składnik kwalifikacji pedagogicznych. Chcąc bowiem właściwie kierować wielością złożonych i dynamicznych procesów nie sposób ich klasyfikować i oceniać, poznawać, programować. Wszystkie te czynności wymagają intensywnego myślenia, które jest niczym innym jak specyficznym procesem poznawania i rozumienia rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej.

Poznawanie rzeczywistości występuje najczęściej wówczas, gdy człowiek utrzymuje kontakt z

określonymi faktami, procesami i zjawiskami. Kontakt ów powoduje, że odzwierciedlone w umyśle człowieka fakty i zjawiska pozwalają mu lepiej zrozumieć ich istotę, a także współzależności i powiązania, jakie między nimi występują. Poznawaniu musi więc zawsze towarzyszyć poznawanie danej rzeczywistości, świadome i celowe operowanie pojęciami i sądami w wyjaśnianiu poznawanych zjawisk lub faktów. Łączne występowanie poznawania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej prowadzi do wyjaśnienia "co to jest"? oraz "dlaczego tak jest"?

Istota pedagogicznego myślenia polega również na tym, że podmiot zawsze musi być świadomy relacji zachodzących między składowymi myślenia. Chodzi po prostu o to, że poznanie jakiegoś faktu czy zjawiska wychowawczego, wyrażającego się w pojęciach i poglądach, jest wcześniejsze od rozumienia.

Rzeczą równie istotną jest kształtowanie tzw. wyobraźni pedagogicznej. Wyobraźnia jest przecież niczym innym jak odbiciem w naszej świadomości tych zewnętrznych cech przedmiotu, które są dla naszych zmysłów dostępne. Można to wyrazić jeszcze prościej: wyobrażenie to obraz przedmiotu, który powstaje w umyśle wychowawcy nawet wówczas, gdy danego przedmiotu już nie ma; nie należy zatem utożsamiać spostrzeżenia z wyobrażeniem, ponieważ spostrzeżenie daje obraz przedmiotu tylko przez bezpośrednią styczność z danym przedmiotem.

Wyobrażenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest bardzo ważna, wychowawca bez wyobrażeń nie jest w stanie przewidywać skutków swego działania, a stan taki nigdy nie prowadzi do celów społecznie i moralnie pożądaných.

Nasze wrażenia o rzeczywistości wychowawczej nie są prostym /lustrzanym/ odbiciem tej rzeczywistości. Jest przecież tak, że nasze zmysły stykają się z różnymi zjawiskami, lecz nie wszystkie zjawiska pobudzają nas do myślenia i działania pedagogicznego. Dlatego w procesie kształtowania kwalifikacji pedagogicznych nie może wystarczyć stwarzanie warunków do stawiania przełożonego twarzą w twarz z określoną rzeczywistością. Potrzebne jest jeszcze umiejętne /pedagogiczne/ myślenie, zdolność do poznawania, rozumienia, a także przewidywania swego działania, właściwego /dogłębnego/ poznawania tych faktów, procesów i zjawisk, które są lub mogą być przedmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Na istotę myślenia pedagogicznego składa się także porównywanie "wszystko to, co poznajemy - pisał Uszynskij- powstaje przez porównywanie. Jeśli moglibyśmy wyobrazić sobie jakikolwiek nowy przedmiot, którego nie byliśmy w stanie z czymś porównać /jeżeli taki przedmiot byłby możliwy/, nie zrodziłaby się żadna myśl o tym przedmiocie i nie moglibyśmy wypowiedzieć o nim żadnego słowa"¹

1/ K.D.Uszynskij, Sobranije soczinienij, t.8, Moskwa 1950, s.323.

O myśleniu pedagogicznym świadczy także język przełożonego. Język i umiejętności przekazywania wiedzy są w ścisłym związku z procesem myślenia pedagogicznego. W pracy dydaktyczno-wychowawczej język spełnia wielorakie funkcje. Wiąże się z tym także problem autorytetu przełożonego, ponieważ zdobyta wiedza, kultura osobista i inteligencja są niemal codziennie wystawiane na pokaz publiczny właśnie za pośrednictwem języka. Język niemal zawsze staje się miernikiem zdolności naszego myślenia, a także oddziaływania wychowawczego za pomocą żywego, przemyślanego i dobrze dobranego słowa.

M y ś l e n i e pedagogiczne, stanowiące jeden z podstawowych składników kwalifikacji pedagogicznych, interpretujemy materialistyczno-dialektycznie^{1/}. Analizując rzeczywistość wychowawczą, która jest historycznie zmienna i zależy od konkretnych warunków społecznych, indywidualnych /właściwości psychofizyczne i ogólne kwalifikacje zarówno wychowanka, jak i wychowawcy/, można przyjąć, że warunkiem prawidłowego myślenia pedagogicznego jest bezpośredni i pośredni kontakt z tą rzeczywistością. Ów związek powinien mieć charakter dynamiczny, łączyć proces poznawania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Pra-

1/ T. Tomaszewski, Problemy myślenia w nauce Pawłowa, "Nowa Szkoła" 1953, nr 4, s. 368; K. Sławska, Myśl w działaniu, Warszawa 1971.

widłowy proces myślenia pedagogicznego to aktywny kontakt poznawczy, a w obserwacji i działaniu, to także rozumne posługiwanie się nabytymi wiadomościami. Kończącym etapem myślenia pedagogicznego jest działanie zbudowane na rezultatach poznania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej.

c/ D z i a ł a n i e p e d a g o g i c z n e jest, najogólniej rzecz biorąc, przejawem aktywności wychowawcy; świadomym i celowym działaniem. "Działać - a przynajmniej działać z namysłem - to tyle, co zmieniać rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej świadomy; to zmierzać do określonego celu w danych warunkach za pomocą właściwych środków po to, aby dojść od warunków istniejących do warunków odpowiadających przyjętemu celowi"^{1/}.

Przytoczona definicja określa działanie racjonalne, skierowane wyraźnie na osiągnięcie jakiegoś celu. Skoro działanie pedagogiczne jest świadome i celowe, to warto się zastanowić nad jego strukturą i niektórymi cechami.

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

1/ Zob. T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1965, s.20.

/podmiotu/ z wychowankiem /przedmiotem/.

Punktem wyjścia każdego działania pedagogicznego jest potrzeba wprowadzenia zmian w przedmiocie, doskonalenie go. Takie działanie sprawia, że podmiot musi poszerzać poznanie i rozumienie przedmiotu. Zatem do swoistych cech działania pedagogicznego należą: potrzeba wytworzenia kontaktu działającego podmiotu z przedmiotem działania; konkretyzacja kierunku działania; zastosowanie praktycznych czynności, dostosowanych do sytuacji szkoleniowo-wychowawczej.

Wyjaśnienia wymaga "zastosowania praktycznych czynności". W działaniu pedagogicznym praktyczne czynności powinny wyrastać, po pierwsze, z dotychczasowych doświadczeń osobistych i uogólnień teoretycznych, po drugie, z aktualnej analizy poznawczej konkretnego zjawiska, faktu, procesu itp.

Warto również powiedzieć, że działanie pedagogiczne wychodzi od podmiotu, odbywa się w toku ciągle zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej i powinno ono nie tylko spowodować w przedmiocie zamierzone zmiany, lecz nade wszystko doskonalic jego zdolność do samodzielnego, autonomicznego działania.

Omawiana problematyka wypływa z konieczności ulepszenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Można ją dostrzegać jak gdyby na dwóch biegach: wyjściowym i końcowym.

Biegun wyjściowy stanowią praktyczne umiejętności pedagogiczne, które wynoszą absolwenci z wyższych szkół oficerskich. Nabyte w uczelni umiejętności najprawdopodobniej będą zróżnicowane.

Biegun końcowy stanowi model oficera wzorowego /doskonałego/, jest on zaliczany najczęściej do przyspieszonego funduszu rozwoju. Oficer ów powinien mieć bogatą osobowość, wysoką świadomość dowódczą i wychowawczą, co najczęściej wyraża się umiejętnościami metodycznymi, swoistymi predyspozycjami pedagogicznymi. Bogatej osobowości nie rozwinię ten oficer, który nie doskonali swojej wiedzy i myślenia oraz działania pedagogicznego. Innymi słowy, wzorowy oficer wykazuje pedagogiczne zainteresowania i ustawicznie pogłębia swoją wiedzę zawodową.

Oficer jako dowódca, instruktor i organizator opanowuje najczęściej podwójny zakres umiejętności pedagogicznych. Do pierwszej grupy zaliczymy tzw. umiejętności rzeczowe, związane z głównym przedmiotem jego pracy służbowej, szkoleniowej i wychowawczej.

Wspomniano, iż jeden z istotnych zakresów umiejętności stanowią umiejętności pedagogiczne, przy czym oficer powinien mieć te umiejętności w stopniu więcej niż przeciętnym, a nawet posiadać je w najwyższym stopniu doskonałości. W ten sposób stwierdzamy: wzorowy oficer jest mistrzem w dziedzinie, do której był przygotowywany w uczelni

/dowódca - inżynier/, a także świetnym pedagogiem. Ta podwójna rola /dowódcy i wychowawcy/ oficera zakłada również, że jego dalsze doskonalenie umiejętności pedagogicznych będzie przez cały okres służby wojskowej bieгло kilkoma torami.

Biorąc pod uwagę zróżnicowane zakresy dowodzenia, szkolenia i wychowania należy programować zróżnicowany system umiejętności pedagogicznych. Wpływają na to zresztą nie tylko owe różnice, wynikające z naturalnego rozwoju kadry w strukturalnie stanowisk, lecz także z przyczyn obiektywnych, wynikających z postępu wiążącego się z warunkami pracy i zarządzania. Inną przesłanką są także subiektywne potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji, one bowiem walnie przyczyniają się do lepszego wykonywania zawodu wojskowego.

5. K w a l i f i k a c j e p e d a g o g i c z - n e a d o s w i a d c z e n i e i r u - t y n a w y c h o w a w c y w o j s k o - w e g o

D o s w i a d c z e n i e bywa najczęściej definiowane jako ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć, znajomości życia, rzeczy i ludzi. Takie rozumienie doświadczenia sugeruje, że może być ono tworem jednocześnie indywidualnym i społecznym, subiektywnym i obiektywnym. Rozróżnia się także doświadczenie pierwotne i zrekonstruowane. Doświadczenie pierwotne

to czynności poprzedzające próby poszukiwania inwencji, aktywności w osiąganiu wyższego, doskonałego poznania. Działanie zrekonstruowane jest końcową fazą takiego zespołu czynności, które na miejsce pierwotnego doświadczenia wprowadzają nowe. Przez nowe rozumiemy głębsze i szersze dostrzeganie jakiegoś przedmiotu. Najogólniej mówiąc, doświadczenie to poznanie oparte na spostrzeganiu o doznaniu zmysłowym.

W każdej działalności społecznej, również w pracy wychowawczej, spotykamy się z rutyną. Rutynę pojmujemy się zwykle jako biegłość, sprawę nabytą przez długą praktykę. Rutyna jest najczęściej rozumiana jako skłonność do postępowania według utartych schematów, szablonów, do ulegania raz nabytym nawykom, tradycji itp. Ulegają jej zazwyczaj ludzie zmęczeni pracą zawodową; powstające wraz z wiekiem zmęczenie powoduje usztywnienie myślenia, a także większą pewność siebie i zarozumiałość. Tendencje do rutyny, do powierzchowności i zarozumiałstwa - to droga do kształtowania postawy belfra.

Dla pogłębienia omawianych tu zagadnień omówię poglądy w tej sprawie oficerów-praktyków, zajmujących się bezpośrednio organizacją procesów wychowawczych. Wypowiedzi pochodzą z próbnej sondy, która miała ujawnić, jak daleko niektóre poglądy i koncepcje teoretyczne pokrywają się z przeświadczeniem oficerów o ich stosunkowo boga-

tym doświadczeniu wychowawczym.

J a k i e g o o f i c e r a n a z -
w i e s z o f i c e r e m d o ś w i a d c z o -
n y m ?

"Oficerem doświadczonym, w moim przekonaniu, jest ten, który:

- posiada odpowiedni staż w zawodowej służbie wojskowej w jednostkach liniowych;
- odbył odpowiednią praktykę na kolejnych szczeblach dowodzenia;
- posiada wymagany zasób wiedzy wojskowej i umiejętności wychowawczych z podwładnymi;
- umie znaleźć rozwiązanie nawet w najtrudniejszych sytuacjach, jakie stwarza codzienne życie i służba wojskowa" /24/1/.

"Za doświadczonego uważam takiego oficera, który ma bogaty zasób wiadomości teoretycznych i dużą praktykę w ich stosowaniu. Ponadto potrafiącego zdobytą wiedzę teoretyczną i praktyczną twórczo stosować w swojej działalności" /19/.

P o j a k i c h b ł ę d a c h p r a -
k t y c z n y c h p o z n a j e m y o f i -
c e r a n i e d o ś w i a d c z o n e g o ?

"Po popełnieniu tych samych lub podobnych błędów" /25/.

"Oficera niedoświadczonego można rozpoznać po błędach w sferze postępowania, oceny sytuacji

- - - - -
1/ Liczby podane w nawiasach oznaczają staż służby wojskowej.

i zjawisk, podejmowania decyzji oraz wyciągania wniosków".

Do podstawowych praktycznych błędów popełnianych przez oficerów zaliczono: chaos w poglądach, stwarzający poczucie bezradności, wahania w podejmowaniu decyzji, nieliczenie się z ogólnymi prawidłowościami społecznego rozwoju, fałszywą interpretacją zjawisk i faktów prowadzącą do błędnych wniosków i konfliktowych sytuacji, wydawanie niesłusznych opinii i sądów o ludziach, karanie pod wpływem uniesienia.

Ostatni z wymienionych błędów jest dość często spotykany w praktyce wojskowej. Wielu dowódców sądzi, że wykroczenie dyscyplinarne powinno pociągnąć za sobą natychmiastową reakcję przełożonego w postaci wymierzania kary. Wydaje się, że tego rodzaju poglądy wypowiadają najczęściej oficerowie niedoświadczeni.

"Oficer niedoświadczony to oficer w małym stopniu przewidujący konsekwencje swoich decyzji i postępowania" /15/.

J a k i u d z i a ł w d o ś w i a d -
c z e n i u m a s t o p i e Ń t e o r e -
t y c z n e g o w y k s z t a ł c e n i a
p e d a g o g i c z n e g o ?

"Wykształcenie teoretyczne odgrywa bardzo dużą rolę w doświadczeniu człowieka. Wynika to m.in. z tego, że w chwili obecnej żaden z nas nie jest w stanie osobiście doświadczyć wielu złożo-

nych zjawisk i dlatego, w celu wzbogacenia swego doświadczenia, musi skorzystać z doświadczenia pośredniego, zdobytego przez innych ludzi i odzwierciedlanego w teorii.

Teoretyczne podstawy wiedzy pedagogicznej ułatwiają zrozumienie i analizę nowych sytuacji wychowawczych, pozwalają przewidzieć skutki, czynią więc nasze działanie bardziej skuteczne i pewne. Dzięki teorii pedagogicznej możemy wreszcie uniknąć wielu błędów wychowawczych, jakie popełniają ludzie bez takiego wykształcenia. Oczywiście, należy przy tym pamiętać, że ma to być wykształcenie zdobyte nie w sposób mechaniczny, i że musimy umieć posługiwać się nim w praktyce. O wadze stopnia teoretycznego wykształcenia pedagogicznego świadczy także to, że podstawy teoretyczne wzbogacają nasze osobiste doświadczenie, przyspieszają jego przyrost; dodatnio wpływają na jakość tego doświadczenia. Żeby jednak spełniało ono tę rolę, musi być stale uzupełniane, wzbogacane i twórczo stosowane w praktyce" /7/.

"Wiedza teoretyczna umożliwia szybkie nabywanie potrzebnego doświadczenia w celu wykonywania funkcji praktycznych. Wiedza teoretyczna pozwala również na podejmowanie wielu istotnych problemów teoretycznych i poddawaniu ich doświadczeniu pedagogicznemu. Zdobyta wiedza teoretyczna w znacznym stopniu przyczynia się do rozszerzenia doświadczenia, którego jest inspiratorem. Istotną rolę w doś-

wiadczeniu odgrywa systematyczne doksztalcanie, ponieważ brak tego powoduje, że dobry, doświadczony oficer i wychowawca może stać się złym, a jego osobiste doświadczenie przestarzałe i bezużyteczne" /18/.

J a k i u d z i a ł w n a r a s t a -
n i u d o ś w i a d c z e n i a m i e ć
b ę d ą c z a s i s y t u a c j e / p r a -
k t y k a / p r z e ż y t e w z a w o -
d z i e o f i c e r a ?

"Uważam, że ważną rolę w narastaniu doświadczenia w pracy oficera odgrywa okres służby. Wyrabia bowiem u niego odpowiednie nawyki i umiejętności zarówno w procesie szkolenia, jak i w pracy wychowawczej z podwładnymi" /26/.

"Ilość czasu i różnorodność sytuacji przeżytych w zawodzie oficera mają bardzo duży udział w narastaniu doświadczenia. Narastanie doświadczenia nie jest jednak we wszystkich dziedzinach proporcjonalne do ilości czasu. Narasta tym bardziej, im dokładniej analizujemy przeżyte sytuacje, im bardziej słuszne wnioski wyciągniemy z analizy. Uważam, że względnie proporcjonalnie do ilości czasu może narastać doświadczenie oficera jako wychowawcy, który w warunkach wojska spotyka stale nowych ludzi o różnych charakterach, poglądach i wiedzy. Doświadczenie jego w rozpoznawaniu ludzkich charakterów, zmienianiu czy utrwalaniu poglądów i wieczy będzie rosło proporcjonalnie

przy oczywistym założeniu, że oficer będzie le pogłębiał swą wiedzę, unikał raz popełnianych błędów, analizował każdy nowy przypadek.

Doświadczenie oficera, jako dowodzącego bezpośrednio walką, rośnie jak gdyby skokami w zależności od szczebla dowodzenia. Wynika to, moim zdaniem, z faktu, że doświadczenie w dowodzeniu walką można zdobywać głównie na placach ćwiczeń i poligonach. Możliwości te są jednak mocno ograniczone warunkami terenowymi. Stąd po kilku latach dowodzenia na tym samym szczeblu oficer przestaje analizować sytuację na polu walki, a dowodzi z pamięci, bo dowodzi po raz x na tym samym poligonie, na tej samej trasie, walczy z tym samym nieprzyjacielem. Dopiero po przejściu na wyższe stanowisko dowodzenia następuje przyrost doświadczenia" /7/.

"Zależność między narastaniem doświadczenia a praktyką w zawodzie oficera nie jest prosta. Oficer bez wykształconych cech osobowości i bez wiedzy pedagogicznej nie wykorzysta nawet długoletniej praktyki do gromadzenia doświadczenia. Natomiast oficer o wykształconych cechach osobowości i bogatej wiedzy teoretycznej potrafi z praktyki czerpać doświadczenie w maksymalnym stopniu. W tym przypadku najważniejsza jest ilość problemów wychowawczych rozwiązywanych osobno lub wspólnie z innymi. Ważne jest, aby rozwiązywane problemy były różnorodne i aby z biegiem czasu

narastał stopień ich trudności" /11/.

"Moim zdaniem, w narastaniu doświadczenia większy udział będzie miała praktyka i sytuacje przeżyte niż czas, przy czym przy równej częstotliwości sytuacji - oficer o większym stażu powinien mieć większe doświadczenie" /19/.

C z y p r a k t y k a w z n a c z e -
n i u i l o ś c i o w y m j e s t t y m
s a m y m c o d o ś w i a d c z e n i e
/lub czy doświadczenie zawsze narasta proporcjo-
nalnie do ilościowo pojętej praktyki /?

"Praktyki w rozumieniu ilościowym nie można utożsamiać z doświadczeniem, stanowi ona zasadni-
czy czynnik doświadczenia, ale nie jedyny. Doś-
wiadczenie nie zawsze narasta proporcjonalnie do
ilościowo pojętej praktyki" /24/.

"Praktyka /w znaczeniu ilościowym/ nie jest
tym samym co doświadczenie. Praktyka może zruty-
lizować oficera. Natomiast doświadczenie w warun-
kach normalnych powinno wzrastać proporcjonalnie
do ilości praktyki, chociaż często tak nie jest
z powodów zależnych, a często niezależnych od
oficera" /25/.

"Praktyki nie należy utożsamiać z doświad-
czeniem. Praktyka tworzy doświadczenie. Według po-
głądów filozoficznych, praktyka jest najwyższym
kryterium prawdy. W naszym przypadku praktyką
będzie zastosowanie wiedzy teoretycznej w konkret-
nych warunkach. Wnioski wyciągnięte z praktyki

stają się doświadczeniem. Więc doświadczenie prze-
ważnie jest proporcjonalne do ilościowo przyję-
tej praktyki. Doświadczenie zdobyte w praktycznym
działaniu jest znacznie trwalsze od zdobytego
za pomocą słowa lub druku "/10/.

"Na wstępie spróbujmy ustalić, co rozumiemy
przez te dwa pojęcia, jakie wkładamy w nie treści.
W odniesieniu do omawianej problematyki możemy
przyjąć, że »praktyka« jest pewnym ciągiem ana-
logicznych sytuacji, z jakimi styka się człowiek
w czasie wykonywania zawodu czy spełniania innych
obowiązków, jakie stawia przed nim grupa społecz-
na, instytucja czy zbiorowość, w której uczestni-
czy. Jednak obok okoliczności zewnętrznych prak-
tyka obejmuje także osobę działającego i jej wy-
korzystanie będzie w dużym stopniu zależało od
inteligencji, uzdolnień, wykształcenia, nawyków
i postaw jednostek, od krytycyzmu i nieufności
do wszelkich gotowych schematów.

Jeśli ktoś umie korzystać z praktyki, wtedy
zdobywa konieczne doświadczenie. Rozpatrujemy tu
oczywiście doświadczenie danej jednostki, a więc
to wszystko, co zostało przez jednostkę przeżyte,
przeżyte, przeanalizowane i co stanowi podsta-
wę jej działania. W takim ujęciu należałoby roz-
różnić pojęcie »praktyka« od pojęcia »doświadczenie«.
W praktyce człowiek styka się z wieloma zjawiska-
mi, które nie stają się później podstawą jego
doświadczenia, gdyż w szeregu powtarzających się

jednostkowych doświadczeń /praktyki/ człowiek w drodze przemyśleń, selekcji wybiera najbardziej korzystne, zapamiętuje je, analizuje, dochodzi do pewnych wniosków, uogólnień i stosuje je później w działaniu.

Tak więc praktyka i doświadczenie to nie to samo, a doświadczenie nie zawsze narasta proporcjonalnie do ilościowo pojętej praktyki. Doświadczenie to proces twórczy, aktywny. Dlatego też nie suma przypadków, a wszechstronne ich przeanalizowanie i opracowanie daje podstawę do narastania doświadczeń" /7/.

Jeżeli doświadczenie nie pokrywa się z praktyką, to jakie czynniki mogłyby dodatkowo wyznaczać proces kumulowania się doświadczenia?

"Proces kumulowania się doświadczenia wyznaczają następujące czynniki: inteligencja, wiedza /wykształcenie/, środowisko, pracowitość, aspiracje, zamiłowanie, zainteresowanie. Zwykle tak jest, że czynniki te występują w różnym nasileniu. Znajdują one odzwierciedlenie w działalności człowieka i mają wpływ na efekty wychowawcze" /15/.

"Poza praktyką doświadczenie wzbogacają takie elementy, jak: wiedza ogólna i wojskowo-specjalistyczna; określone predyspozycje psychospołeczne; cechy charakteru i osobowość oficera; umiejętność analizowania, uogólniania i wyciągania pra-

widłowych wniosków; umiejętność podpatrywania kolegów i korzystania z ich doświadczeń" /24/.

Czy błędy praktyczne oficera są błędami w rozumowaniu czy też ich źródło leży w czymś innym?

"Nie tylko. Źródła leżą często w innych przyczynach, jak: warunki, w jakich oficer pracuje, atmosfera pracy, stosunki międzyludzkie w poziomie i w pionie we własnej jednostce i z przełożonymi wyższych instytucji" /25/.

"Błędy praktyczne oficera mogą być wyrazem jego rozumowania, ale jednocześnie mogą wynikać z braku doświadczenia, niewiedzy teoretycznej, braku określonych nawyków, a nieraz z lekkomyślności i niskiego poczucia odpowiedzialności za wykonanie powierzonych mu zadań" /24/.

"Wiele z popełnianych błędów to na pewno błędy w rozumowaniu. Dzieje się tak wtedy, gdy rozumowanie jest błędne /analiza i synteza, wnioskowanie .../. O błędach w rozumowaniu mówimy wtedy, gdy oficer niewłaściwie ocenia i analizuje sytuację i na tej podstawie wyciąga błędne wnioski, gdy błędnie interpretuje zarządzenia i przepisy wojskowe itp. Przyczyn tego zjawiska można doszukiwać się w zbyt słabym przygotowaniu teoretycznym oficera, w cechach jego osobowości, w małym doświadczeniu.

Źródeł błędów praktycznych można także doszu-

kiwać się w innych przyczynach, zjawiskach. Mogą one być skutkiem złego stanu fizycznego i psychicznego oficera /przemęczenie, roztargnienie, frustracja, zmartwienia/, niewłaściwej organizacji pracy, zbyt małej ilości czasu na wykonanie zadania /brak czasu na analizę zadania i podjęcie słusznej decyzji/ czy wreszcie zbyt dużego ograniczenia inicjatywy i samodzielności oficera. Do źródeł takich można ponadto zaliczyć fałszywe sugestie wynikające z bezkrytycznego zawierzenia autorytetom czy opinii, uprzedzenia i inne stany afektywne" /7/.

"Oficer popełnia błędy w rozumowaniu, które wynikają z niemożliwości obiektywnego wnikięcia w istotę rozwiązywanego problemu. Źródło błędów praktycznych również może leżeć w niedoszkoleniu oficera, w jego nerwowym wyczerpaniu, lekceważącym podejściu do problemu, w niewłaściwych stosunkach międzyludzkich panujących w danym środowisku, w złej organizacji pracy" /18/.

"Błędy popełniane w działalności pedagogicznej oficera mogą wynikać ze zbyt małej wiedzy teoretycznej, niewłaściwej oceny środowiska, w którym pracuje, z braku poczucia odpowiedzialności za powierzony odcinek pracy lub służby, z chwilowej niedyspozycji psychicznej oraz wpływu środowiska, złej organizacji pracy i niewłaściwych stosunków międzyludzkich" /18/.

Czy doświadczenie jest równoznaczne z sumą utrwalonych nawyków?

"Doświadczenie nie jest równoznaczne z sumą utrwalonych nawyków, gdyż przez nawyk należy rozumieć zautomatyzowane wykonywanie czynności, formujące się w procesie wielokrotnego powtarzania i ćwiczenia.

W służbie wojskowej w wielu specjalnościach zmierzamy do takiego opanowania czynności, aby stały się trwałymi nawykami, np. musztra, chwyt bronią, czynności operatora radiolokacyjnego, kierowcy mechanika itp. W wielu przypadkach nawyki są jednym z warunków panowania nad maszyną, podporządkowania jej człowiekowi. Można zaryzykować twierdzenie - im więcej zautomatyzowanych czynności /nawyków/, tym sprawniejsze posługiwanie się maszyną, sprzętem, bronią lub większe podporządkowanie człowiekowi tych urządzeń.

Nawyki w dużym stopniu eliminują myślenie, pozwalając w ten sposób skupić uwagę na tych elementach, które mogą zdecydować o wykryciu jakiegoś zjawiska, zapobiec niebezpieczeństwu lub przesądzić o powodzeniu.

Spotykamy sytuacje, w których analizowanie wykonywanych czynności jest wprost niewskazane. Na przykład, przy pracy na elektronicznych maszynach cyfrowych potrzebne są tylko nawyki opanowane do perfekcji. Operatorka myśląca popełnia błędy,

nie wyrabia przewidzianych norm, a w związku z tym nie otrzymuje pełnej premii. Maszynistki w naszej uczelni również nie znają treści przepisanych materiałów /mowa tu o tych, które mało się mylą/. Były to nawyki w sensie pozytywnym.

O nawykach również można mówić w sensie negatywnym, np. noszenie rąk w kieszeniach, używanie słów i zwrotów niecenzuralnych dla podkreślenia ważności jakiegoś wydarzenia czy sytuacji itp.

Jak wynika z powyższych określeń nawyki nie są procesem twórczym, aktywnym, natomiast doświadczenie powstaje w wyniku działalności i rozumowania, jest procesem twórczym i aktywnym" /15/.

"Doświadczenie nie jest równoznaczne z sumą utrwalonych nawyków. Doświadczenie jest funkcją wiadomości teoretycznych i praktycznych, stosowanych twórczo w konkretnej rzeczywistości społecznej" /19/.

"Doświadczenie nie jest równoznaczne z sumą utrwalonych nawyków. Doświadczenie jest aktem twórczego myślenia, natomiast nawyki tylko w fazie powstawania są udziałem kory mózgowej. Kiedy są już utrwalone, to proces myślenia jest niemal wyłączony. Suma nawyków to raczej rutyna" /10/.

"Doświadczenia nie można utożsamiać z sumą utrwalonych nawyków. Przy takim rozumieniu doświadczenia eliminowalibyśmy bowiem całą twórczą działalność człowieka, umiejętność twórczego myślenia, zwłaszcza w nowych sytuacjach, z jakimi

dotąd człowiek się nie zetknął. Brak określonego utrwalonego nawyku skazywałby człowieka na bezradność. Myślę, że to raczej rutynę można bardziej traktować jako sumę utrwalonych nawyków. Doświadczenie tym się od niej różni, że na podstawie posiadanej wiedzy, praktyki pozwala na krytyczną analizę nowych sytuacji, na twórcze rozwiązywanie problemów" /7/.

Czy akumulacja doświadczenia pozostaje w jakimś ścisłym związku z wrodzonymi cechami osobowości, czy też jest funkcją nabytków praktycznych w związku z życiem zawodowym?

"W większym stopniu doświadczenie jest funkcją nabytych umiejętności praktycznych w toku działalności zawodowej, chociaż nie można eliminować i nie doceniać wrodzonych zadatków, które wyciskają swoje piętno na działalności praktycznej" /19/.

"Akumulacja doświadczenia pozostaje w związku z zadaniami wrodzonymi, do których można zaliczyć: zespół cech biologicznych, a przede wszystkim typ układu nerwowego. Akumulacja doświadczenia jest też funkcją nabytków praktycznych, ponieważ w toku działania zawodowego suma nagromadzonych faktów stanowi podstawę doświadczenia" /18/.

"Gromadzenie doświadczenia pozostaje w ścisłym związku z wrodzonymi cechami osobowości; jest również funkcją nabytej wiedzy teoretycznej i praktycznej, co uwidacznia się w odpowiedzialności za wykonywane czynności zawodowe, które z kolei skłaniają do zdobywania coraz większego doświadczenia. Wiedza teoretyczna sprzyja przewidywaniom, co powoduje nabywanie coraz większych doświadczeń" /19/.

"Akumulacja doświadczenia pozostaje w ścisłym związku zarówno z wrodzonymi cechami osobowymi, jak również z nabytkami praktycznymi w czasie wojskowego życia zawodowego" /24/.

C z y o d r ó ż n i a s z d o ś w i a d -
c z e n i e o d r u t y n y ; j e ś l i
t a k , t o n a c z y m p o l e g a
r ó ż n i c a ?

"Między doświadczeniem a rutyną istnieje różnica polegająca na tym, że posiadane doświadczenie pozwala na podejmowanie takich rozwiązań, które uwzględniają konkretne, aktualne w danym czasie i warunkach zjawiska - za pomocą najbardziej doskonałych, opartych na aktualnym poziomie nauki i stanie rozwoju techniki środków, form i metod. Rutyna natomiast jest wyrazem stagnacji w procesie kumulowanego doświadczenia i zupełnym oderwaniem się od naukowych rozwiązań teoretycznych na danym etapie rozwoju" /24/.

"Różnica między doświadczeniem a rutyną po-

lega - w moim przekonaniu - na tym, że doświadczenie uwzględnia różnorodność praktycznych rozwiązań w działalności szkoleniowo-wychowawczej oficera, podczas gdy w rutynie dominuje kurczowe trzymanie się raz ustalonych wzorów i schematów, bez uwzględniania różnych realiów działalności szkoleniowo-wychowawczej" /26/.

"Według mnie, rutyna jest to suma nabytych nawyków, która ukształtowała się w wyniku długoletniej praktyki w tym samym zawodzie. Oficer, który nabył tzw. rutyny, jest przeciwnikiem wszelkiego rodzaju dokształcania się, gdyż wiedza posiadana przez niego całkowicie mu wystarcza. Podstawą powstania rutyny są ćwiczenia i wielorakość podobnych sytuacji życiowych, które oficer w czasie pełnienia służby cyklicznie powtarza. W wyniku takich sytuacji rutyna staje się hamulcem na drodze rozwoju intelektualnego oficera. Natomiast doświadczenie wymaga głębokiej wiedzy teoretycznej i praktycznej, wszechstronnego podejścia oraz rozumienia otaczającego nas świata, opiera się na zdolności do wyciągania właściwych wniosków, co wpływa na doskonalenie działalności służbowej oficera. Tak więc oficer doświadczony jest bardziej przydatny w działalności pedagogicznej wojska, gdyż uwzględnia on różnego rodzaju zjawiska i prawa, które wpływają bezpośrednio lub pośrednio na daną sytuację, jak również potrafi je stosować w innych okolicznościach swego działania"/19/.

"Różnicę między doświadczeniem a rutyną widzę w tym, że oficer rutynowany poprzestaje na dotychczasowych doświadczeniach, nie wnosi do swojej dalszej działalności elementów twórczych, wzbogacających praktykę i teorię. Rutyna staje się hamulcem inicjatywy, oryginalności i postępu" /18/.

"Rutyna i doświadczenie to nie to samo. Rutyna - to w pewnym sensie suma nagromadzonych, utrwalonych nawyków myślenia i postępowania, stereotypów dynamicznych, to wreszcie schematyzm myślenia. Rutyniarz nie jest skłonny do szukania nowych rozwiązań /i często tego nie potrafi/, do uzupełniania swej wiedzy. Jeśli nowej sytuacji nie może dopasować do wcześniejszych rozwiązań, do schematu, staje się bezradny lub popełnia duże błędy. Doświadczenie natomiast to nie tylko nawyki, ale i umiejętność twórczego myślenia, analizowania sytuacji, przewidywania skutków i wyciągania na tej podstawie słusznych wniosków. Dlatego uważam, że doświadczenie jest o wiele bardziej bogatym i pozytywnym zjawiskiem niż rutyna" /7/.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika kilka wniosków. Wniosek pierwszy: nie ma wyraźnych różnic w interpretacji omawianych zagadnień między grupą oficerów starszych wiekiem i doświadczeniem a pozostałymi oficerami o nieco mniejszym doświadczeniu wychowawczym i wojskowym. Ustalone różnice dotyczą raczej stopnia wnikliwości i podbudowy

teoretycznej omawianego problemu. Słuchacze studiów stacjonarnych wykazują większą wnikliwość w interpretacji omawianych zagadnień, co nie oznacza, że wypowiedzi pozostałych oficerów nie są próbą podejmowania analiz teoretycznych.

Wniosek drugi: podkreślając różnice między pojęciami: "doświadczenie", "praktyka", "rutyna", badani wykazali dobrą znajomość tej problematyki. Trafnie również wymieniono czynniki wpływające dodatkowo na proces kumulowania się doświadczenia, a także czynniki najczęściej powodujące błędy praktyczne kadry w procesie wychowania wojskowego. Akumulacja doświadczenia jest - jak zgodnie stwierdzają badani - funkcją nabytków praktycznych w toku działalności zawodowej, chociaż nie można eliminować i nie doceniać wrodzonych zadatków, które obok wychowania i środowiska wyciskają swoje piętno na działalności praktycznej kadry. Akcentowano również doniosły wpływ wiedzy teoretycznej w ogóle, zaś pedagogicznej w szczególności na gromadzenie i doskonalenie doświadczenia wychowawczego. Wiedza teoretyczna pozwala kadrze nie tylko wzbogacać swoje kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne, lecz przede wszystkim przewidywać skutki własnego działania.

6. P o s t a w y w y c h o w a w c z e k a - d r y o f i c e r s k i e j

a/ Pojęcie postawy wychowawczej

W literaturze naukowej nie podjęto definicji pojęcia postawy wychowawczej. Najczęściej, zwłaszcza w literaturze psychologicznej, spotykamy ogólne rozważania o postawach.

Wieloznaczność terminu "postawa" wynika przede wszystkim stąd, iż jest on stosowany w wielu dziedzinach nauki /w filozofii, socjologii, anatomii, psychologii, pedagogice itp./, Nauki te posługują się pojęciem postawy w odniesieniu do różnych faktów i zjawisk. Za najbardziej rozpowszechnioną w psychologii można przyjąć definicję postawy jako gotowości do działania w określony sposób /najczęściej idzie tu o akceptację lub odrzucenie/ wobec określonych przedmiotów, osób, instytucji itp.

Możemy więc wstępnie określić, że postawa wychowawcza oficera jest gotowością do zachowania się w określony sposób wobec najbliższego otoczenia, a więc: przełożonych, kolegów, podwładnych, samego siebie, wykonywanych obowiązków i pozostałych elementów szeroko rozumianego środowiska.

Postawa składa się z trzech składników: wiedzy i przekonań /tzw. komponent poznawczy/; uczuć /komponent uczuciowy/; działania /dyspozycje do działania/. "Kiedy mówimy o czyjejs postawie wo-

bec 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.

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.

Jeśli dowódca ma nieprzychylną postawę wobec tzw. żołnierzy trudnych, to myśli o nich i wyraża pogląd, że żołnierze ci są niezdyscyplinowani, trudni do kierowania; odczuwa silne uczucia negatywne i ujawnia je w praktycznym działaniu, karząc ich bądź pozbywając się z pododdziału. W konsekwencji przyjętej postawy "żołnierze trudni" są spostrzegani, oceniani i traktowani przez przełożonego w taki sposób, jaki warunkuje postawa.

Wiodącą rolę wśród tych składników postawy pełni składnik poznawczy. Poznanie jednostki wpływa na jej uczucia i gotowość do działania. Przyjęte tu twierdzenie neguje poglądy tych, którzy za najbardziej charakterystyczny dla danej postawy przyjmują ładunek uczuciowy lub motywacyjny. Potraktowanie czynnika poznawczego jako wiodącego ma istotne znaczenie nie tylko teoretyczne co praktyczne, zwłaszcza w warunkach służby wojskowej. Postawy jednostki, jak wiadomo, mogą być różne.

Jedni dzielą je na pozytywne i negatywne, inni zaś na zintegrowane silnie i słabo, a jeszcze inni zastanawiają się, czy do postaw należą przesady, uprzedzenia, stereotypy itp. Ogólnie mówiąc postawę należy traktować jako pewnego rodzaju związek człowieka ze światem, jako swoistą strukturę, w której czynnik intelektualny wyznacza między innymi odpowiednią zwartość, złożoność, siłę jak i trwałość danej postawy.

Postawa nie może więc być tylko wyrazem uczuciowego stosunku do podwładnego. Powinna zawierać głównie ładunek poznawczy, który wyznacza racjonalne działanie w stosunku do otoczenia i samego siebie. Właśnie po aktywnym i racjonalnym działaniu oraz zachowaniu przełożonego wobec żołnierza, a także po tym, co mówi i jak mówi /ocenia/ o nim, o najbliższym otoczeniu, o wykonywanym zawodzie - możemy poznać jego postawę wychowawczą.

Postawa wychowawcza oficera jest więc złożoną, ale nabytą i elastycznie utrwaloną strukturą poznawczo-uczuciowo-dążeniową, ukierunkowującą zachowanie się oficera wobec żołnierzy /przełożonych, kolegów, podwładnych/, samego siebie, wykonywanych obowiązków i szerok

rozumianego środowiska.

Mimo że postawa wychowawcza oficera jest strukturą względnie trwałą, podlega zmianom, w miarę jak zmienia się otoczenie. Biorąc pod uwagę swoistość służby wojskowej, zmianie podlega przede wszystkim stopień i jakość procesu szkolenia, swobody i przymusu, przygotowania wojskowego oraz stopień i jakość stosunków między samymi żołnierzami jako zespołem wychowawczym. W miarę wzrostu kwalifikacji wojskowych podwładnych maleje konieczność utrzymywania rygorystycznych form dozoru, a wzrastają pozytywne więzi nieformalne, rozbudowujące uczucia przyjaźni, koleżeństwa, integracji itp. Nieprzyjęcie przez przełożonego postaw odpowiednich dla danego okresu rozwoju najbliższego środowiska może prowadzić do sytuacji konfliktowych, które utrudniają pracę i przełożonemu, i podwładnemu. Przy dłuższym trwaniu mogą powodować deformacje w rozwoju osobowości jednego i drugiego.

Opierając się na wynikach dotychczasowych badań nad osobowością wychowawcy, opracowano kwestionariusz postaw kadry oficerskiej wobec życia wojskowego i żołnierzy służby zasadniczej. Kwestionariusz zawierał 110 twierdzeń^{1/}. Zbadano 56 dowódców oraz poddano dodatkowym badaniom socjo-

1/ Każde twierdzenie można było podkreślić w skali od 4 - zdecydowanie zgadzam się, do 2 - raczej się nie zgadzam.

metrycznym i obserwacji 1546 żołnierzy służby zasadniczej /żołnierze ci to podwładni wymienionych wyżej dowódców/. Badaniom objęto różne pododdziały o zróżnicowanych wynikach szkolenia, zdyscyplinowania itp.

Celem prac badawczych było ustalenie głównych typów postaw wychowawczych kadry oficerskiej oraz pewnych elementów kierowania wychowawczego. Budowany i sprawdzany w czasie pracy badawczej model postaw wychowawczych jest oczywiście pewnym uproszczeniem przyjętych założeń teoretycznych i wybranych faktów rzeczywistości wychowawczej w wojsku. W praktyce model ten może być przydatny jako pewnego rodzaju narzędzie metodologiczne, ułatwiające wytyczanie przedsięwzięć wychowawczych. Przyjęto, iż podstawowym kryterium ogólnego podziału postaw kadry oficerskiej mogą być cechy, którymi postawy te powinny się odznaczać. Ustalenie tych cech ma wiele walorów poznawczych i praktycznych, a także - w pewnym sensie - metodologicznych. Właściwa ich charakterystyka pozwala nie tylko dokładniej określić treści zawarte w pojęciu "postawa wychowawcza", lecz również nadać im określony sens praktyczny i funkcjonalny.

A oto omówienie ogólnych cech charakteryzujących kadrę oficerską. Pytanie pierwsze: C z e g o ś o t y c z y p o s t a w a . Pytanie zmierza do określenia treści przedmiotowej postawy. Biorąc pod uwagę to, że mówiono o postawach społecznych,

moralnych, światopoglądowych, ideowych, zdyscyplinowania itp., przyjmujemy, że postawy kadry oficerskiej należy podzielić na społeczne i rzeczowe.

Postawy społeczne wobec żołnierzy dadzą się podzielić na postawy w stosunku: do samego siebie, do innych osób, wobec większych zbiorowości żołnierskich, wobec służby wojskowej jako organizacji społeczno-militarnej, doktryny wojennej, treści szkoleniowo-wychowawczych itp. Postawy rzeczowe dotyczą przedmiotów stanowiących fizyczne środowisko wojskowe, jak np. koszar, uzbrojenie, warunki terenowe i klimatyczne placów ćwiczeń, manewrów itd.

Pytanie drugie: Jaki jest zakres postawy. Pytanie zmierza do ustalenia liczby przedmiotów, których dotyczy postawa. Przy prowadzeniu badań nad postawami wychowawczymi kadry oficerskiej wyróżniono postawy cząstkowe, wiążące się z jednym przedmiotem /np. pobłażliwość/ i postawy ogólne, dotyczące więcej niż jednego przedmiotu /np. akceptacja, współdziałanie, kontaktowość/.

Pytanie trzecie: Jaki jest kierunek postawy. Postawy mogą być wychowawczo pożądane lub niepożądane, obojętne, umiarkowane. Postawy te różnią się między sobą i można je lokalizować w różnych punktach skali o dwóch kierunkach /+ lub -/, której punktem środ-

kowym jest zwykle zero. Na odpowiednio zbudowanej skali można podać pewne uszeregowane ustosunkowania się wobec określonego przedmiotu.

Pytanie czwarte: J a k a j e s t s i ł a p o s t a w y . Istnieje wprawdzie pewna zgodność między kierunkiem postawy a jej siłą, lecz zgodność ta czasami jest pozorna. Nie należy więc stawiać znaku równości między kierunkiem a siłą postawy. Inna jest siła postaw krańcowo pozytywnych lub negatywnych, a inna np. obojętnych.

Pytanie piąte: J a k a j e s t z ł o - ż o n o ś ć i z w a r t o ś ć p o s t a w . Każda postawa może zdradzać w różnym stopniu rozwinięte komponenty. Na przykład komponent poznawczy u osoby o światopoglądzie religijnym może być słabszy niż komponent uczuciowy; jeden żołnierz wyżej ceni swojego przełożonego za jego serdeczny i bezpośredni stosunek, inny zaś za jego stanowczość, wymagalność itp. To samo dotyczy komponentu dążeniowego /działania/. Postawa złożona /syndrom/ jest najczęściej określana przez stopień występowania trzech zasadniczych komponentów, które w dużym stopniu przesadzają o jej zwartości. Zgodność tych komponentów pozwala wyodrębnić postawy dojrzałe i niedojrzałe /infantylnę/ oraz ustalić czy siła tych komponentów jest względnie jednakowa.

Pytanie szóste: J a k a j e s t t r w a - łość p o s t a w y . Są postawy trwałe i ma-



ło trwałe. Gdy brak stałości w postępowaniu lub gdy postępowanie to jest gwałtowne, mówimy o braku postawy, o działaniu w afekcie, chwilowym uniesieniu itp.

Przytoczona charakterystyka nasuwa kilka wniosków.

Po pierwsze, pogłębiona znajomość strukturalnych właściwości postaw pozwala stwierdzić, iż postawy nie są mechanizmami wrodzonymi, lecz nabywanymi i doskonalonymi w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych, szkoleniowo-wychowawczych, życiowych.

Po drugie, na jakość postawy wpływa wiele czynników. Do czynników tych można zaliczyć - najogólniej rzecz biorąc - właściwości wewnętrzne /tkwiące w jednostce/ i zewnętrzne. Do czynników wewnętrznych należą: potrzeby, możliwości przystosowawcze, zainteresowania, cechy emocjonalne, właściwości temperamentu, charakteru oraz doświadczenie życiowe. Do czynników zewnętrznych niewątpliwie należą bodźce środowiskowe, głównie: środowisko rodzinne, grupy rówieśnicze, instytucje wychowawcze oraz szersze otoczenie społeczne. W warunkach wojska w grę będą wchodziły warunki terenowe, klimatyczne, wyposażenie techniczne, zwartość kolektywu żołnierskiego, metody wychowawcze przełożonych itp.

Po trzecie, funkcjonalny charakter postawy przejawia się w tym, że człowiek zaspokajając ja-

kies potrzeby, doskonalili postawy pozytywne. Na przykład pozytywna postawa żołnierza wobec służby wojskowej może wynikać z zaspokojenia potrzeb poznawczych, potrzeby uznania ze strony narzeczonej, rodziców itp. Wiele postaw służy podtrzymywaniu dodatniej samooceny, redukcji frustracji, racjonalizacji postępowania społecznego, militarnego itp. Uformowane postawy mają również wpływ na doskonalenie równowagi emocjonalnej. Dlatego też nawet silne emocje mogą nie ujawnić się w zachowaniu z tego względu, że są wyciszone przez ukształtowane postawy, przez określone potrzeby, zainteresowania, doświadczenia życiowe itp.

Po czwarte, dla pedagoga rzeczą bardzo istotną jest dostrzeganie możliwości kształtowania wychowawcze pożądaných postaw, formowania takich potrzeb podwładnego, które by eliminowały jego ujemne postawy społeczne. Przekształcenie postaw podwładnych to bodaj najistotniejsze zadanie wychowawców. Proces wychowania, zwłaszcza wojskowego, nie rozpoczyna się od punktu zerowego. Kształtując osobowość żołnierza, mamy do czynienia z jednostką już dojrzałą. Fakt ten powoduje, że wychowawcy wojskowi powinni - z jednej strony - doskonalic postawy pozytywne swych podwładnych, z drugiej zaś - eliminować ujemne, niepożądane z wychowawczego punktu widzenia. W jednym i drugim przypadku trzeba znać pedagogiczną problematykę postaw oraz doskonalic własne postawy wychowawcze.

b/ Typy postaw wychowawczych kadry oficerskiej

Stanowisko dowódcy zapewnia oficerowi pełnienie jednocześnie funkcji wychowawczych i organizacyjnych. Fakt ten powoduje, że dowódca ma duże możliwości kształtowania postaw i poglądów swoich podwładnych. Warunkiem niezbędnym świadomego kształtowania pożądanych postaw podwładnych jest wyraźne określenie, jakim zespołem postaw wychowawczych powinni się odznaczać przełożeni - wychowawcy wojskowi. Nie wydaje się, żebyśmy w tej materii mieli dziś dostateczną jasność. Jeśli tak jeszcze jest, to niezależnie od teoretycznych dywagacji i badań empirycznych nad osobowością oficera należy kontynuować aksjologiczną dyskusję o wzorcach postaw, jakimi w toku procesu wychowania wojskowego powinna się charakteryzować nasza kadra.

W toku tych rozważań należy, jak się wydaje, brać pod uwagę dwie przesłanki:

Trzeba - po pierwsze - uwzględnić funkcje postaw wychowawczych wobec kształtu i sposobu funkcjonowania wojska; w takim układzie postawy wychowawcze stają się niezbędnym środkiem do realizacji celów wychowania wojskowego. Po drugie - przy całej doniosłości różnych bieżących potrzeb wychowania wojskowego równie doniosłym kryterium analizy tego, co obecnie wykonujemy, są przewidywane potrzeby i cele jutrzejszego pola walki.

Przyjęcie tych przesłanek oznacza, iż modelowanie postaw wychowawczych kadry oficerskiej powinno być procesem ciągłym, doskonalącym obraz wzoru osobowego oficera z punktu widzenia bieżących i przyszłych potrzeb armii socjalistycznej.

Podjęte prace badawcze pozwoliły ustalić, że wśród złożonych postaw wychowawczych kadry oficerskiej można wyróżnić wiele form typowych.

Postawy określające nieprawidłowy stosunek kadry do żołnierza. Do najczęstszych niewłaściwych postaw wychowawczych kadry można zaliczyć pobłażliwość, nadmierną surowość i separatyzm. W podłożu tych postaw leży bądź nadmierny dystans służbowy i psychiczny, bądź też nadmierna tolerancja, będąca zaprzeczeniem jakiegokolwiek dystansu.

Niewłaściwe postawy wobec żołnierzy przejawiają się w kilku charakterystycznych formach: przy nadmiernym dystansie - 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 i 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. Pobłażliwość może być także rezultatem słabej identyfikacji z celami służby wojskowej.

Zachowania związane z nadmierną surowością lub separatyzmem, a także obojętnością są bardzo często wynikiem zaburzeń w kontaktach z żołnierzami, szerzej - ze środowiskiem wojskowym, są wynikiem niewiedzy pedagogicznej i psychosocjologicznej. Wielu dowódców, i to różnych szczebli, nadal nie docenia faktu, iż 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. Jeżeli stosunek wiążący żołnierza z wojskiem jest prawidłowy i pożądany, jeśli żołnierz jest przez swoich przełożonych właściwie oceniany, to nawet prymitywne, a niekiedy ostre środki nie przyniosą ujemnych efektów i mogą w pewnym sensie zdawać wychowawczy egzamin.

P o s t a w y o k r e ś l a j ą c e
p r a w i d ł o w y s t o s u n e k k a d r y
d o ż o ł n i e r z a . Postawy tego typu sprzy-
jają kształtowaniu się właściwego kontaktu kadry

z podwładnymi. Zasadniczymi rysami tych postaw są takie przejawy zachowania, jak: utrzymywanie swobodnego kontaktu z żołnierzami, stanowcze i konsekwentne podejście do problemów, którymi oni żyją, umiejętne nawiązywanie kontaktów z szerszym środowiskiem żołnierskim itp.

Biorąc pod uwagę potrzebę przestrzegania w warunkach wojska zasady jednoosobowego dowodzenia, pewnego wyjaśnienia wymaga teza "utrzymywania swobodnego kontaktu". Mówiąc o "swobodnym kontakcie" w warunkach wojska, trzeba mieć na uwadze stwarzanie atmosfery bez zbędnych napięć psychicznych, w której dominuje podejście stanowcze, konsekwentne, a jednocześnie zrównoważone, mogące stanowić oparcie dla żołnierza.

W dotychczasowej analizie do postawy określającej pożądany stosunek kadry do żołnierzy zaliczono k o n t a k t o w o ś ć . Terminem tym posłużył się Z.Mysiakowski^{1/}, odpowiadając na pytanie: co to jest talent pedagogiczny. "Istnieje, moim zdaniem, wyraźna cecha odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, choć wahałbym się stwierdzić, że jest ona najważniejsza. Mówiąc z grubsza i schematycznie, możemy nazwać ją cechą k o n t a k t o w o ś c i ".

1/ Z.Mysiakowski, Co to jest talent pedagogiczny?
/w:/ Osobowość nauczyciela, Warszawa 1959.

Idzie tu nie o postawy wychowawcze, lecz osobowe warunki nauczyciela, które warunkują powodzenie jego pracy pedagogicznej.

Biorąc pod uwagę definicję postawy wychowawczej, można przyjąć, iż pożądana postawa wychowawcza to taka postawa, która: zakłada bliskie kontakty interpersonalne na terenie pododdziału i oddziału, kontakty grupowe - wobec grup żołnierskich /organizacja partyjna, KMW itp./ oraz kontakty interpersonalne, określające stosunek wychowawcy do samego siebie. Z pedagogicznego punktu widzenia wymienione kontakty muszą mieć charakter *ś w i a - d o m e g o w s p ó ł d z i a ł a n i a* podmiotu wychowującego z przedmiotem wychowania. Brak tego typu współdziałania sprawia, że kontakty między przełożonymi a podwładnymi stają się luźne i w konsekwencji nie dają pożądaných efektów wychowawczych. Oczywiście, 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 od walorów psychospołecznych żołnierzy.

W takich układach dowódca musi być przygotowany do celowego wyboru różnych form i środków nawiązywania kontaktów z podwładnymi i środowiskiem. Słowem, świadomy kontakt z żołnierzem i środowiskiem staje się podstawą powstawania prawidłowych

postaw wychowawczych. Do cząstkowych postaw wychowawczych można zaliczyć: w s p ó ł d z i a -
i a n i e , a k c e p t a c j ę , d a w a -
n i e , u z n a n i e itp. Z tego punktu widze-
nia można także podzielić postawy na: s p r z y -
j a j a c e s t a b i l i z a c j i i
s p r z y j a j a c e z m i a n i e . Postawa
stabilizacji najczęściej respektuje to co jest.
Postawa zmiany natomiast nie tylko akceptuje za-
staną rzeczywistość, lecz szuka przyczyn i środ-
ków, które mogłyby spowodować częściowe lub cał-
kowite przekształcenie istniejącego stanu rzeczy
w pożądanym kierunku.

Ogólnie można powiedzieć, że przełożeni
przejawiający pożądaną postawę wychowawczą chętnie
kontaktują się z podwładnymi, racjonalnie zaspo-
kajają ich potrzeby, zdradzają wiele cierpliwości
i gotowość do przekonywania. Tego typu kontakty
wychowawcze są korzystne dla obydwu stron. Dowód-
cy o właściwych postawach wychowawczych są zdolni
do obiektywnej oceny podwładnych na skutek odpo-
wiedniego, racjonalnie uzasadnionego dystansu
i współdziałania oraz akceptacji ich osobowości.

c/ Postawy wychowawcze kadry a wyniki wycho- wania

Użytkane w badaniach wyniki zostaną omówione
w następującej kolejności: krótka charakterystyka
badanej populacji; dane dotyczące punktacji oraz
stwierdzone w badaniu związki między liczbą uzys-

kanych punktów a wskaźnikiem integracji; stwierdzone zależności między poziomem dyscypliny i wykształcenia politycznego a deklarowaną postawą wychowawczą badanego dowódcy.

Badaniami objęto 56 dowódców pododdziałów: 38 dowódców plutonów oraz 18 dowódców kompanii. Wszyscy badani mieli średnie wykształcenie. Wiek badanych wahał się w granicach od lat 23 do 44. Wśród badanych było 27 podporuczników, 23 poruczników, 4 kapitanów i 2 majorów. W badaniach uzyskano najniższą liczbę punktów 289 /na 400 możliwych/ oraz najwyższą 355. Przytoczone dane mówią o znacznym zróżnicowaniu badanych, głównie pod względem doświadczenia życiowego^{1/}.

Rezultaty ujawniające zależności między deklarowaną postawą wychowawczą dowódcy a stopniem zwartości badanego pododdziału /na przykładzie 10 pododdziałów/ przedstawia tabela 2. Istotna jest zależność między największą liczbą punktów a stosunkowo dużym stopniem zwartości pododdziałów, widać natomiast wpływ doświadczenia życiowego i służbowego na wybór postawy wychowawczej, a także - co trzeba szczególnie podkreślić - na stopień zwartości pododdziału. Dostrzec można, że zarówno oficerowie młodszy wiekiem i stopniem,

1/ Doświadczenie życiowe bywa traktowane w literaturze naukowej jako istotny czynnik determinujący rozwój postawy. Por. np. A. Potocka-Hoser, Wyznaczniki postawy altruistycznej, Warszawa 1971.

jak i starsi osiągają podobne wyniki. Wysoki stopień integracji osiągnęli bowiem oficerowie oznaczeni w tabeli 2 jako A, B, E, F, G i J, niższy natomiast stopień zwartości stwierdzamy w pododdziałach, gdzie dowódcami są oficerowie C, D, H.

Postawy wychowawcze badanych oficerów przedstawia tabela 1, natomiast stan dyscypliny i wyszkolenia politycznego pododdziału ilustruje tabela 2. Najwyższą liczbę punktów /na 340 możliwych/ uzyskali oficerowie A, G, J, B i E, natomiast najniższą oficerowie I, H i D. Wyniki te potwierdzają zależność między werbalną postawą wychowawczą a stopniem integracji pododdziału.

Nie wdając się w szczegóły, należy stwierdzić, iż stosunkowo najkorzystniej prezentują się pododdziały dowodzone przez oficerów A, B, E, F i G. W pododdziałach tych stwierdzono dużo dobrych i bardzo dobrych ocen z wyszkolenia politycznego. Również praktyka dyscyplinarna nie budzi tu większych zastrzeżeń. Wskazują na to nie tylko proporcje między liczbą wyróżnień i kar, lecz również pewna liczba żołnierzy /dotyczy to głównie pododdziałów, w których składzie znajdują się żołnierze drugiego rocznika/ wyróżnionych odznaką "Wzorowego Żołnierza". Najlepiej przedstawia się ten stan w pododdziałach F i G. Jest to prawdopodobnie wynik oddziaływania uruchomionego tu szerszego zespołu czynników wychowawczych.

Tabela 1.

Postawy wychowawcze badanych oficerów

Postawa	Dowódcy pododdziałów																			
	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Surowość	92	27,2	88	25,9	75	22,1	75	22,1	77	22,6	76	22,3	84	24,7	86	25,3	74	21,8	96	28,2
Pobłażliwość	29	8,5	23	6,7	23	6,7	20	5,9	28	8,2	20	5,9	22	6,5	13	3,8	18	5,3	21	6,2
Kontaktowość	108	31,7	103	30,3	103	30,3	104	30,6	111	32,6	102	30,0	114	33,5	88	25,9	89	26,2	105	30,9
Separatyzm	52	15,3	50	14,7	60	17,6	44	12,9	58	17,1	51	15,0	56	16,5	47	13,8	39	11,4	66	19,4
Razem:	281	82,7	264	77,6	261	76,7	243	71,5	274	80,5	249	73,2	276	81,2	234	68,8	220	64,7	288	84,7

Tabela 2

Ogólna charakterystyka badanych pododdziałów

Podod- dział	Stan fakty- czny podod- działu	Rok służby		Pochodzenie społeczne			Wykształcenie			Przynależność organizacyjna		Wyniki wyszkolenia po- litycznego			Kary i wyróż- nienia		Liczba wzoro- wych żołnie- rzy
		I	II	Robot- nicze	Chłop- skie	Inteli- genckie	Średnie	ZSZ	Podsta- wowe	PZPR	KMW	bardzo dobrze	dobrze	dosta- tecznie	wyróż- nienia	kary	
				Liczba i %	Liczba i %	Liczba i %	Liczba i %	Liczba i %	Liczba i %								
A	35	35	-	18 51	14 40	3 9	5 14	27 77	3 9	1	13	5	8	22	30	9	-
B	34	34	-	13 38	14 7	7 21	9 26	25 74	-	2	14	2	20	12	29	6	-
C	32	32	-	16 50	5 10	11 34	-	-	32 100	-	4	4	22	6	14	14	-
D	21	18	13	16 76	3 14	2 10	19 -	19 90	2 10	-	10	-	9	12	104	7	1
E	23	20	3	13 57	6 26	4 17	-	20 87	3 13	-	15	-	5	16	64	11	3
F	20	8	13	8 40	6 30	4 20	9 45	4 20	7 35	4	12	5	9	6	52	4	9
G	23	10	19	13 56	8 39	2 8	4 17	10 44	9 39	5	15	7	12	4	60	10	11
H	32	32	-	16 50	5 10	10 30	2 8	-	30 82	-	16	2	10	22	16	6	-
I	43	27	16	32 75	10 23	1 2	7 26	30 70	6 14	3	27	7	28	8	32	6	3
J	24	24	-	17 71	4 16	3 13	3 12	15 62	6 12	-	7	3	15	6	32	8	-

Warto również wskazać na stosunkowo dużą grupę członków partii i KMW w pododdziałach B, E, F i G. Jest rzeczą charakterystyczną, że w pododdziałach tych przeważają żołnierze pochodzenia robotniczego i chłopskiego, z wykształceniem na poziomie ZSZ i szkoły podstawowej. Wydaje się, że można odrzucić tezę jakoby występowała istotna zależność między pochodzeniem społecznym a ogólnymi rezultatami wychowawczymi. Najdobitniej przekonują o tym dane zamieszczone w tabeli 2 w rubryce pododdziałów C i H /w pododdziałach tych jest stosunkowo duży odsetek żołnierzy pochodzenia inteligenckiego/.

Wyniki badań przekonują, że najwyżej cenione są dwa typy postaw: k o n t a k t o w o ś ć i s u r o w o ś ć . Dość często, choć w mniejszym wymiarze /22,9%, wystąpiła postawa s e p a r a - t y z m u . Wymienione postawy stanowią istotne w swoistych warunkach wychowawczych wojska warunki dla rozwoju pewnych cech zachowań żołnierzy służby zasadniczej.

Postawa s u r o w o ś c i , tak niezbędna i pożądana w warunkach służby wojskowej, jest dość często przejawem jednostronnej koncentracji na żołnierzu służby zasadniczej. Jednostronność ta ujawnia się w nadmiernych wymaganiach, w tendencji do bezwzględного korygowania i narzucania swojej woli, w pedanterii, której celem wydaje się nie porządek, lecz złośliwość. Postawami nad-

miernej surowości odznaczają się zwykle ci oficerowie, którzy mają powody do niepokoju o swój prestiż, którzy nie zawsze potrafią rozwiązywać problemy wychowawcze niepostrzeżenie, bez wykazywania swojej przewagi. Tacy właśnie chętnie wskazują, iż "niektórzy żołnierze są tak trudni, że dla ich dobra należy nauczyć ich bać się dowódcy", "większość żołnierzy powinna być przez cały czas surowo wychowywana" itp.

Postawa nadmiernej surowości sprzyja kształtowaniu się u podwładnych przede wszystkim braku wiary w siły własne i kolektywu żołnierskiego; pogłębia zbiorową niepewność, lękliwość, obsesję, a nawet przewrażliwienie i pobudliwość. Występowanie tych cech może powodować z kolei brak zdolności do adaptacji i koncentracji na głównych zadaniach służby wojskowej, może być również źródłem niepowodzeń szkoleniowych i ogólnowychowawczych.

Oczywiście, nie wszyscy badani wskazujący na potrzebę przestrzegania surowych wymagań mieli na uwadze powyższą interpretację lub wręcz praktykę. W warunkach służby wojskowej postawa surowości kojarzy się również z wymagalnością, karnością, posłuszeństwem, zdolnością do podporządkowania się rozkazom i przepisom. Nie można bowiem kształtować postawy zdyscyplinowania bez przymusu i surowych wymagań, bez podporządkowania się woli dowódcy.

Postawa p o b ł a ż l i w o ś c i jest w zasadzie wychowawczo niepożądana. Bardzo często jej wyrazem jest niewystarczające zainteresowanie się żołnierzem. Dowódcy tacy zostawiają wprawdzie żołnierzowi dużo swobody, lecz w gruncie rzeczy ignorują jego potrzebę kontaktu /postawa ta stanowi zaledwie 8,2% deklarowanych twierdzeń/. Jest jednak charakterystyczne, iż postawę tę rzadziej wymieniali oficerowie uzyskujący stosunkowo niski wskaźnik ogólnej punktacji.

Na postawę pobłażliwości trzeba również spojrzeć jako na swoistą wyrozumiałość dla błędów podwładnych, dla czyjś niewłaściwego postępowania. Z pedagogicznego punktu widzenia taka postawa jest czasami konieczna. W praktyce wychowawczej ta pozorna niekonsekwencja uratowała wielu żołnierzy od zejścia na margines. Oczywiście, postawa taka nie powinna być nadużywana, a już w żadnym wypadku preferowana w systemie wychowania wojskowego. Wydaje się, że ogólnie kadra oficerska problem ten potraktowała obiektywnie i z dużym poczuciem odpowiedzialności.

Postawa k o n t a k t o w o ś c i jest najwyżej ceniona przez badanych /38,1% wypowiedzi/. W ich przekonaniu - jest to świadome współdziałanie przełożonych i podwładnych, zaufanie żołnierza do dowódcy i odwrotnie, to stwarzanie warunków psychospołecznych i wychowawczych do zadowolenia z wykonywanych obowiązków służbowych, to

wreszcie akceptacja żołnierza, która powinna być wyrazem więzi uczuciowej, intelektualnej i społecznej. Żołnierz cieszący się zaufaniem dowódcy łatwo przystosowuje się do złożonych warunków szkoleniowo-wychowawczych, szybciej się identyfikuje z pododdziałem jako podstawową grupą odniesienia, śміielej dąży do pokonywania różnych przeszkód, niepowodzeń środowiskowych i własnych. I, jak wykazują badania, dowódcy to rozumieją.

Postawa s e p a r a t y z m u to zamierzone unikanie wychowawczego kontaktu z żołnierzami. Postawa taka może spowodować niezdolność żołnierza do nawiązywania trwałych więzi psychospołecznych z otoczeniem żołnierskim, zwłaszcza z przełożonymi. Żołnierz wychowywany w atmosferze służbowej separacji zdradza najczęściej nastawienie antagonistyczne wobec służby wojskowej, a przede wszystkim wobec przełożonych, których utożsamia z celami wychowania wojskowego. Żołnierz taki może być niezdolny do wytrwałości i koncentracji w procesie wychowania wojskowego, może szukać współczucia i zrozumienia wśród kolegów lub poza środowiskiem wojskowym. Postawa separatyzmu kryje w sobie: nieokazywanie zainteresowania, notoryczne demonstrowanie uczuć negatywnych, dostrzeganie u żołnierza tylko stron ujemnych, krytykę nie danego czynu, lecz całej osobowości, niedopuszczanie żołnierza do głosu, lekceważenie jego motywacji, stosowanie surowych kar, zastraszanie itp.

Przy nadmiernym dystansie występuje - najogólniej rzecz biorąc - słaby stosunek uczuciowy i społeczny między przełożonym a podwładnym. Kontakt z żołnierzem jest luźny albo pozornie lojalny, a najczęściej maskowany. Krańcowym przykładem dystansu jest pozostawienie żołnierza z jego kłopotami i niepowodzeniami samemu sobie. W takiej atmosferze żołnierz czuje się zagubiony i besilny, zaś w sytuacjach konfliktowych - podatny na frustracje i reakcje nerwicowe.

Postawa separatyizmu zawiera także elementy pozytywne, ale pod warunkiem, że jest rezultatem działania wychowawczego, a nie odtrącającego. Separatyzm w takim ujęciu wynika z autorytetu służbowego, osobistego i zawodowego oficera, a nie z celowego unikania czy odtrącania żołnierza. Separatyzm w sensie pozytywnym to dystans wynikający z zasady prawidłowego funkcjonowania stosunków interpersonalnych, a dotyczących kultury współżycia służbowego. W procesie interakcji między przełożonym a podwładnym, i odwrotnie, ujawniają się bowiem te cechy osobowe, które są źródłem ich postępowania; stosunki interpersonalne powinny wzmacniać uczucia wzajemnego szacunku.

Na zakończenie omawiania tej problematyki warto powiedzieć, że systematyczny rozwój literatury poświęconej osobowości oficera LWP przekonuje, że coraz głębiej dostrzegamy jego rolę w systemie wychowania wojskowego. Znamienne jest przy

tym to, że literatura jest coraz częściej wspierana wynikami badań empirycznych. Można by zatem pokusić się o zbudowanie nowej gałęzi pedagogiki wojskowej, której przedmiotem zainteresowania byłaby teoria osobowości oficera-wychowawcy. Do najpilniejszych problemów badawczych tej gałęzi pedagogiki wojskowej należałoby zaliczyć: osobowość oficera-wychowawcy, dobór kandydatów do wyższych szkół oficerskich, kształcenie i doskonalenie kadry zawodowej oraz metodykę przewycięzania niepowodzeń wychowawczych kadry oficerskiej.

7. Model / zarys / kwalifikacji pedagogicznych kadry oficerskiej

Dążąc do wypracowania określonego modelu pedagogicznych kwalifikacji kadry oficerskiej warto przypomnieć, iż obecna organizacja ich zdobywania i doskonalenia ukształtowała się w warunkach, kiedy dominującym typem wykształcenia kadry była szkoła oficerska. Od przeszło dziesięciu lat sytuacja ta ulega zmianie, bowiem w systemie naszego szkolnictwa dominuje profil kształcenia na poziomie wyższym. Praktyczny stan rzeczy jest jednak nadal taki, iż jeszcze przez jakiś czas będziemy zmuszeni koncentrować wysiłki na usuwaniu podstawowych braków w przygotowaniu zawodowym i pedagogicznym znacznej części kadry. Proces ten będzie odbywał się na płaszczyźnie jednoczesnego

kształcenia podstawowego, dalszego doskonalenia i samokształcenia.

Przez podstawowe kształcenie pedagogiczne należy rozumieć przygotowanie podchorążych i oficerów do zawodu wojskowego w wyższych szkołach oficerskich i akademiach wojskowych; proces ten kończy się uzyskaniem określonego stopnia kwalifikacji^{1/}.

Dalsze doskonalenie pedagogiczne jest uzupełnieniem przez kadre zawodową wykształcenia niezbędnego na zajmowanym stanowisku służbowym, np. zdobycie kwalifikacji pedagogicznych przez oficerów z wykształceniem na poziomie szkoły oficerskiej.

Przez dalsze doskonalenie pedagogiczne trzeba więc rozumieć zdobywanie przez oficerów wyższych kwalifikacji niezbędnych do organizowania oraz planowania procesu szkolenia i wychowania na szczeblu taktyczno-operacyjnym, do wykonywania zadań dydaktyczno-wychowawczych w szkolnictwie wojskowym /wyższe szkoły oficerskie, akademie wojskowe, odpowiednie komórki organizacyjno-szkoleniowe Sztabu Generalnego, Inspektoratu Szkolenia, Głównego Zarządu Politycznego WP itp./. Proces dalszego doskonalenia pedagogicznego trwa ustawicznie

1/ Używam określenia "podstawowe kształcenie pedagogiczne", ponieważ jest ono pierwszym, wstępnym --aczkolwiek bardzo ważnym -- etapem w procesie ustawicznego kształcenia kadry zawodowej.

przez cały okres aktywności kadry zawodowej.

Samokształcenie pedagogiczne to samodzielna praca zmierzająca do stałego podnoszenia kwalifikacji ogólnych i dydaktyczno-wychowawczych. Rosnący poziom wiedzy pedagogicznej oraz wymagania stawiane kadrze oficerskiej powodują, iż staje się to obowiązkiem oficera i jego przełożonych. Współcześnie rozumiane "samokształcenie" nie może sprowadzać się tylko do jednostkowego wysiłku intelektualnego oficera. Samokształcenie musi być procesem skutecznym i odpowiednio zorganizowanym. W warunkach wojska staje się ono procesem społecznym, odpowiednio przemyślanym. Obecnie obejmuje ono nie tylko indywidualny udział oficerów, powołane są do tego odpowiednie instytucje /kluby oficerskie, biblioteki, punkty konsultacyjne, bibliograficzne itp./. Uogólniając, można stwierdzić, że zarówno kształcenie, dalsze doskonalenie, jak i samokształcenie są procesami systematycznego aktualizowania wiedzy, zainteresowań, nawyków i umiejętności pedagogicznych kadry oficerskiej.

Należy mieć na uwadze to, że omawiane procesy odnoszą się nie tylko do zdobywania kwalifikacji pedagogicznych, lecz także do podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności z dziedziny dowodzenia, kierowania pracą partyjno-polityczną i innych.

Zdobywanie i doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych jest procesem wielopłaszczyznowym, przebiegającym na różnych poziomach wykształcenia za-

wodowego. W "Zasadach i trybie działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL" wymienia się cztery etapy ogólnego przebiegu służby oficerów WP. Etap pierwszy - ukończenie uczelni wojskowej oraz - po upływie 2 lat od objęcia pierwszego stanowiska służbowego - przeszkolenie na 1-2-miesięcznym kursie kandydatów na stanowiska dowódców kompanii. Etap drugi obejmuje ukończenie wyższych kursów doskonalenia oficerów /WKDO/, kursów przekwalifikowania, krótkotrwałych kursów przeszkolenia. Na WKDO lub na inne kursy zwykle kieruje się oficerów przewidywanych na stanowiska dowódcy lub szefa sztabu batalionu, ewentualnie na inne stanowiska w jednostkach i sztabach poszczególnych szczebli dowodzenia, na których nie jest wymagane wykształcenie wyższe II stopnia. Etapy trzeci i czwarty obejmują studia stacjonarne lub zaoczne II stopnia w akademiach wojskowych w kraju i za granicą. Na studia te kieruje się oficerów w wieku do 32 lat mających 1-2-letni staż służby na stanowisku dowódcy /szefa sztabu/ batalionu lub nie mniej niż 3-letni staż na stanowisku dowódy kompanii w oddziałach o strukturze kompanijnej. W etapie tym przewidziane są również studia doktoranckie /3-5 lat/, podyplomowe studium specjalistyczne szczebla taktycznego dla absolwentów uczelni drugiego stopnia /2 lata/, kursy przeszkoleniowe szczebla operacyjno-taktycznego - 2 lata /ASG, ZSRR/, krótkoterminowe kursy przeszkole-

niowe szczebla taktyczno-operacyjnego /2-4 miesiące/. Uproszczony model przygotowania pedagogicznego dowódców i oficerów sztabu /od dowódcy plutonu do oficera pionu operacyjnego/ przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Ogólny model /zarys/ kwalifikacji pedagogicznych

Szczeble dowódzenia	Wymagane kwalifikacje pedagogiczne na poziomie			
	WSO	WKDC	studiów akademickich	studiów dyplomowych
Dowódca plutonu, kompanii	x			
Dowódca batalionu i szef sztabu		x		
Szef sztabu pułku, z-ca d-cy ds. liniowych		x	x	
Dowódca pułku i szef sztabu dywizji			x	x

Wieloletnie poszukiwania jak najlepszych i najskuteczniejszych sposobów, treści i form organizacyjnych procesu pedagogicznego przygotowania dowódców skłaniają do opracowania koncepcji kształcenia pedagogicznego. Oznacza to, że dotychczasowy system - a raczej różnorodna praktyka - nie

był przedmiotem oddzielnych rozważań. Dobrze się więc stało, że organizatorzy sesji naukowej, poświęconej problematyce wzorcowego systemu przygotowania nowoczesnego dowódcy, wystąpili z propozycją omówienia kwestii przygotowania pedagogicznego dowódców. Proponowany model /zarys/ doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry dowódczej powinien stać się przedmiotem dyskusji w zespołach osób zainteresowanych /uczelniami wojskowymi, dowództwami różnych szczebli, aparacie partyjno-politycznym/.

Dyskusje i wynikające z nich wnioski mogą być podstawą do opracowania koncepcji i doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych przełożonych różnych szczebli /uwaga ta dotyczy nie tylko dowódców, lecz w równym stopniu oficerów aparatu kwatermistrzowskiego, WSW, służby sprawiedliwości itp./.

Nie oznacza to wcale, że będzie ona idealna, niemniej jednak wydaje się, iż wprowadzenie jej można uznać za poprawne i wskazane.

Innym powodem, który skłania do wypracowania tej koncepcji jest powszechna opinia o tym, że absolwenci uczelni wojskowych - młodzi dowódcy pododdziałów, zwłaszcza absolwenci uczelni technicznych - nie zawsze dobrze wywiązują się ze swoich zadań dydaktycznych i wychowawczych. Przyjmując, że składa się na to wiele powodów, należy zauważyć, iż jednym z nich jest na pewno sposób przygotowania dowódcy do spełniania funkcji pedago-

gicznych. W tej sytuacji doraźne zmiany /np. pewne korekty programowe/ w dotychczas obowiązujących systemach nie wydają się rozwiązaniem wystarczającym.

Podstawowe założenia proponowanej koncepcji kształtowania, doskonalenia i samodoskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry dowódczej są następujące:

- Wychowanie wojskowe ma charakter wychowania dla przyszłości; musi ono przygotować żołnierza do skutecznego działania na przyszłym polu walki. Zatem, kształtowanie pedagogicznych kwalifikacji dowódców musi ściśle wiązać się z perspektywami i zadaniami wojska, z nowoczesnymi przemianami w dowodzeniu, z postępem nauki i techniki wojennej oraz całokształtem działalności zmierzającej do kształtowania i doskonalenia socjalistycznej świadomości wojska. Przygotowanie pedagogiczne dowódców musi obejmować taką wiedzę i praktyczne umiejętności, które ukażą podwładnym przemiany życia i wzrost roli wychowania wojskowego jako istotnego warunku dalszego rozwoju sił zbrojnych. Należy zakładać, że dostrzeżenie i zrozumienie przez wychowawców konsekwencji postępu zdeterminuje w znacznej mierze ich myślenie i działania wychowawcze oraz zadecyduje o zaangażowaniu się w proces kształtowania pożądaných postaw i poglądów podwładnych.

- Proces pedagogicznego przygotowania dowódców

cy do roli wychowawcy powinien sprzyjać rozwojowi jego osobowości, stwarzać warunki do kształcenia myślenia i działania pedagogicznego. Takie widzenie procesu oznacza, że kształtowanie kwalifikacji pedagogicznych powinno stać się podstawą stwarzającą przyszłym dowódcom nie tylko możliwości naukowego poznawania i kształtowania rzeczywistości wychowawczej w wojsku, lecz także emocjonalną atmosferę pozwalającą na zaakceptowanie treści i metod wychowania wojskowego, a także całkowite oddanie się tej działalności w środowisku wojskowym.

- Programy nauczania przedmiotów społeczno-politycznych, a także ogólne cele kształcenia i wychowania powinny dialektycznie łączyć potrzeby kształcenia zawodowego z doskonaleniem określonych kwalifikacji pedagogicznych. Wprowadzenie do programów różnych szkół i kursów zajęć z pedagogiki jest niewystarczające, bowiem nadal mają one charakter kształtowania osobowości pożądanej w zawodzie, a nie określonych kwalifikacji pedagogicznych. Sama osobowość - obdarzona nawet pożądanymi właściwościami nie wystarczy jeszcze do sprawnego i skutecznego działania pedagogicznego.

- Rzeczą niezmiernie ważną staje się organizacja procesu nauczania przedmiotów społeczno-politycznych, do których zwykle zalicza się /patrz program wyższych szkół oficerskich/ podstawy filozofii marksistowskiej i teorii rozwoju społeczeń-

stwa, marksistowską ekonomię polityczną, podstawy nauk politycznych, historię wojskowości, pracę partyjno-polityczną i kulturalno-oświatową, pedagogikę wojskową, psychologię wojskową. Chodzi tu głównie o określenie naukowych podstaw, które - przy uwzględnieniu ogólnych celów wychowania wojskowego i celów określonego typu kształcenia, a także możliwości psychofizycznych podchorążych - pozwolą na prawidłowe i skuteczne kształtowanie kwalifikacji pedagogicznych. Musi być więc preferowana zasada łączenia teorii z praktyką, zasada wyprowadzona z lenirowskiej teorii poznania. Przestrzeganie jej pozwala dostrzec związek między założeniem trzecim i czwartym, osiągnąć rzeczywiste zespolenie teoretycznego aspektu kwalifikacji pedagogicznych z ich funkcją praktycznego kształtowania rzeczywistości wychowawczej w wojsku.

W świetle omówionych założeń proces kształtowania pedagogicznych kwalifikacji dowódców zarysowuje się w czterostopniowym układzie.

P i e r w s z y s t o p i e ń to okres studiów w wyższej szkole oficerskiej; jest to podstawowy etap poznawania przez podchorążych zjawisk pedagogicznych i rozumienia ich prawidłowości. Nasuwają się jednak pytania: czy obecny system kształtowania pedagogicznych kwalifikacji podchorążych jest zgodny z przyjętymi założeniami. W jakim stopniu uwzględnia on praktyczne potrzeby przyszłego dowódcy plutonu i dowódcy kompanii.

Nie mając rzeczywistego obrazu interesującego nas stanu rzeczy, przyjmujemy, że absolwenci wyższych szkół oficerskich są dostatecznie przygotowani do pracy wychowawczej w wojsku. Wprawdzie z ogólnej liczby godzin przeznaczonych na przedmioty społeczno-polityczne /500/ niewiele przeznaczają się na pedagogikę wojskową /36, co stanowi 7,2%/, a także na psychologię wojskową /24 - 3,8%/, niemniej jednak system praktyk w jednostkach wojskowych oraz zaangażowanie społeczno-polityczne podchorążych itp. przekonują o odpowiednim przygotowaniu pedagogicznym przyszłych dowódców pododdziałów. Podstawowa uwaga - jaką niewątpliwie należy sformułować - dotyczy słabego kontaktu podchorążego z różnorodnymi i złożonymi procesami wychowawczymi w pododdziale. Brak tego kontaktu, który ma charakter doraźny, powoduje, że dostrzeganie rzeczywistości wychowawczej w takiej postaci, w jakiej ona występuje, jest utrudnione. Fakt ten powoduje przewagę zajęć werbalnych, a więc takich, które nie pozwalają na doskonalenie umiejętności pedagogicznych ani zdolności poznawczych. Brak materiału empirycznego /wyższe szkoły nie opracowały jeszcze częściowych wyników badań z tego zakresu/ nie pozwala więc ani wykładowcom, ani tym bardziej podchorążym wyrobić w sobie pozytywnej motywacji do samodoskonalenia kwalifikacji pedagogicznych.

W tym etapie kształtowania kwalifikacji pe-

dagogicznych należy niewątpliwie śmielej łączyć werbalne nauczanie pedagogiczne i psychologii z obserwacją rzeczywistości wychowawczej w wojsku, a zwłaszcza z obserwacją żołnierzy i kolektywów oraz praktyki wychowawczej dowódców. Wydaje się, że należy również stawiać podchorążym pewne zadania poznawcze, wymagać od nich sprawozdań pedagogicznych z praktyk. Przemyślenia wymaga również możliwość włączenia podchorążych do prac naukowo-badawczych cyklów politycznych WSO.

Tak więc pierwszy etap kształtowania kwalifikacji pedagogicznych ma charakter propedeutyczny; spełnia on jednak ważne zadanie. Po pierwsze - zapoznaje podchorążych z treściami dydaktyczno-wychowawczymi. Po drugie - kształtuje załączki myślenia i działania pedagogicznego. Po trzecie - rozwija motywację do działania pedagogicznego w wojsku. Po czwarte - stanowi podstawę do podejmowania dalszych, bardziej specjalistycznych studiów pedagogicznych. Etap ten kończy się krótkim przeszkoleniem kandydatów na dowódców kompanii. W tego typu kursach powinno się kłaść szczególny nacisk na doskonalenie wiedzy z zakresu pedagogiki stosowanej, a przede wszystkim rozpoznawania stosunków międzyludzkich w pododdziale, znajomości podstawowych technik pedagogicznego poznawania kolektywów żołnierskich, struktur formalnych i nieformalnych pododdziału, umiejętnego prowadzenia obserwacji pedagogicznej, rozmów wychowawczych,

notowania faktów i procesów wychowawczych. Dowódca kompanii powinien zdobyć wiedzę i praktyczne umiejętności z dziedziny kształtowania określonego stylu pracy wychowawczej, kierowania pracą partyjno-polityczną, a przede wszystkim elementarną wiedzę dydaktyczną. Wreszcie - dowódca kompanii powinien umieć oceniać i kierować nie tylko żołnierzami, lecz również kadrą zawodową.

D r u g i s t o p i e ń to wyższe kursy doskonalenia oficerów, przekwalifikowania kandydatów na stanowiska dowódców lub szefów sztabów batalionów. Wydaje się, że na kursach tych powinien być realizowany specjalny program doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych. Potrzeba taka wynika z kilku powodów. Po pierwsze - dowódca batalionu lub szef sztabu ponoszą większą odpowiedzialność służbową i moralną niż dowódcy kompanii i plutonów. Po drugie - na szczeblu batalionu można i należy dostrzegać szerszy krąg problemów ideowo-wychowawczych /sądy koleżeńskie, praca organizacji partyjnych i młodzieżowych/. Wreszcie po trzecie - dowódca batalionu, nie ponosząc bezpośredniej odpowiedzialności materialnej, może i powinien główny wysiłek koncentrować na procesach szkolenia i wychowania w pododdziałach.

Na tym szczeblu dowodzenia niezbędna będzie wiedza z dziedziny pedagogiki i psychologii wojskowej. Również wiedza z zakresu poznawania rzeczywistości wychowawczej musi być gruntowna. Dowódca

batalionu powinien wpływać na intensyfikację procesów dydaktyczno-wychowawczych, umieć oceniać i weryfikować zgłaszane lub samodzielnie podejmowane inicjatywy wychowawcze. Na szczeblu batalionu podejmowane są także różnego rodzaju eksperymenty i doświadczenia wychowawcze. Trzeba więc zdobyć wiedzę z dziedziny metodologii badań pedagogicznych oraz umiejętności interpretowania faktów i zjawisk, a także szukać przyczyn pozytywnych i negatywnych faktów pedagogicznych.

Wymienione czynniki dydaktyczno-wychowawcze mogą być realizowane w systemie WKDO, a także WUM i w innych formach podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych.

T r z e c i s t o p i e ń to okres studiów w akademiach wojskowych; jest to szczególnie etap dalszego kształcenia dowódców w ramach studiów drugiego stopnia. Studia akademickie mają nieco inną strukturę niż studia dotychczas prezentowane. Słuchacze zdobywają na nich wiedzę z zakresu podstawowych dyscyplin społeczno-politycznych. Zajęcia dydaktyczne prowadzą pracownicy naukowcy o najwyższych kwalifikacjach. Absolwenci tych uczelni otrzymują wiedzę zintegrowaną, ukazującą najnowsze osiągnięcia poszczególnych dyscyplin naukowych. Czerpią ją nie tylko z wykładów, lecz również z podręczników akademickich, monografii, opracowań krajowych i zagranicznych.

I wreszcie s t o p i e ń c z w a r t y .

Kształtowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych na tym etapie odbywać się powinno zupełnie inaczej niż podczas stacjonarnych studiów akademickich. Podnoszenie kwalifikacji na tym etapie odbywa się przez uczestniczenie w różnorodnych krótkoterminowych kursach, studiach podyplomowych i doktoranckich. Odbywają się one zwykle w akademiach wojskowych. Tego rodzaju działalnością objęto m.in. w Wojskowej Akademii Politycznej komendantów WSO, ich zastępców ds. szkolenia, kierowników cykliów.

Wydaje się, że w podobny sposób można przeszkolić również kadre z pozostałych ogniw dowodzenia. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że programy zajęć dydaktycznych na omawianych kursach nie powinny mieć charakteru tematycznego; program zajęć musi być opracowany problemowo i bez specjalnych ograniczeń czasowych. Poradco powinny dominować zajęcia seminaryjne i kompleksowe. Należy również śmiało wykorzystywać spotkania z różnego rodzaju specjalistami innych środowisk akademickich, organizować odpowiednio przygotowane hospitacje, wykłady połączone z dyskusją itp. Można także zakładać problemową zbieżność pedagogiki, psychologii, socjologii z filozofią /pewną propozycję ujęto w tabeli 4/.

Tabela 4

Schemat wiedzy i umiejętności pedagogicznych

Szczegółowe dowodzenia	Wiedza	Umiejętności	Uwagi
Dowódca plutonu, kompanii	Propedeutyka wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane problemy z najnowszej historii wychowania wojskowego, teorii wychowania, dydaktyki, psychologii ogólnej i wojskowej. Ogólne przygotowanie metodologiczne; znajomość podstawowych metod poznawania podmiotów; obserwacja połączona z zapisem, rozmowa, sondaż, socjometria.	Prowadzenia zajęć ogólnowojskowych, technicznych i praktycznych; nawiązywania kontaktów z żołnierzami służby zasadniczej.	WSO, KURS dla dowódców kompanii
Dowódca batalionu, szef sztabu	Teoretyczne podstawy pedagogiki wojskowej. Podstawy psychologii wojskowej. Podstawy dydaktyki wojskowej. Przygotowanie metodologiczne i eksperyment pedagogiczny.	Organizacyjne i kierownicze, dydaktyczne i techniczne.	WKDO, WUML
Szef sztabu pułku, szef sztabu dywizyjnego	Pedagogika wojskowa. Psychologia wojskowa. Socjologia wojskowa. Teoria zarządzania i kierowania. Przygotowanie metodologiczne i eksperyment pedagogiczny, analiza dokumentacji, znajomość metod statystycznych.	Planowania i projektowania, uogólniania, kontroli, analizy, dydaktyczne.	Akademia wojskowa, WUML
Dowódca pułku i szef sztabu dywizyjnego	Współczesne kierunki w pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii itp. Tendencje metodologiczne w naukach społecznych.	Jak wyżej	Akademia wojskowa, studia podyplomowe, kursy przeszkolenia taktyczno-operacyjnego.

Omówione stopnie /etapy/ kształtowania kwalifikacji pedagogicznych odgrywają określoną rolę w przygotowaniu do zawodu wojskowego i każdy z nich tworzy w pewnym sensie zamkniętą całość. Nie należy jednak traktować ich w sposób wzajemnie się wyłączający. Te trzy ogniwa, a mianowicie: empiryczne, teoretyczne i praktyczne, muszą zawsze być ze sobą powiązane; najsilniej procesy te występują w drugim, trzecim i czwartym stopniu.

Gdyby spojrzeć na aktualne potrzeby, to niewątpliwie można stwierdzić, że powinniśmy bardziej zdecydowanie wypracowywać koncepcję kształcenia i wychowania w wojsku, koncepcję racjonalnie łączącą zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych w formach zinstytucjonalizowanych z szeroko rozwiniętym samokształceniem i samodoskonaleniem. Ciekawą i godną upowszechnienia praktykę zastosowano w Śląskim Okręgu Wojskowym. Podobne przedsięwzięcia mogą być również organizowane w dywizjach i pułkach, a także w plutonach i drużynach. Ciekawe wyniki uzyskano w wyższym szkolnictwie wojskowym, gdzie podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych potraktowano jako stały obowiązek służbowy.

8. Trudności w pracy wychowawczej oficera - dowódcy pododdziału

Mówiąc o trudnościach w pracy wychowawczej oficera - dowódcy pododdziału, mamy na uwadze przede wszystkim jego codzienne niepowodzenia. Rodzaj tych niepowodzeń może mieć wpływ na kierunek i treść wychowania podwładnych, a także na charakter współdziałania z szerszym środowiskiem. Poznanie i doskonalenie podstawowych funkcji, jakie spełniają dowódcy pododdziału, staje się możliwe przez pogłębienie wiedzy o wielorakich uwarunkowaniach ich pracy. Potrzebny jest więc realny wgląd w działalność wychowawczą dowódcy pododdziału, podjęcie prób poznania dowódcy rzeczywistego, charakteru konkretnych warunków jego pracy w pododdziale. Dostrzegając potrzebę rozważań o konkretnym dowódcy, musimy widzieć trudności wyrastające przed nim, przed pododdziałem, którym dowodzi i za który ponosi odpowiedzialność.

Problematyka trudności wychowawczych kadry oficerskiej nie była przedmiotem oddzielnych badań i rozważań teoretycznych. O problemach tych mówiono raczej na tle ogólnych niepowodzeń wychowawczych w wojsku. Pewną próbę analizy tego zagadnienia podjęto na konferencji naukowej w WAP w 1966 roku. Efekty tej konferencji zostały uwieńczone publikacją: "Doskonalenie systemu wychowaw-

czego w wojsku"^{1/}. Publikacja ta daje wstępną ocenę dotychczasowych prac w tej dziedzinie. Jest również podsumowaniem badań naukowych w dziedzinie pedagogiki, psychologii i socjologii poświęconych różnym aspektom trudności wychowawczych w wojsku.

Z dotychczasowej praktyki, a także literatury wynika, że trudności w pracy wychowawczej dowódcy pododdziału można przedstawić w dwóch grupach: trudności związane z przygotowaniem pedagogicznym dowódcy i trudności dowódcy we współdziałaniu ze środowiskiem. W niniejszym opracowaniu zajmiemy się analizą typowych trudności w pracy wychowawczej dowódcy pododdziału.

a/ Pojęcie trudności wychowawczych

Problematyka trudności wychowawczych staje się ze względu na swą społeczną i moralną wagę przedmiotem zainteresowań nie tylko pedagogów, lecz również publicystów, pisarzy itd. Wokół niej toczyły się i nadal toczą żywe dyskusje; nagromadzono wiele ciekawych rozpraw naukowych i publicystycznych.

Ze zjawiskiem "trudności wychowawczych", jako szczególnie istotnym i ważnym, bowiem dotyczącym głównie młodzieży uspołecznionej destruk-

1/ Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku /pod redakcją naukową St. Jedlewskiego/, WAP, Warszawa 1967. Szerszym, a zarazem świeższym ujęciem tego zagadnienia jest praca wydana przez WAP w 1979 r. pt.: "Wybrane problemy przezwyciężania niepowodzeń wychowawczych w wojsku".

cyjnie, spotykamy się już wówczas, gdy społeczeństwo i jego instytucje zaczęły pojmować i organizować wychowanie jako proces celowych oddziaływań. W różnych okresach i epokach historycznych różnie przebiegały procesy społecznego przystosowania młodego pokolenia.

W starożytnej Sparcie objęto np. wychowaniem wojskowym całą klasę panującą /właściciele niewolników/, utworzono dla nich specjalną instytucję wychowawczą /efebia/. Również w ustroju feudalnym proces wychowania zaczynał się bardzo wcześnie. Od siedmiu do czternastu lat wychowankowie pełnili w szkole rycerskiej funkcje paziów, a następnie przez dalsze siedem lat - funkcje giermków, po czym pasowano ich na rycerzy.

W miarę rozwoju cywilizacji, podziału pracy, mechanizacji życia itp. wzrastał zasób wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu. Proces gwałtownych przemian oraz przeobrażeń społecznych i politycznych, zwłaszcza po II wojnie światowej, spowodował najbardziej zawrotne /w dobrym i złym tego słowa znaczeniu/ zmiany w świadomości społecznej. Powstała nowa wersja alienacji człowieka w zautomatyzowanym świecie, będąca zwielokrotnioną wersją alienacji człowieka w epoce rewolucji maszynowej, o której pisał Marks w XIX wieku.

Nic też dziwnego, że obecnie, bardziej niż kiedykolwiek, niepowodzenia wychowawcze wywołują niepokój pedagogów, polityków, publicystów, ro-

dziców itp.

Trudności wychowawcze można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Każda z dyscyplin naukowych badających ten problem przyjmuje własne założenia metodologiczne i własny punkt widzenia na dane zjawisko, przypisując mu szczególną doniosłość.

W badaniach socjologicznych koncentruje się uwagę na analizie przyczyn ekonomiczno-społecznych. Znana jest tzw. teoria konfliktów między młodym a starym pokoleniem, teoria dezintegracji społecznej i kultury. Przedstawiciele tych teorii szukają źródeł patologii społecznej bądź w destruktywnej polemice między starym a młodym pokoleniem - jest to konflikt "geniczny", "wieczny"^{1/} - 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, powodującymi gwałtowne obniżenie stopy życiowej mas; wojną militarną; żywiołowymi katastrofami; tendencjami do likwidowania struktur nieformalnych w celu wzmocnienia kontroli odgórnej i wyeliminowania spontanicznych procesów spo-

1/ J. Chałasiński twierdzi, iż dla nowoczesnego społeczeństwa nie jest znamienny konflikt młodych i starych, lecz konflikt między aspiracjami młodości a utęchniętą strukturą społeczeństwa, w którym coraz mniej miejsca ma aktywność młodości, "Życie Warszawy" nr 74, z 28.III. 1970.

lecznych itd.

Problematyką trudności wychowawczych zajmują się również psychologowie. Znane są powszechnie takie teorie, jak: teoria frustracji, teoria stresu, zjawisko akceleracji /przyspieszone dośroślenie młodzieży/, teoria trudnego wychowanka itp.

Wielu pedagogów upatruje źródeł trudności wychowawczych głównie w: rozkładzie rodziny, braku odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli, słabej więzi szkoły ze środowiskiem społecznym, procesie dydaktycznym szkoły /nadal dominuje materializm dydaktyczny/ oraz w defektach psychofizycznych wychowanka.

Wymienione w dużym skrócie najważniejsze teorie i kierunki zmierzające do ustalenia przyczyn trudności wychowawczych nie wyczerpują omawianego tu problemu. Niemniej znajomość tych tendencji przekonuje o złożoności przyczyn patologii społecznej. Chcąc dać rzetelną analizę przyczyn trudności wychowawczych, należy więc sięgnąć do wyników i analiz różnych dyscyplin naukowych, spojrzeć na omawiane zjawisko z różnych punktów widzenia, bowiem dopiero wtedy będziemy mogli uruchomić skuteczne oddziaływanie wychowawcze.

Etymologicznie "trudny" oznacza niełatwy, ciężki do uskutecznienia, do osiągnięcia, uciążliwy bądź w innym znaczeniu niemożliwy, zły, przykry, niedostępny, ciężki, oporny, twardy.

W literaturze pedagogicznej "trudności wychowawcze" utożsamiane są bądź z zachowaniem niezgodnym z przyjętymi normami życia społecznego, a nawet ideałem wychowawczym, bądź też naruszeniem regulaminu uczniowskiego.

Spotykamy także nieco szersze ujmowanie tej problematyki. Na przykład W. Szczerba w opracowaniu "Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku" twierdzi, iż przez trudności wychowawcze należy rozumieć zespół przyczyn utrudniających osiągnięcie celów wychowania. Wydaje się, że ta definicja jest najwłaściwsza, 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, sytuację szkoleniowo-wychowawczą, rodzinę, środki masowego przekazu itp.

b/ Typowe trudności w pracy wychowawczej dowódcy pododdziału

Trudności związane z kwalifikacjami pedagogicznymi dowódcy pododdziału

W pracy dowódcy niezmiernie istotną rolę odgrywają kwalifikacje pedagogiczne, przede wszystkim umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Do ty-

powych trudności można tu 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. Źle przeprowadzone zajęcia, niewłaściwie zastosowana kara lub nagroda, nieumiejętność rozwiązywania spraw osobistych żołnierzy - to przykłady świadczące o elementarnych brakach w przygotowaniu pedagogicznym, to również, a nawet przede wszystkim, źródło nieporodzeń wychowawczych, utrudniających realizację celów wychowania wojskowego.

Na ten stan rzeczy składa się wiele okoliczności. Jedną z nich jest brak warunków do systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych. Nadal występuje niedostateczne sprecyzowanie zadań, mimo iż obciążenia służbowe stale rosną. Nadal nie jest doceniane samokształcenie. W pododdziałach panuje moda na przepracowywanie się, przesiadywanie w jednostce, "pod dowódcę", "dla dowódcy". Oficer w takich warunkach nie ma czasu na głębsze refleksje, na spokojną ocenę otaczających go zjawisk i procesów, traci

z biegiem czasu poczucie odpowiedzialności, ostrość widzenia własnych braków i niedomagań, nabiera rutyny jako dowódca i wychowawca.

Propozycji zmierzających do przezwycięzania tego typu trudności jest wiele. Jedną z nich dotyczy ustalenia zakresu "ograniczonych" czynności, które dowódca musi wykonywać. W tym kierunku idą także propozycje sugerujące opracowanie modelu planu pracy dowódczej pododdziału.

Trudności dowódcy we współdziałaniu ze środowiskiem

Mówiąc o trudnościach współpracy dowódcy ze środowiskiem, mamy na uwadze przede wszystkim słabe lub znikome współdziałanie dowódcy pododdziału z przełożonymi, podległą mu kadrą zawodową oraz organizacją partyjną i KMW. Wprawdzie kontakty dowódcy nie wiążą się jedynie z przełożonymi i podwładnymi, ale właśnie ten zakres kontaktów ma znaczenie zasadnicze dla pełnienia funkcji wychowawczych oficera.

Do najczęściej spotykanych utrudnień i kłopotów z tego zakresu można zaliczyć: jednostronne lub nieczęste kontakty przełożonych z pododdziałem /fakt ten może wpłynąć na powierzchowną ocenę pracy dowódcy i jego podwładnych/; brak współdziałania dowódcy z aktywnym partyjnym i młodzieżowym, a także szerszym aktywnym żołnierskim /konsekwencją tego mogą być napięcia między dowódcą a orga-

nizacją partyjną/; formalny stosunek dowódcy pododdziału do podległej mu kadry /co utrudnia zakres jego oddziaływania wychowawczego w pododdziale/; brak kontaktów z zawodową kadrą jednostki wojskowej /co może być wynikiem nieprzystosowania do środowiska lub służby wojskowej/.

Na zakończenie należy wskazać, że praca wychowawcza dowódcy jest z góry zaprogramowana, oparta na stałych podstawach. Powstają więc pytania: w jakim stopniu dowódca pododdziału może podejmować decyzje wychowawcze przy z góry ustalonych podstawach organizacyjnych i szkoleniowych. W jakiej mierze sprzyjają one w pracy wychowawczej, a w jakiej stoją na przeszkodzie. Czy w takich układach dowódca może dokonywać ścisłych pomiarów efektywności zdyscyplinowania i wyszkolenia żołnierza oraz czy brak właściwego rozeznania w tym względzie nie wpływa ujemnie na jego zachowanie, postawy i poglądy. Odpowiedzi na te pytania dają orientację w typowych trudnościach wychowawczych dowódcy pododdziału.

9. Z a s a d y i m e t o d y k s z t a ł - t o w a n i a o s o b o w o ś c i o f i - c e r a - w y c h o w a w c y

Dokonałiśmy ogólnego przeglądu pracy wychowawczej oficera, wyróżniliśmy poszczególne elementy jego kwalifikacji pedagogicznych oraz typowe postawy wychowawcze. Omówiliśmy także niektóre

trudności, jakie napotyka oficer w realizacji celów wychowawczych. Wszystko to dotyczy organizacji i przebiegu pracy wychowawczej oficera.

Pozostaje do omówienia zagadnienie doskonalenia osobowości oficera. Nie jest przecież sprawą obojętną dla niego i dla wojska, w jakim kierunku rozwijać się będzie ta osobowość i czy oficer znajdzie w pracy wychowawczej zadowolenie oraz wysoką samoocenę. Jaki zatem zachodzi związek między osobowością oficera a jego pracą wychowawczą? Jakie zastosować metody kształtowania osobowości oficera-wychowawcy? Oto zasadnicze pytania, które pozwolą określić warunki prawidłowego rozwoju oficera w procesie wychowania wojskowego.

a/ Zasady kształtowania osobowości oficera-wychowawcy

Mówiliśmy dotychczas, że każda działalność ludzka, mająca realizować określone cele - a więc i działalność wychowawcza - musi opierać się na pewnych dyrektywach, normach, czyli zasadach pedagogicznych. Przestrzeganie tych zasad jest jednym z warunków kształtowania postaw wychowawczych. Zasady te określają, jak należy wcielać w życie cele i treści wychowania kadry. Czerpią swą treść przede wszystkim z analizy procesu wychowania wojskowego.

Dla dopełnienia podjętych już rozważań usta-

lamy, że procesy wychowawcze można podzielić na dwie grupy prawidłowości teoretycznych: dotyczących rzeczywistości niezależnej od woli człowieka /prawa społeczeństwa, wojny, przyrody, działania techniki wojennej itp., a w działalności dowódcy-wychowawcy - prawa fizjologii, psychologii, socjologii i pedagogiki/ oraz wiążących się z działalnością ludzką.

Grupe drugą stanowią prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej, a więc w znacznym stopniu zależne od woli człowieka, bo wynikające najczęściej z nagromadzonego doświadczenia, wiedzy, umiejętności i zainteresowań. Równocześnie jednak w pewnym zakresie od tej woli niezależne, bo opierające się na niezależnych od woli człowieka obiektywnych prawach nauki. Tę grupę prawidłowości nazywać będziemy zasadami działania.

Najogólniej rzecz ujmując, można przyjąć, że prawa stanowią podstawę skutecznego działania, natomiast zasady określają, w jaki sposób umiejętnie wykorzystać prawa w procesie pracy człowieka, odpowiednio do celów przez niego realizowanych. Zasady stają się więc najbardziej ogólnymi wytycznymi działania, normują postępowanie człowieka w określonej dziedzinie jego pracy.

Zasady te są ujęciem teoretycznych prawidłowości występujących w procesie wychowania. Wynikają z poznanych przez pedagogikę i inne dyscypli-

ny nauki praw naukowych oraz z uogólnionych doświadczeń zgromadzonych przez praktyków w toku działalności wychowawczej.

Zrozumienie i poznanie zarówno praw naukowych, jak i uogólnionych /pozytywnych/ doświadczeń praktycznych pozwala wychowawcom organizować pracę na podstawach naukowych i dzięki temu uczynić z niej działanie nie tylko świadome i celowe, ale i skuteczne.

Właściwe stosowanie w pracy wychowawczej z kadrą zasad kształtowania jej postaw jest podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji procesów wychowawczych, jest zabiegiem niezbędnym dla osiągnięcia celów wychowawczych.

Upraszczaając nieco, można stwierdzić, że przestrzeganie omówionych niżej zasad pozwala na:

- godzenie społecznego celu wychowania z indywidualnymi dążeniami człowieka /uwzględniamy psychospołeczne prawa rozwoju jednostki i środowiska, w którym dana jednostka się kształtuje/;
- właściwe dobieranie metod i środków oddziaływania wychowawczego;
- osiąganie w trybie przyspieszonym /przestrzeganie zasad skraca drogę do celu/ rezultatów pożądanых wychowawczo.

b/ Ogólne zasady kształtowania osobowości
oficera-wychowawcy

Na skuteczność kształtowania osobowości oficera wpływa wiele czynników: oddziaływanie zew-

nętrzną /socjopedagogiczne/ i wewnętrzne /psychofizyczne/. Z h a r m o n i z o w a n i e t y c h czynników to pierwsza i podstawowa zasada. W zasadzie tej chodzi konkretnie o to, aby między celowym i systematycznym oddziaływaniem zewnętrznym a aktualnymi postawami wewnętrznymi nie było zbyt jaskrawej różnicy. W przypadku rażącej różnicy przekazywane z zewnątrz treści, wiadomości, informacje mogą być odrzucane lub utrwalają aktualnie istniejące właściwości osobowe, które mieliśmy zmodyfikować.

D r u g a z a s a d a przewiduje, że o s o b o w o ś ć w ogóle, zaś osobowość wychowawcy w szczególności, trzeba k s z t a ł t o - w a ć s t o p n i o w o i e w o l u c y j - n i e . Takie stanowisko zakłada, że osobowości wychowawcy nie można kształtować tylko za pomocą bodźców doraźnych, że proces przekształcania osobowości jest jednocześnie celowy i permanentny, uwzględniający potrzeby przyszłe i stan aktualny.

Analiza procesu kształtowania osobowości wskazuje, że na ogół łatwiej i szybciej można zmieniać osobowość u tych, którzy mają solidną wiedzę naukową. U oficerów, którzy ukończyli studia wyższe, zwłaszcza typu humanistycznego, kształtowanie np. naukowego poglądu na świat nie następuje takich trudności, jak u podchorążych bez takiego przygotowania. Z a t e m s y s t e m a t y c z - n e o r a z c e l o w e k s z t a ł c e -

nie i samokształcenie to trzecia zasada kształtowania osobowości.

Kształtując osobowość oficera, trzeba pamiętać o jego postawach, które tworzą w osobowości hierarchiczną strukturę. Postawy światopoglądowe, patriotyczne, obronne determinują wiele innych postaw, szczególnie w miarę doskonalenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych oficera. Wpływa stąd czwarta zasada, a mianowicie: przekształcanie osobowości należy rozpoczynać od doskonalenia postaw fundamentalnych, a szczególnie systemu wartości.

W procesie przekształcania osobowości należy wnikliwie regulować system potrzeb oficerów, zwłaszcza potrzeb wychowawczych. Wiele właściwości osobowych pojawia się u oficerów na podłożu zaspokojonych lub odczuwanych potrzeb pod wpływem działania czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Oficer systematycznie krytykowany przez przełożonych przejawia z reguły postawy obojętne, czasami agresywne. Postawy takie rodzą się najczęściej pod wpływem trwałych przeżyć emocjonalnych. Zaspokojenie potrzeb psychopedagogicznych to piąta zasada.

c/ Metody kształtowania osobowości oficera-
-wychowawcy

1/ Pojęcie metody

Termin "metoda" ma wielorakie znaczenie i zastosowanie. Bardzo często używamy go dla określenia sposobu działania, myślenia, prowadzenia badań naukowych, opracowywania jakiegoś sprawozdania, prowadzenia rozmowy itp.

W literaturze pedagogicznej metoda jest rozumiana jako sposób oddziaływania wychowawczego /metoda wychowania/. Według T.Kotarbińskiego "Metoda jest to sposób systematycznie stosowany"^{1/}.

Metoda jako pewien swoisty sposób działania musi się również opierać na określonych prawidłowościach teoretycznych, to znaczy na zasadach działania, a więc i pośrednio na podstawie obiektywnych praw pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Do cech, którymi powinna odznaczać się metoda, można zaliczyć także e k o n o m i c z - n o ś ć i możliwość powtarzania jej dowolną ilość razy dla zweryfikowania działania. Przykładem mogą być niektóre inicjatywy wychowawcze, które się nie zweryfikowały, mimo że przywiązywano do nich dużą uwagę /przykład: dobry kolektyw nie zna kary aresztu i inne/.

1/ T.Kotarbiński, O pojęciu metody, Warszawa 1957, s. 3.

Wstępnie można przyjąć następujące określenie metody kształtowania osobowości: jest to skuteczny w danej sytuacji sposób swobodnych i systematycznych oddziaływań wychowawczych, oparty na określonych zasadach wychowania wojskowego.

Przez pojęcie: "sposób oddziaływań wychowawczych" będziemy rozumieli wykorzystywanie odpowiednich środków /zabiegów/, za pomocą których przełożony może skutecznie realizować cele kształtowania osobowości. Różne metody mogą zawierać różne środki, np. w skład metody przymusu mogą wchodzić takie środki oddziaływań wychowawczych, jak: namawianie, wzmożone wymagania, groźba, odpowiednia mimika, kara. Metoda w takim ujęciu stanowi pewną całość, natomiast środek jest pewnym elementem tej całości.

Charakter metody zależy od środków oddziaływań wychowawczych. Źródło różnic między poszczególnymi metodami tkwi w odmiennych środkach, których suma stanowi o istocie i przydatności danej metody w trakcie kształtowania określonej osobowości..

2/ Wybrane metody kształtowania osobowości oficera-wychowawcy

Brak naukowych badań w tej dziedzinie zmusza do omówienia tylko niektórych, raczej powszechnie

stosowanych metod. Należą do nich: przekazywanie wiedzy /informacji/ oraz organizacja praktycznego działania.

Przekazywanie wiedzy

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej przyjął się pogląd, że punktem wyjścia w procesie kształtowania osobowości jest przekazywanie wiadomości /informacje/. W procesie tym występuje pewien schemat postępowania, który można przedstawić następująco: przekaz wiadomości - przyswojenie /uzewnętrznienie/ - zmiana dotychczasowej osobowości wychowawcy - zmiana zachowania podwładnych lub przełożonych pod wpływem zmienionej osobowości oficera.

Jest to, jak wydaje się, najczęściej obserwowany schemat postępowania w procesie oddziaływania na osobowość oficera. Praktyka taka jest słuszna zwłaszcza wtedy, gdy rozpatrujemy ją z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych. W każdym procesie nauczania kształtowanie osobowości staje się procesem centralnym. Oczywiście, proces dydaktyczny nie jest jedynym procesem kształtowania osobowości; niemniej punktem wyjścia mogą i powinny być określone wiadomości oraz informacje.

Właściwe kształtowanie osobowości oficera-wychowawcy wymaga poznania czynników warunkujących skuteczność przekazywania wiedzy, do których między innymi można zaliczyć: treść i formę wiado-

mości, źródła wiadomości, osobowość przełożonych i podwładnych /jako odbiorców/, lekturę, film, teatr i inne.

Przekazywanie wiedzy w ogóle, zaś wiedzy pedagogicznej w szczególności jest jednym z najbardziej istotnych czynników warunkujących zmianę osobowości. Przekazywanie określonych treści powinno wywoływać nastawienie pozytywne, a nie obojętne lub wręcz niezgodne z postawami odbiorcy. Ten fakt należy brać pod uwagę zwłaszcza wówczas, gdy oddziaływanie nasze kierujemy na osoby negatywnie nastawione do przekazywanych nowych treści.

Zasadniczym celem przekazywania oficerowi określonych treści powinno być wywoływanie pewnej aktywności. Oficer podatny na odbiór określonych wiadomości będzie dążył do zmiany nie tylko u siebie, lecz również u podwładnych i przełożonych.

Kształtowanie osobowości oficera przez odpowiedni dobór treści powinno się odbywać zgodnie z obowiązującymi zasadami. Do podstawowych zasad doboru treści szkolenia wojsk zalicza się zwykle: zasadę celowości, zasadę dostosowania zakresu wiedzy do umysłowych możliwości żołnierza, zasadę systematyczności oraz tak zwaną zasadę korelacji przedmiotowej. Z punktu widzenia ogólnych efektów kształtowania osobowości są to zasady, których należy przestrzegać z dużą dokładnością.

W trakcie przekazywania określonych treści

kształcenia kadry należy dokonywać rozbioru głównych celów na cele etapowe, które osiągamy kolejno w zależności od: podmiotu działania, przedmiotu działania, sytuacji szkoleniowo-wychowawczych itp. Można w tym miejscu przyjąć twierdzenie, że podmiot działania /np. przełożeni, kolektyw kadry oficerskiej/ nie zdoła zmienić osobowości przedmiotu, jeżeli z ogólnego celu wychowania wojskowego nie potrafi wydzielić celów etapowych.

Wiedza wojskowa, którą doskonalili i pogłębiała cała kadra, jest świadectwem jej potrzeb, ponieważ wyznacza zdolność do trafnego, samodzielnego myślenia i skutecznego postępowania.

Zmianę osobowości oficera można wywołać nie tylko przez przekaz określonych wiadomości, lecz również przez formę tego przekazu. Wiele czynników decyduje o sposobie ujęcia tematu, o budowie, stylu i charakterze przekazania określonej wiedzy. Tymi czynnikami mogą być różne, czasami bardzo złożone, okoliczności przekazywania wiedzy. Ponadto każda suma wiedzy, jeśli ma być właściwie przekazana, musi być przez wykładawcę, prelegenta, dowódcę odpowiednio zgiębiona, opanowana. Znana jest fundamentalna prawda, o której nie powinna zapominać również kadra oficerska: aby oddziaływać skutecznie na innych, aby ich przekonać, trzeba być samemu opanowanym ideą. Trzeba więc przekazywać wiedzę nie tylko zgodnie z ustalonymi zasadami szkolenia, lecz

również mówić z serca, bowiem w tym tkwi wiele powodzeń wychowawczych. Zagadnienie to trafnie ujmuje wybitny polski językoznawca. W. Doroszewski w przedmowie do swej pracy: "O kulturę słowa": "Trzeba wkładać osobisty trud w transponowanie wrażeń i myśli na słowa, w to, żeby w każdej dyskusji, jak mówi Norwid, odpowiednie dać rzeczy - słowo"^{1/}.

Mówiąc o formie przekazu wiedzy, należy pamiętać o autorytecie osoby przekazującej tę wiedzę. Dowiedziono bowiem, że pozytywne zmiany w osobowości pozostają w stosunku wprost proporcjonalnym do stopnia atrakcyjności tej osoby. Oczywiście, nie miały wpływ na percepcowanie określonej wiedzy mają ludzie - ich czynniki osobowościowe, jak: inteligencja oraz ogólna podatność na perswazję.

W procesie przekazywania wiedzy istotną rolę odgrywa bezpośredniość, która powoduje określony stopień interakcji między podmiotem a przedmiotem. Działa tu: zbliżenie podmiotu działania do osobowości aktywnej lub neutralnej; wzmacnianie i rozwijanie właściwych postaw, poglądów.

Można sądzić, iż forma przekazu jest jednym z koniecznych warunków rozwinięcia aktywności społecznej, a także zawodowej. Kontakt przez żywe słowo, tempo, siłę i barwę głosu itp. zawsze speł-

^{1/} W. Doroszewski, O kulturę słowa, Warszawa 1970.

niał donosiłą rolę w kształtowaniu osobowości.

Istotną rolę w procesie kształtowania osobowości oficera-wychowawcy odgrywa także z r ó d -
ł o w i e d z y . Jest to problem zasadniczy,
dotyczy bowiem stosunku kadry oficerskiej do pe-
dagogiki jako nauki o procesach kształtowania
osobowości żołnierza, funkcji, jaką wiedza peda-
gogiczna spełnia w życiu wojska.

Pedagogika wojskowa jako nauka stanowi istot-
ny składnik kultury społeczeństwa i wywiera istot-
ny wpływ na wiele procesów oraz zjawisk życia
wojskowego. W tym znaczeniu spełnia ona funkcje:
poznawczą i praktyczną, które spełniają rolę słu-
żebną względem życia wojskowego. Te funkcje peda-
gogiki dynamizują jej rozwój. Pedagogika wojskowa
o tyle postępuje naprzód, o ile przyczynia się
do postępu pedagogicznego, do bardziej racjonal-
nego wyjaśniania mechanizmów kształtowania oso-
bowości.

Organizacja działania praktycznego

Działanie praktyczne wiąże się z wychowaniem
jako praktyką kształtowania osobowości ludzkiej,
z potrzebą przestrzegania pewnych dyrektyw. Dy-
rektywy te, będące często nakazami i zakazami
pedagogicznymi, powinny być rezultatem uogólnień
poznanej rzeczywistości wychowawczej, wynikiem
poznanych prawidłowości rządzących procesami wy-
chowawczymi.

W literaturze pedagogicznej znajdziemy, podobnie jak w omawianych zasadach, różne metody oddziaływania wychowawczego. Na przykład W.Szczerba^{1/} wymienia cztery metody: metody wyjaśniające, przykłady, metody oparte na ćwiczeniach oraz kary i nagrody. A.Bazanow^{2/} do metod najważniejszych zalicza: przekonywanie, ćwiczenie, wyróżnienie, karę, osobisty przykład oficera^{3/}.

Wychodząc z uprzednio przyjętych kryteriów doboru metod wychowania wojskowego oraz ogólnej definicji metody wychowawczej, ustalamy trzy grupy metod:

- metody bezpośredniego oddziaływania,
- metody pośredniego oddziaływania,
- metody wdrażania do samowychowania.

Do metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego zaliczamy tę grupę metod, którymi przełożony posługuje się osobiście i bezpośrednio.

Będą to:

- przekonywanie,
- ćwiczenie,
- osobisty przykład,
- wyróżnienia i kary.

1/ W.Szczerba, Zarys pedagogiki wojskowej, s.134-147.

2/ A.Bazanow, Pedagogika, s.141 i nast.

3/ Bardziej przejrzysty i wyczerpujący opis współcześnie stosowanych metod omówił W.Magoń w pracy: Metodyka wychowania wojskowego, WAP, Warszawa 1979.

Metody te mają następujące zalety: można je stosować zarówno w odniesieniu do pojedynczych oficerów, jak i większych zbiorowości; każda z tych metod może rozporządzać znaczną ilością środków.

Bezpośrednie oddziaływanie powoduje także negatywne reakcje; spotykamy często zjawisko tzw. bumerangu wychowawczego - osiągamy odwrotny cel od zamierzonego. Niebezpieczeństwo to może być groźne w wojsku. Lekceważąc zasady oddziaływania pedagogicznego, a także nie doceniając braków w dziedzinie karności społecznej i poszanowania prawa oraz władzy wielu oficerów potęguje omawiane zjawisko.

Dobrym rozwiązaniem tej sytuacji jest stosowanie równoczesne metod oddziaływania bezpośredniego i pośredniego, do których zaliczamy:

- metodę oddziaływania wychowawczego przez należycie /regulaminowo/ zorganizowany tryb życia służbowego i szkoleniowego;
- metodę oddziaływania wychowawczego przez ceremoniał wojskowy,
- metodę kierowania procesem pracy społecznej,
- metodę oceny.

Metody oddziaływania pośredniego mają swoje zalety i wady. Największą ich zaletą jest wyeliminowanie zjawiska bumerangu wychowawczego. Stosowanie tej grupy metod powoduje, iż kadra łatwiej ulega wpływom ogólnowychowawczym wojska. Wydaje się, że metody oddziaływania pośredniego powinny

być wykorzystywane z większą świadomością i bardziej powszechnie. Dobrym przykładem z tego zakresu oddziaływań jest opracowanie zasad "Obyczajów i zwyczajów kadry LWP".

P r z e k o n y w a n i e stanowi podstawową metodę postępowania wychowawczego w socjalistycznej pedagogice wojskowej. Do metod przekonywania zaliczamy: rozmowy indywidualne i zbiorowe, opowiadania, pogadanki, odczyty, referaty itp.

Zasadniczym celem metody przekonywania jest nie tylko przekazywanie formalnej wiedzy sugerującej, wyjaśniającej, co trzeba zrobić, lecz także uzasadniającej, dlaczego trzeba tak postępować. Metody przekonywania powinny wzmacniać działanie motywacyjne podwładnych. Do metod tych sięgamy najczęściej wówczas, gdy jesteśmy przekonani, że tylko w ten sposób możemy osiągnąć cel wychowawczy. Z wychowawczego punktu widzenia metody przekonywania należy wykorzystywać zwłaszcza w początkowym okresie szkolenia. Na tym etapie służby mamy do czynienia ze swoiście rozumianą anomią.

Metody przekonywania powinny pobudzać kadrę oficerską do myślenia, przyspieszać proces wychowania moralnego oficera, umacniać jego przekonania ideowe i światopoglądowe.

Do najskuteczniejszych sposobów przekonywania zalicza się: odwoływanie do osobistego doświadczenia, logiczne uzasadnienie twierdzeń na podstawie uznanych już przesłanek, powoływanie

się na czyny ludzi autorytatywnych, powodowanie zmiany stosunku do danego obiektu - jest to metoda psychologiczne-go oddziaływania w procesie przekonywania. "Aby kogoś przekonać, trzeba nie tylko dobrze poznać problem będący przedmiotem przekonania, ale i przekonywaną osobę, a także trzeba być samemu przekonanym"^{1/}.

Ć w i c z e n i e . Z praktyki wiemy, że samo wyjaśnianie pewnych faktów i procesów nie wystarczy. Nie można bowiem samym uświadamianiem i przekonywaniem kształtować postawy zdyscyplinowania, tężyzny fizycznej, odwagi, wytrzymałości itp. Postawy te trzeba kształtować za pomocą ćwiczeń, które zmuszają oficera do wyrobienia niezbędnych nawyków, a następnie trwałych przyzwyczajzeń. Na problem ten zwracają uwagę wszyscy pedagodzy. Warto w tym miejscu zacytować słowa A.Makarenki: "Zadanie nasze 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, żeśmy usiedli i pomyśleli, lecz dlatego, że inaczej postępować nie potrafimy, bośmy już tak przywykli. A wyrobienie tych przyzwyczajzeń jest znacznie trudniejsze niż wyra-

1/ T.Szaciło, Przekonania, Warszawa 1967, s.157.

bianie świadomości"^{1/}.

Wychowawcza funkcja ćwiczenia polega głównie na tym, że w złożonych, ciągle zmieniających się warunkach procesu szkolenia i wychowania wojskowego doskonalili oraz rozwija tę cechę dowódcy i jego pododdziału, jaką jest p r z y s t o s o - w a l n o ś ć . Ponieważ nie można w procesie szkolenia i wychowania uwzględnić wszystkich warunków, które zaistnieją dopiero na rzeczywistym polu walki, istnieje konieczność systematycznego przetwarzania tych procesów, a w ślad za tym - doskonalenia podstawowych reakcji zarówno kadry, jak i żołnierzy służby zasadniczej.

P r z y k ł a d o s o b i s t y jest jedną z najpopularniejszych i najstarszych metod wychowania. Z tej metody nie rezygnowali nigdy najznakomitsi twórcy myśli pedagogicznej. Nietrudno przesądzić, iż z przykładu jako wzoru wychowawczego postępowania pedagoga nie zrezygnuje nigdy.

W pracy wychowawczej z powodzeniem można i należy wykorzystywać przykłady z życia i działalności wielkich twórców kultury, bohaterów narodowych z okresu walk narodowowyzwoleńczych, a także z ostatniej wojny światowej oraz okresu pokoju.

Wychowanie przez przykład może być skuteczne, jeżeli wychowawca lub inna osoba spełniająca pozytywne funkcje podmiotu wychowującego będzie się cieszyła autorytetem, przestrzegała zasady

1/ A.Makarenko, Dzieła, t.5, Warszawa 1956, s.433.

jedności słów i czynów, jedności wymagań oraz gdy będzie szanowała godność innych. Przestrzeganie powyższych warunków jest konieczne. Psychologowie podkreślają na przykład, że stosunek podwładnego do poszczególnych przedmiotów nauczania i motywacja uczenia się w mniejszym stopniu zależą od obiektywnej oceny trudności przedmiotu, w większym natomiast od emocjonalnego stosunku do wychowawcy^{1/}.

Jeżeli stosunek wychowawcy do wychowanków jest nieżyczliwy, to prowadzony przez niego przedmiot nauczania może się stać dla nich trudny. Podobne sytuacje możemy zaobserwować nie tylko podczas szkolenia; podwładni oczekują od swoich przełożonych pozytywnego przykładu w różnych sytuacjach wychowawczych. Oczekiwanie na pozytywne wzory zachowywania jest podyktowane między innymi potrzebą życzliwości, wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa, dodatniej samooceny itp.

W y r ó ż n i e n i a i k a r y . Istotną rolę w systemie naszych oddziaływań pedagogicznych spełniają wyróżnienia i kary. Bliższe dane o praktyce dyscyplinarnej podaje Regulamin Sił Zbrojnych PRL. Zastanówmy się, kiedy nagrody i pochwały spełniają rzeczywiście rolę wychowawczą.

N a g r o d y spełniają wychowawczą rolę wtedy, gdy wzmacniają radość, zachwyt, uczucie

1/ Por. Z. Zaborowski, Podstawy wychowania zespołowego, Warszawa 1967.

powodzenia i świadomość uznania. Każda nagroda materialna lub słowna powinna wyrażać uznanie za wyniki, stać się bodźcem dopływu sił witalnych i tym samym wyzwolić dobre samopoczucie podwładnego.

Zarówno praktyka, jak i teoria pedagogiczna zakładają potrzebę stosowania kar. K a r a powinna wyzwalać odczucie przewinienia; przekonanie, że jest słuszna i sprawiedliwa oraz powodować chęć poprawy. Tylko taki mechanizm karania jest skuteczny i pod względem wychowawczym pożądany. Możemy zatem przyjąć, iż w trakcie karania powinny obowiązywać następujące reguły:

- w każdym konkretnym przypadku trzeba zbadać przyczyny naruszania regulaminu oraz ustalić warunki, w jakich dokonane zostało wykroczenie lub przestępstwo;
- kara nie może dyskredytować całej osobowości, lecz konkretny czyn, musi być sprawiedliwa i humanitarna;
- należy przestrzegać stopniowania kar;
- nie można wymierzać kary w chwili zdenerwowania.

O d d z i a ł y w a n i e w y c h o w a w -
c z e p r z e z n a l e ż y c i e z o r -
g a n i z o w a n y t r y b ż y c i a
s ł u ż b o w e g o i s z k o l e n i o w e -
g o . Stosowanie tej metody wynika z wychowującego wpływu środowiska wojskowego, z potrzeby indywidualizacji i systematyczności.

Mówiąc o należycie zorganizowanym trybie życia w wojsku, mamy na uwadze przestrzeganie porządku dnia. Przestrzeganie porządku ustalonego w wojsku ma duży wpływ na postawy i opinie podwładnych. "Polega to w głównej mierze na tym, że pod wpływem systemu stosunków życiowych, pod wpływem zorganizowanego i złożonego oddziaływania warunków zewnętrznych i odpowiednich procesów wewnętrznych wyrabiają się w żołnierzu skomplikowane trwałe związki czasowe, które Pawłow nazwał stereotypami dynamicznymi"^{1/}. Porządek regulaminowy, rozkład dnia i inne warunki w pododdziale są metodą pośredniego kształtowania takich postaw, które są niezbędne dla skutecznego działania na przyszłym polu walki.

O d d z i a ł y w a n i e w y c h o w a w -
c z e p r z e z c e r e m o n i a ł w o j s -
k o w y . Ogromną rolę wychowawczą odgrywają róż-
ne formy uczestnictwa kadry w uroczystościach
wojskowych i państwowych. Właściwa ich organiza-
cja i przebieg pogłębiają uczucia miłości i przy-
wiązania do tradycji jednostki, do wojska, do so-
cjalistycznej ojczyzny, do całego narodu i jej
przywódców. Dla wielu ceremoniał wojskowy jest -
jak pisze M. Porwit - "sposobnością do szerokiego
odczucia rzeczy, których się nie potrafi wypowie-
dzieć. Ceremoniał daje piękne i mocne przeżycia".

^{1/} G. Łukow, Szkice z psychologii wojskowej, War-
szawa 1963, s. 253.

Do ceremoniału wojskowego zaliczymy szereg aktów uroczystych wymienionych w Regulaminie Służby Wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL, a także czynności usankcjonowanych zwyczajem i praktyką dnia codziennego.

Szczególne znaczenie wychowawcze mają:

- wzajemne oddawanie honorów, powitanie i pożegnanie oddziału, pododdziału;
- składanie przysięgi wojskowej;
- oddawanie czci hymnowi narodowemu i sztandarom;
- uroczyste przekazywanie dowództwa;
- uroczysty wymarsz na ćwiczenia, a także powrót z ćwiczeń;
- uroczysty przegląd i defilada;
- uroczyste rozpoczęcie i zakończenie procesu szkolenia;
- zbiorowe przygotowanie akademii i wieczornic z występami artystycznymi żołnierzy;
- organizacja różnego rodzaju konkursów zmierzających do pogłębienia wiedzy o tradycjach bojowych jednostki LWP.

Przytoczone formy organizacji ceremoniału wojskowego nie wyczerpują ich bogactwa, przekonują jednak, iż mogą one spełniać pozytywne funkcje wychowawcze. Właściwa organizacja ceremoniału wojskowego, połączona z prostotą i szczerością, pozostawi na pewno głębokie przeżycia w psychice każdego jej uczestnika.

K i e r o w a n i e p r o c e s e m
p r a c y s p o ł e c z n e j . Pedagogika soc-
jalistyczna przywiązuje wyjątkowo dużą wagę do
propagowania postępu społecznego. Narodziny idei
pracy społecznej łączą się z walką z istniejącym
ziem społecznym, politycznym i ekonomicznym. Na
tle rozwoju ruchu robotniczego zarysował się nowy
wzór społeczeństwa. Ideał ten w pełni rozwinął
się w ustroju socjalistycznym, w którym społeczne
działanie ma największe możliwości. Praca społecz-
nie użyteczna kształtuje jego postawy i poglądy,
rozbudza zainteresowania i nawyki.

Do ideowo-wychowawczych aspektów społecznego
działania ludowego Wojska Polskiego należy zali-
czyć: społeczne działanie kulturalno-oświatowe,
współpracę młodzieży wojskowej z młodzieżą miast
i wsi, bezinteresowną pracę żołnierzy, budowę
obiektów sportowych, rekreacyjnych, publicznych,
honorowe krwiodawstwo, udział w postępowaniu są-
dowym przedstawicieli organizacji społecznej lub
delegata kolektywu. Zawodowi wojskowi pracują
społecznie w różnych stowarzyszeniach wyższej
użyteczności /kuratorzy sądowi, zasiadają w ra-
dach, we władzach ZBoWiD, w PCK, komitetach rodzi-
cielskich, opiekunów, w kołach NOT, LOK, APRI
itp./.

Właściwa organizacja pracy społecznej w
wojsku przynosi jej uczestnikom wiele korzyści
służbowych i osobistych. Rosnie przede wszystkim

świadomość socjalistyczna, która z biegiem czasu zmusza do zaangażowanego działania na rzecz celów społeczno-obronnych.

O c e n a . Wśród pedagogów istnieje powszechne przeświadczenie, że chcąc skutecznie wychowywać, należy dążyć do systematycznego i obiektywnego poznawania rezultatów procesu wychowania.

Prawidłowo zorganizowany proces oceny przebiega w dwu płaszczyznach:

- poznania indywidualnego,
- poznania zbiorowego.

Obie płaszczyzny odgrywają ogromną rolę niemal w każdym procesie wychowania. Dlatego poznawanie - rozumiane tu jako ocenianie indywidualne i masowe - należy, zwłaszcza w procesie wychowania wojskowego, wykorzystywać celowo, systematycznie i łącznie.

Uwzględniając potrzebę właściwego działania wychowawczego, powinniśmy wysunąć na czoło poznawanie masowe, ponieważ obejmuje ono swym zasięgiem większe zbiorowości, a więc i wzorowych, i trudnych, i tzw. w normie. Poznawanie masowe sprawia, że przedmiotem pracy wychowawczej przestaje być wyizolowana jednostka, a zaczyna być grupa, zespół lub kolektyw oficerski.

Ocena pracy kadry oficerskiej jest obowiązkiem służbowym i moralnym przełożonych; z tej racji musi być zjawiskiem powszechnym. Na zjawisko oceny składają się trzy rodzaje procesów: poznawa-

nie przedmiotu /kogoś lub czegoś/, wartościowanie przedmiotu /to jest wartościowe, a tamto nie jest wartościowe/, przekształcanie przedmiotu. Procesy te odgrywają bardzo ważną rolę w ocenie faktów i zjawisk, które mają miejsce w życiu zbiorowości ludzkich.

Chcąc dokonać oceny kogoś lub czegoś, należy przede wszystkim ustalić, co jest przedmiotem oceny. Przedmiotem naszej oceny są fakty pedagogiczne, które podlegają pewnej kwalifikacji i orzekaniu z punktu widzenia obowiązującej normy lub wyznaczonego celu. Najogólniej rzecz ujmując, przedmiotem naszej oceny jest oficer lub pododdział /kolektyw/, ich praca i jej skutki /wyniki/.

Tak proste ukazanie przedmiotu oceny nie zawsze jest w praktyce zadowalające. Należy przypomnieć, iż osoba oceniająca /podmiot oceniający/ może napotkać bardzo wiele trudności, ustalając przedmiot oceny. Przykładowo omówimy krótko znane w psychologii zjawiska, jak: projekcja, atrybucja i halo - efekt. Istota projekcji polega na tym, iż oceniamy przedmiot na podstawie znajomości siebie. Osoba oceniająca przenosi pewne własne cechy na osoby oceniane. Mechanizm tzw. atrybucji pozwala zrozumieć, że osobom ocenianym często przypisuje się cechy osoby lub osób znanych poprzednio. To samo zjawisko występuje także wówczas, kiedy osoba oceniająca jest silnie uprzedzona do osób ocenianych. Natomiast zjawisko znane pod naz-

wą hallo - efektu przestrzega przed pochopnymi ocenami, a przede wszystkim przed sugerowaniem się dotychczasowymi ujemnymi ocenami pododdziału, zwłaszcza w przypadku oceny innych zjawisk i faktów.

Nim przystąpimy do wartościowania, a więc ustalania, czy oceniany oficer lub pododdział odpowiadają stawianym wymaganiom, musimy dokładnie określić wielkość, rozmiar tych zjawisk. Podstawowym kryterium jest tu porównanie obrazu rzeczywistego z ideałem /stanem idealnym, normą/. Porównanie to jest możliwe oczywiście w przypadku wyraźnego określenia granicy sytuacji wyjściowej /początek działania pododdziału ocenianego/ i sytuacji końcowej, docelowej tego działania. Prawidłowa ocena stwierdzonych różnic między stanem rzeczywistym a stanem pożądanym jest możliwa wówczas, gdy dokonamy odpowiedniego pomiaru, a także ustalimy przyczyny, które złożyły się na rozmiar stwierdzonych różnic. Właściwe wykonanie tych czynności daje pewność, iż wartościowanie pracy dowódcy jest oparte na racjonalnych i obiektywnych przesłankach.

Procesy wdrażania do samowychowania stanowią integralną część kształtowania i doskonalenia osobowości oficera-wychowawcy. Samowychowanie ma miejsce wówczas, gdy kadra samodzielnie, świadomie i systematycznie doskonali wiadomości, nawyki i umiejętności

pedagogiczne. Procesy wdrażania do samowychowania występują w środowisku wojskowym dość powszechnie, zaś w ostatnich latach obserwuje się różne przejawy jego rozwoju. Omówimy zatem w dużym skrócie podstawowe metody wdrażające do samowychowania.

S a m o k s z t a ł c e n i e . Punktem wyjścia rozważań nad zakresem i charakterem samokształcenia jest funkcja dydaktyczno-wychowawcza absolwenta uczelni wojskowej. Chodzi tu zarówno o przygotowanie absolwenta do podjęcia pracy w zawodzie, jak i możliwość wielostronnego oddziaływania ideowego na najbliższe środowisko. O specyficzności samokształcenia, w tym kadry zawodowej, przesądzają: a/ samodzielny, a zarazem selektywny stosunek do zadań poznawczych, społeczno-politycznych i wychowawczych; b/ umiejętne łączenie samokształcenia z samowychowaniem, w wyniku którego następuje nie tylko samodzielne przyswajanie wiedzy wojskowej i politycznej, lecz także automatyczne kształtowanie dyspozycji psychicznych i cech charakteru człowieka uspołecznionego, politycznie i moralnie dojrzałego. W trakcie takiego postępowania będą występowały elementy samodoskonalenia, samowychowania, autoedukacji itp.

W samokształceniu rzeczą bardzo istotną jest śledzenie kierunku zmian w systemie myślenia i działania. Przejawy i możliwości w zakresie samokształcenia oceniać trzeba także z punktu widze-

nia różnorodnych potrzeb służbowych i indywidualnych oficera. Trzeba umieć dialektycznie łączyć to co służbowe z tym co specyficzne, a zarazem niezbędne dla konkretnej osoby.

Różne czynniki wpływają na aktywność samokształcenia kadry. Najczęściej kadre oficerską mobilizują do samokształcenia terminy zbliżających się egzaminów /inspekcji/, zadania do samodzielnego wykonania oraz wyróżnienie ze strony wyższych przełożonych. Jedną z istotnych form stanowi poradnictwo w samokształceniu. Kadra zawodowa, zwłaszcza oficerowie młodszy, potrzebują różnego rodzaju pomocy, wskazówek i porady. Poradnictwo może przybierać formy: punkty konsultacyjne, udzielanie wskazówek podczas luźnej rozmowy. Różnego rodzaju porady można czerpać z czasopism, kwartalników wojskowych, ośrodków informacyjnych i bibliotek.

Swoistą formę wdrażania do samowychowania stanowią książki, publicystyka, regulaminy itp. W procesie samowychowania nie można także pomijać stosunku oficera do samego siebie. Wydatnie mają mu w tym pomóc samo-kontrola i samoocena właściwego postępowania służbowego i wychowawczego.

Samokontrola jest uświadomionym i celowym dążeniem do regulowania własnego postępowania, swoistą gotowością do autokontroli własnej koncepcji pracy zawodowej i wychowawczej. Zasięg sa-

makontropli jest znacznie szerszy od zasięgu tzw. kontroli zewnętrznej. Rezultaty samokontroli najczęściej dotyczą swoistej zgodności lub niezgodności informacyjnej, ustalenia błędów w myśleniu i działaniu. Wyniki samokontroli są najczęściej uzależnione nie od impulsów zewnętrznych, lecz od wrażliwości na fakty zachodzące w osobistym życiu wewnętrznym, od zdolności do regulacji własnym życiem politycznym, od oceny zalet i wad z punktu widzenia zawodowych i wychowawczych norm samokontroli.

Istotnym dopełnieniem tej postawy są skłonności do emocjonalnego przeżywania i reagowania pod wpływem konstrukcji tego co dobre, tego co złe, tego co służbowo, społecznie i wychowawczo doniosłe oraz tego co przypadkowe.

Kształtowanie samokontroli idzie w parze z doskonaleniem krytycyzmu wobec samego siebie, wobec osiągniętych wyników pracy zawodowej i społecznej. Samokontrola przyczynia się do kształtowania osobowości samodzielnej, efektywnej i skutecznej w działaniu.

Swoistą odmianą samokontroli jest samokrytyka i samoocena. Zarówno samokrytyka, jak i samoocena są prawem do wyrażania własnego zdania o swoim myśleniu i zachowaniu się. Stanowią one jeden ze składowych elementów samowychowania, są jak gdyby specyficznym środkiem mobilizującym kadrę do samopoznania.

PRACE DOKTORSKIE I MAGISTERSKIE NAPISANE W WAP
POŚWIĘCONE OSOBOWOŚCI OFICERA

1. Adamczyk M. - Rola i znaczenie wychowawcze opinii służbowej oficera.
2. Banasik B.W. - Rozmowa jako metoda poznawania żołnierza.
3. Banaszak B. - Wychowawczy wpływ osobowości przełożonego na podchorążych Oficerskiej Szkoły Lotniczej im. Janka Krasickiego.
4. Bartnik M. - Pedagogiczna analiza stosunków między przełożonymi a podwładnymi.
5. Baryła J. - Budżet wolnego czasu kadry oficerskiej garnizonu Bemowo Piskie, sposób jego spożytkowania.
6. Bernicki W. - Pozycja i rola społeczna dowódcy plutonu jednostek desantowo-morskich w opinii wojskowych.
7. Block Cz. - Niektóre problemy kształcenia oficerów rezerwy w Polsce okresu międzywojennego.
8. Błaszczuk Sz. - Motywy ochotniczego wstępowania do oficerskich szkół zawodowych.
9. Brylski Cz. - Funkcja wychowawcza dowodzenia.

10. Brzeski W. - Analiza socjologiczna konfliktów między podwładnym a przełożonym najniższego szczebla dowodzenia.
11. Buniak J. - O czynnikach kształtujących materialistyczny światopogląd oficerów.
12. Celiński S. - Problem sprawiedliwości i pryncypialności dowódcy LWP w wychowaniu podwładnych.
13. Chmielewski M.,
Kukurowski A.,
Soczewko W. - Kształtowanie odporności psychicznej pilotów w świetle wymagań współczesnego pola walki.
14. Chrzastkowski H. - Socjologiczna analiza kandydatów do zawodu oficera-pilota.
15. Ciszkowski J. - Rola organizacji młodzieżowej w kształtowaniu osobowości żołnierzy.
16. Czerwiński B. - Pedagogiczne przygotowanie kadry do reedukacji.
17. Czerwiński S. - Psychologiczne aspekty kształtowania osobowości podchorążego w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Pancernych im. St. Czarnieckiego.

18. Czudec Cz. - Studium psychologiczne oficera politycznego.
19. Doroczyński W. - Rola i miejsce konferencji metodycznej w procesie doskonalenia umiejętności dydaktycznych kierowników grup kształcenia politycznego.
20. Drozdowski S. - Próba oceny wiarygodności badań empirycznych dotyczących postaw światopoglądowych żołnierzy zawodowych i ich żon.
21. Dubiel E. - Ocena pedagogiczna konfliktów służbowych powstających między kadrą a żołnierzami służby zasadniczej w pododdziałach wojsk powietrznodesantowych.
22. Dziecielski Z. - Wychowanie oficerów w Wyższej Szkole Artylerii w latach 1944-1947.
23. Gajerski J. - Zasady opiniowania oficerów i sposoby ich realizacji.
24. Giedroń K. - Wpływ służby wojskowej na zmiany osobowości żołnierzy uprzednio karanych sądownie.
25. Glegoła W. - Przydatność testu zdolności kierowniczych jako kryterium oceny dowódców.

26. Gracz K. - Rola osobowości dowódcy kompanii czołgów w szkoleniu i wychowaniu żołnierzy.
27. Graczyk L. - Pozycja społeczna absolwentów WAP i ASG.
28. Hajdzik B. - Psychospołeczne cechy osobowości żołnierzy uporczywie dokonujących przewinień dyscyplinarnych.
29. Hejza A. - Kryteria doboru kandydatów do korpusu osobowego oficerów politycznych.
30. Jackowski W. - Oficer jako dowódca i przywódca żołnierzy.
31. Jakubowski J. - Motywy uczestnictwa kadry i ich rodzin w pracy KO garnizonowego klubu oficerskiego w m. Zegrze Pomorskie.
32. Jarecki B. - Rola plastyki w wychowaniu oficerów.
33. Jaroński K. - Struktura społeczna absolwentów oficerskiej Szkoły Artylerii Przeciwlotniczej w latach 1948-1957.
34. Jaros J. - Identyfikacja z zawodem oficera inżyniera w wojskowych instytucjach naukowo-badawczych.

35. Kamiński E. - Rola i miejsce oficera w procesie integracji społecznej na Ziemiach Zachodnich.
36. Kaczmarek K. - Analiza organizacji pracy i czasu wolnego oficerów w oddziale wojskowym.
37. Kętrzyński J. - O potrzebie i warunkach kształtowania właściwych warunków między przełożonym a podwładnym w wojsku.
38. Koprowski W. - Sylwetka oficera politycznego LWP w literaturze pięknej.
39. Korzeniewski B. - Postulowany model osobowości dowódcy grupy specjalnej.
40. Koterak E. - Socjologiczna charakterystyka korpusu oficerów zawodowych armii francuskiej.
41. Kotliński A. - Model osobowości zwiadowcy wojsk specjalnych.
42. Kowalczyk J. - Miejsce praktyki dowódczej w procesie kształcenia taktycznego, słuchaczy WAP.
43. Kowalski M.,
Michalski A.,
Michniewski L.,
Zabłocki P. - Kształtowanie osobowości żołnierzy w pierwszym etapie służby wojskowej.

44. Kozik A. - Historia Oficerskiej Szkoły Polityczno-Wychowawczej w latach 1944-1949.
45. Kozłowski J. - Postulowany model osobowości pilota myśliwskiego w świetle wypowiedzi personelu lotniczego.
46. Kraj B. - Studium psychologiczne pracy terenowej oficera topografa.
47. Krajewski J. - Organizacja i styl pracy dowódcy jako czynnik umacniania dyscypliny w batalionie OTK systemu dochodzącego.
48. Krażyński E.W. - Współzależność autorytetu moralnego i fachowego w działaniu oficera politycznego.
49. Kupryjańczuk J. - Postulowany model osobowości dowódcy drużyny w wojskach zmechanizowanych.
50. Kurpiński L. - Rola i miejsce oficerów rezerwy w realizacji zadań oddziałów OT.
51. Kusiński L.R. - Pozycja społeczna oficerów służby samochodowej według ich opinii własnej.
52. Lorenc B. - Problemy przystosowania młodych oficerów w początkowym

okresie służby w jednostkach.

53. Ludwiczak St. - Samokształcenie oficerów w Oficerskiej Szkole Piechoty Nr 1 im. T. Kościuszki we Wrocławiu.
54. Ławski J. - Geneza i rozwój organizacyjny kadry oficerskiej Wojskowej Ochrony Pogranicza w l. 1945-1947.
55. Łuba Z. - Niektóre problemy sytuacji materialnej absolwentów akademii wojskowych.
56. Macichowski J. - Sylwetka nauczyciela przysposobienia obronnego szkoły średniej ogólnokształcącej.
57. Maciocha - Treść i zakres roli wychowawczej dowódcy plutonu w praktyce codziennego życia.
58. Makarewicz L. - Postulowany model osobowości dowódcy patrolu podoficera służby zasadniczej służby wojskowej.WSW.
59. Malinowski W. - Proces samowychowania oficerów.
60. Marszałek J. - Wpływ wychowawczy oficerów personelu latającego na żołnierzy obsługi.

- 61. Mazewski W. - Identyfikacja z zawodem oficerów jednostek służby topograficznej.
- 62. Mikiciuk M. - Postawy zawodowe oficerów w świetle badań socjologicznych.
- 63. Mikitiuk Wł. - Model osobowy oficera kontrwywiadu.
- 64. Milczarek S. - Studium psychologiczne osobowości dowódcy plutonu podchorążych.
- 65. Olesik D. - O wychowaniu wojskowym młodych oficerów pułku.
- 66. Olesiński A. - Wpływ kwalifikacji zawodowych /wojskowych/ oficera na wychowanie podwładnych.
- 67. Opiński H. - Kształtowanie osobowości funkcjonariuszy SB MSW w toku studiów wyższych na przykładzie Wyższej Szkoły Oficerskiej im. F. Dzierżyńskiego.
- 68. Orłowski M. - Praca dowódcy nad kształtowaniem dyscypliny podwładnych w oparciu o kolektyw.
- 69. Owczarek S. - Postulowany model osobowości oficera służb kwatermistrzowskich.

70. Perzanowski K. - Wpływ zasadniczej służby wojskowej na kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości.
71. Piskozub Z. - Funkcjonowanie osobowości dowódców wart w sytuacji trudnej.
72. Poćwiardowski R. - Model osobowości szefa kompanii.
73. Puczkowski T. - Psychologiczna analiza procesu decyzyjnego dowódcy pododdziału wojskowego.
74. Rajzer A. - Styl dowodzenia a osobowość dowódcy pododdziału wojskowego.
75. Rataj A. - Skuteczność szkolenia oficerów liniowych na kursach kwalifikacyjnych specjalności kwatermistrzowskiej.
76. Rogowiec J. - Socjologiczna analiza zastosowania do życia cywilnego oficerów rezerwy WSW.
77. Rogoziński A.H. - Analiza krytyczna niektórych aspektów aktualnego systemu opiniowania oficerów WP.
78. Roliński J. - Kształtowanie naukowego światopoglądu kadry przez

działalność KO klubów oficerskich.

79. Sabat Z. - Osobowościowe przyczyny niepowodzeń w zakresie materiałowo-technicznego zabezpieczenia lotów na szczeblu pułku.
80. Sawicki S. - Dowódca pododdziału wojkowego w opinii podwładnych.
81. Smalc H. - Przystosowanie oficerów do służby na okrętach desantowych.
82. Soborski K. - Psychologiczna charakterystyka sylwetki dowódcy oddziału ogólnowojskowego w świetle opinii służbowej.
83. Sokołowski A. - Przygotowanie oficerów rezerwy do działalności szkoleniowo-wychowawczej w jednostkach OT.
84. Sroczyński T. - Przygotowanie oficerów do pracy z trudnymi żołnierzami.
85. Surowski W. - Osobowość dowódcy pododdziału wojsk powietrznodesantowych.
86. Szeranc A. - Niektóre problemy kształtowania osobowości oficerów w procesie samowychowania.

87. Szcześnicki E. - Analiza cech osobowości i umiejętności kształtujących autorytet podoficera służby zasadniczej - dowódcy drużyny.
88. Szymański Z. - Styl kierowania wychowawczego a wyniki kształcenia ideowopolitycznego żołnierzy służby zasadniczej.
89. Urban K. - Osobowość oficera kontrwywiadu w opinii kadry jednostki.
90. Urbaniak M. - Problemy doskonalenia absolwentów WSO w jednostkach wojskowych, w początkowym okresie służby zawodowej.
91. Urbański R. - Cechy charakteru marynarza WOP jako składniki gotowości bojowej.
92. Wacewicz H. - Wpływ autorytetu dowódcy na poczucie bezpieczeństwa załogi okrętu podwodnego.
93. Waliszewski Z. - Wzór osobowy oficera - lekarza w świadomości słuchacza WAM.

94. Walta W.H. - Przygotowanie oficerów do służby w organach WSW po przekwalifikowaniu.
95. Wasilewski B. - Rola dowódcy pododdziału w procesie reedukacji.
96. Wiertelak K. - Wpływ autorytetu dowódcy pododdziału na kształtowanie moralno-społecznych cech żołnierzy.
97. Wojciechowski F. - Cechy osobowości kontrolera granicznej placówki kontrolnej WOP - model postulowany /na przykładzie GPK Zgorzelec/.
98. Windal K. - Proces laicyzacji alumnów w okresie służby wojskowej.
99. Wińczuk A. - Rola i znaczenie praktyki w wychowaniu młodego oficera.
100. Wiewiórkowski M. - Cechy osobowości marynarzy wybranych specjalności morskich.
101. Woliński S. - Niektóre cechy osobowości dowódcy morskiego na okresie III rangi /w świetle obserwacji i doświadczeń dziennikarskich/.
102. Wójcik J. - Wybrane socjologiczne aspekty opiniowania oficerów LWP.

103. Zawadzki A. - Analiza laicyzacji światopoglądu u żołnierzy służby zasadniczej.
104. Zdziech M. - Możliwości zobiektywizowania systemu kontroli i oceny wiedzy społeczno politycznej żołnierzy służby zasadniczej.
105. Zembroń B. - Rola osobowości podoficera służby zasadniczej w szkoleniu i wychowaniu żołnierzy.
106. Zielińska J. - Kryteria oceny potrzeb doskonalenia oficerów.
107. Ziętek J. - Samokształcenie kierowane oficerów w JW 3644 w Kołobrzegu.
108. Zmysłowski M. - Pedagogiczne prawidłowości kształtowania osobowości młodych oficerów w jednostce lotniczej.
109. Zyskowski H. - Kształtowanie się honoru oficerów LWP.

BIBLIOGRAFIA

1. Baley S. - Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1965.
2. Bozanow A. - Pedagogika wojskowa, Warszawa 1963.
3. Bogusz J.,
Karwat T. - Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1973.
4. Bogusz J.,
Kosyrz Z. - Kształtowanie postaw polityczno-obronnych młodzieży, Warszawa 1979.
5. Faure E. i inni - Uczyć się, aby być, Warszawa 1975.
6. Graczyk J.,
Kosyrz Z. - Teoria wychowania wojskowego, Warszawa 1971.
7. Janowski A. - Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1971.
8. Kosyrz Z. - Osobowości oficera - wychowawcy, Warszawa 1972.
9. Kosyrz Z. - Wychowanie kolektywne w wojsku, Warszawa 1973.
10. Kosyrz Z.,
Magoń W.,
Nowakowski B. - Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978.
11. Kotarbiński T. - Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1965.

12. Kowalski S. - Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974.
13. Kozłowski J. - Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły, Warszawa 1966.
14. Kozłowski J. - Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela, Warszawa 1968.
15. Krawcewicz S. - Nauczyciel i środowisko, Warszawa 1968.
16. Krawcewicz S. - Zawód nauczyciela, Warszawa 1970.
17. Kwiatkowski S. - O kulturze dowodzenia, Warszawa 1976.
18. Legowicz J. - O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania., Warszawa 1975.
19. Maciaszek M. - Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela, Warszawa 1963.
20. Magoń W. - Metodyczne problemy wychowania wojskowego, Warszawa 1976.
21. Malinowski T. - Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968.
22. Marks K., Engels F. - O wychowaniu, Wrocław 1965.

23. Michalik M. - Armia, zawód, moralność,
Warszawa 1968.
24. Michalik M. - Wartości osobowe dowódcy,
Warszawa 1973.
25. Muszyński H. - Ideał i cele wychowania,
Warszawa 1969.
26. Muszyński H. - Zarys teorii wychowania,
Warszawa 1976.
27. Mysłakowski Z. - Wychowanie człowieka w zmien-
nej społeczności, Warszawa
1964.
28. - Osobowość nauczyciela, War-
szawa 1959.
29. Nowacki T., - Przygotowanie pedagogiczne
Nowak J. nauczycieli przedmiotów za-
wodowych, Warszawa 1974.
30. Paleski Z. - Wprowadzenie do psychologii
osobowości, Warszawa 1972.
31. Parzyszek A. - Doksztalcanie zawodowe w woj-
sku, Warszawa 1974.
32. Poplucz J. - Konflikty w zespołach nauczy-
cielskich, Warszawa 1975.
33. Potocka-Hoser A. Wyznaczniki postawy altruisty-
cznej, Warszawa 1971.
34. - Psychologia i pedagogika w wyż-

- szej szkole wojskowej, Warszawa 1973.
35. Rutkowski S. - Kształcenie oficerów ludowego Wojska Polskiego w okresie drugiej wojny światowej, Warszawa 1967.
 36. Sidor M. - System oceny osobowości oficera, Warszawa 1975.
 37. Suchodolski B. - Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1967.
 38. Szaciło T. - Przekonania, Warszawa 1967.
 39. Szczepański J. - Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975.
 40. Szczerba W. - Metodyka wychowania socjalistycznego, Warszawa 1971.
 41. Szczerba W. - Pedagogika wojskowa, Warszawa 1966.
 42. Szewczuk W. -- Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972.
 43. Tomaszewski T. - Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970.
 44. Waleryna J. - Myślenie i działanie pedagogiczne, Warszawa 1964.

45. - Współczesna uczelnia woj-
skowa, Warszawa 1973.
46. Zaborowski Z. - Stosunki międzyludzkie
a wychowanie, Warszawa
1974.
47. Żółtow A. /red/ - Soldat i wojna, Moskwa
1971.

74333



SPIS TREŚCI

	Strona
WSTĘP	3
1. Poglądy pedeutologów na osobowość wychowawcy	4
2. Sylwetka osobowa oficera LWP	30
3. Specyfika działania pedagogicznego oficera	48
4. Istota i treść kwalifikacji pedago- gicznych kadry	57
5. Kwalifikacje pedagogiczne a doś- wiadczenie i rutyna wychowawcy .. wojskowego	77
6. Postawy wychowawcze kadry officers- kiej	96
7. Model /zarys/ kwalifikacji pedago- gicznych kadry oficerskiej	119
8. Trudności w pracy wychowawczej ofi- cera-dowódcy pododdziału	134
9. Zasady i metody kształtowania oso- bowości oficera-wychowawcy	142
Prace doktorskie i magisterskie napisa- ne w WAP poświęcone osobowości ofice- ra	171
BIBLIOGRAFIA	184

BIBLIOTEKA

ASG

NAUKOWA

12846