



Grey Scale #13



DANES
PICTA
.COM

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

ARMIA a osobowość



ARMIA a osobowość



ARMIA

a osobowość

ARMIA a osobowość

Praca zbiorowa pod redakcją naukową
MIECZYŚŁAWA MICHALIKA

Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej



Ważniejsze omyłki dostrzeżone w druku

Str.	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
5	14		problematyki i kształceniu T.M. Jaroszewski marksizmu	problematyki kształcie M.G. Jaroszewski materializmu
12		5		
60		3		
62	10		aspektów i wielkość	aspektów wielość
69		11		
80		2		

Armia a osobowość

Autorzy:

JAN BOGUSZ (rozdz. 18)
JERZY CENDROWSKI (rozdz. 4, 9, 10, 12)
ZDZISŁAW KOSYRZ (rozdz. 14, 17)
WALERIAN MAGOŃ (rozdz. 13, 16)
MIECZYŚŁAW MICHAŁIK (rozdz. 1, 5, 6)
BOGDAN NOWAKOWSKI (rozdz. 8)
ZBIGNIEW PALESKI (rozdz. 2, 3, 7, 11)
MIECZYŚŁAW SIDOR (rozdz. 15)
STANISŁAW SZCZYGIELSKI (rozdz. 19)

Okładkę, obwolutę i kartę tytułową
projektował ZDZISŁAW DŁUGOSZ

Redaktor TERESA PŁOŃSKA

Redaktor techniczny MARIAN NAPIERZYŃSKI

© Copyright by Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej
Warszawa 1980



1

P3619

ISBN 83-11-06388-5

WSTĘP

Węzłową problematyką filozofii, psychologii, etyki, socjologii i pedagogiki jest współcześnie problematyka osobowości. Ma ona decydujące znaczenie dla zgłębienia wiedzy o człowieku, jego postępowaniu i działaniu, oraz dla wychowawczej praktyki kształtowania człowieka, jego motywacji i aspiracji życiowych, twórczego stosunku do świata.

Problematyka osobowości ma sens uniwersalny, dotyczy bowiem człowieka i procesów jego kształtowania w ogólności. Ale człowiek jako konkretna jednostka ludzka żyje, działa, rozwija się w określonym społeczeństwie, w określonych warunkach narodowych i klasowych, w określonym środowisku, w grupie społecznej (m.in. zawodowej), spełnia określone funkcje. Wszystko to wymaga od niego określonych cech osobowości, równocześnie je kształtując. Toteż niezbędne są analizy problematyki i osobowości z uwzględnieniem owego kontekstu konkretnych warunków i form działania ludzi.

W niniejszej publikacji rozpatrujemy zagadnienia osobowości żołnierza armii socjalistycznej. Jej celem jest ujawnienie relacji, jaka zachodzi między swoistością warunków służby wojskowej a osobowością żołnierza — jej ideałem i realnym procesem kształtowania się.

Nie ma potrzeby szerszego uzasadniania wagi tej problematyki w odniesieniu do armii, jej zadań, warunków służby determinujących osobowość oraz wymagających określonych właściwości osobowych żołnierzy. Nie sposób oczywiście w jednej publikacji objąć całości tej problematyki. Nie jest to zatem monografia pretendująca do wyczerpania tematu; podejmuje natomiast niektóre — jak się wydaje — istotne jego aspekty. Autorzy niniejszej pracy pragną zwrócić uwagę Czytelnika na kwestie, ich zdaniem, podstawowe, mające szczególne znaczenie dla praktyki wojskowej. Jedne z tych kwestii omawiane są na zasadzie podręcznikowego przypomnienia, inne znajdują nieco szersze niż tradycyjne oświetlenie, stanowiąc punkt wyjścia dla samodzielnych już przemyśleń kwestii nowych, nie mających jeszcze utrwalonej

wykładni. Autorzy stawiają sobie za cel oświetlenie różnych spraw z punktu widzenia teorii osobowości; o tyle więc praca ma charakter teoretyczny, naukowy. Zarazem jednak zawiera ona elementy popularyzacji, a nawet praktycznych zaleceń działania w sferze kształtowania osobowości w warunkach służby wojskowej.

Zwrócenie uwagi na swoistość służby wojskowej oraz problematykę osobowości żołnierza nie może oczywiście oznaczać rezygnacji z ogólnego wyjaśnienia zjawiska osobowości. Toteż część pierwsza publikacji dotyczy ogólnych problemów osobowości — jej istoty, determinant, struktury, rozwoju bez odnoszenia ich do warunków wojska. Stanowi ona zatem jakby wprowadzenie do części następnych, w których uwzględnia się już bezpośrednio warunki służby wojskowej oraz zadania i potrzeby pracy wychowawczej w armii socjalistycznej. W drugiej części pracy problemy osobowości omawiane są przeto w świetle owych warunków — organizacyjnych, technicznych itp., w kontekście funkcji i zadań tej armii, jej charakteru. Część trzecia wreszcie omawia niektóre kwestie dotyczące możliwości i potrzeb w dziedzinie kształtowania osobowości żołnierzy, w szczególności zaś środków wychowawczych sprzyjających temu procesowi.

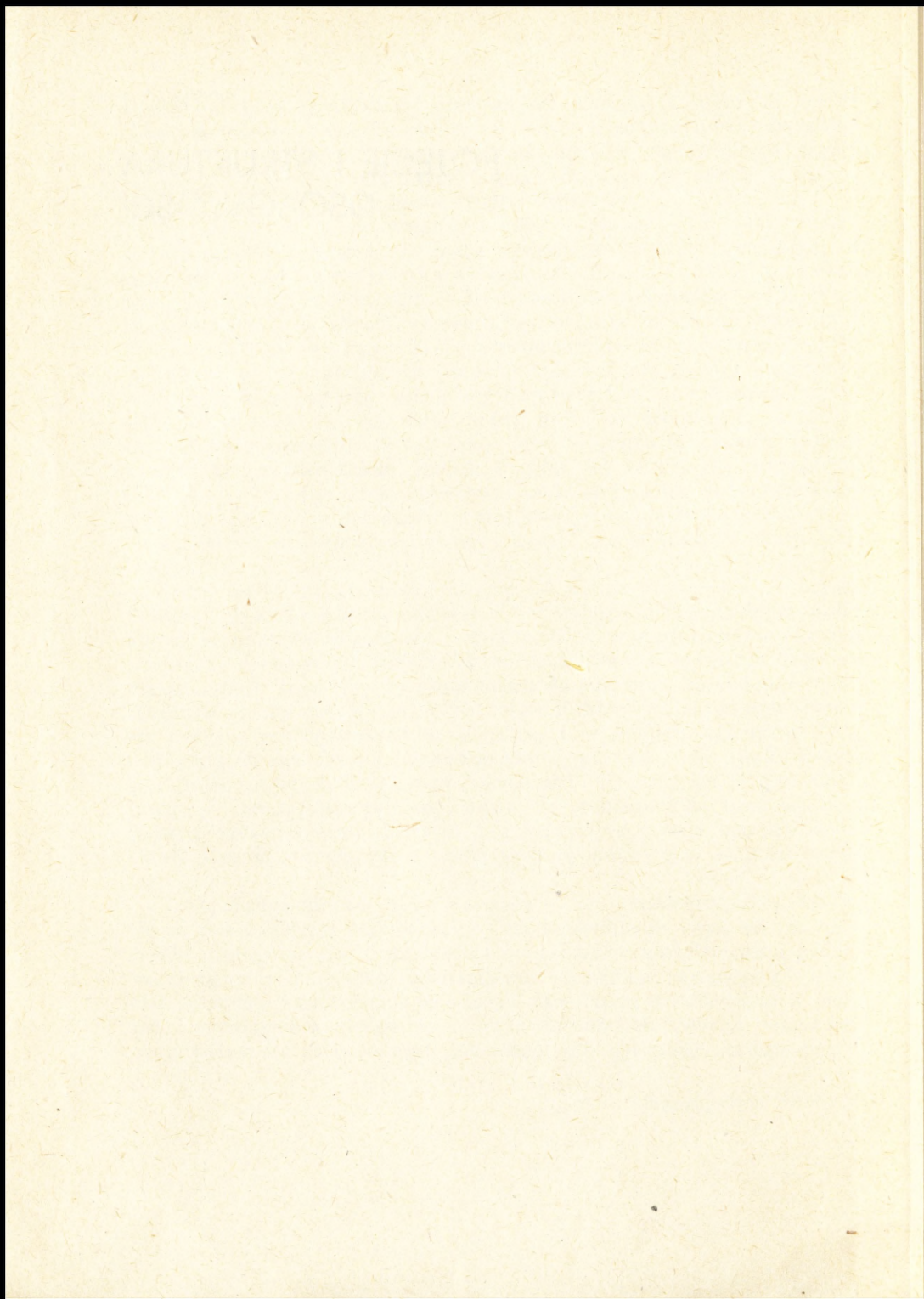
Praca ta — jak zakładają autorzy — jest przeznaczona na użytek powszechny kadry zawodowej, ma służyć wzbogaceniu jej wiedzy przydatnej w praktyce wychowawczej. Problemy w niej zawarte dotyczą natomiast osobowości żołnierza w ogólności, bez odróżnienia tego, co ma znaczenie szczególne w odniesieniu do żołnierzy zawodowych lub żołnierzy służby zasadniczej, aczkolwiek niektóre z omawianych kwestii dotyczą przede wszystkim żołnierzy zawodowych. Książka, którą oddajemy do rąk Czytelnika jest próbą — podjętą przez zespół pracowników naukowych Wojskowej Akademii Politycznej im. F. Dzierżyńskiego — kompleksowego spojrzenia na problematykę osobowości z punktu widzenia wielu dyscyplin naukowych, a przede wszystkim filozofii i etyki, psychologii i pedagogiki, w mniejszym stopniu socjologii.

Takie rozłożenie akcentów pozwala — przy wielostronnym oświetleniu problematyki osobowości — na podkreślenie tego, co ma znaczenie szczególne dla dynamizowania procesów kształtowania osobowości zgodnie z ideałami humanizmu, warunkami społeczeństwa socjalistycznego i potrzebami jego armii. Nie chroni to natomiast w pełni przed różnicami w formie ujmowania określonych kwestii, wynikającymi zwłaszcza ze swoistości poszczególnych dyscyplin naukowych.

Mieczysław Michalik

CZĘŚĆ I

POJĘCIE I STRUKTURA
OSOBOWOŚCI



PROBLEM OSOBOWOŚCI W SYSTEMIE NAUK O CZŁOWIEKU

Zarówno w literaturze naukowej, jak i w języku potocznym w powszechnym obiegu są określenia: osobowość ludzka, wzór osobowy, rozwój osobowości itp.

Określenia te występują w wielu dyscyplinach naukowych, przy czym niekiedy dotyczą opisu cech rzeczywiście występujących w danej zbiorowości ludzi, kiedy indziej zaś cech pożądanych, wzoru osobowości, do ucieleśnienia którego dążymy. Świadomość tego wzoru jest niezbędna, zwłaszcza w praktyce wychowawczej. Tu już nie szuka się tylko odpowiedzi na pytanie typu socjologicznego: jacy są ludzie, stanowiący daną społeczność, np. grupę zawodową, lecz o rozwiązania normatywne, odpowiadające na pytania: jaki powinien być człowiek żyjący w tej społeczności? jakiemu ideałowi powinna odpowiadać jego postawa? jakiego człowieka pragniemy ukształtować, zgodnie z określonymi założeniami ideowymi i warunkami historycznymi?

Pojęcie „osobowość” jest więc, jak widać, bardzo bliskie pojęciu „człowiek”. W gruncie rzeczy rozważania o osobowości są właśnie rozważaniami o człowieku — o tym co w istnieniu ludzkim jest najbardziej istotne, tzn. o duchowym wnętrzu człowieka. Są to rozważania o duchowych właściwościach człowieka przejawianych i obiektywizowanych w jego postępowaniu i działaniu. Pojęcie osobowości pozwala przy tym wyrazić społeczny stopień rozwoju człowieka jako gatunku i jako jednostki. Używając tego pojęcia kładziemy akcent na społeczno-kulturowe aspekty rozwoju człowieka, na wpływ, jaki wywierają nań społecznie obiegowe warto-

ści, wzorce, reguły postępowania. Ściślej rzecz ujmując, pojęcie osobowości umożliwia podkreślenie związku, jaki w rozwoju człowieka zachodzi między tym co osobnicze, indywidualne, a tym co społeczne, co stanowi efekt oddziaływań społecznych. Za pomocą tego pojęcia wyrażamy zatem: a) społeczny charakter jednostki; b) indywidualność człowieka; c) jedność społecznego i indywidualnego charakteru egzystencji ludzkiej. Związek ten nie polega bynajmniej na mechanicznym dopełnianiu się obu tych aspektów. Wszak to co społeczne w bycie jednostki przejawia się właśnie w sposób indywidualny, właściwy tylko danej jednostce. To zaś co indywidualne ma również przyczyny społeczne, indywidualności ludzkie bowiem stanowią o bogactwie duchowym przejawów życia społecznego, znajdują wyraz w wytworach mających charakter społeczny. Owa jedność społecznych i indywidualnych właściwości stopnia rozwoju jednostki stanowi zarazem przejaw moralnej dojrzałości człowieka. Przypisywanie takiego znaczenia pojęciu „osobowość” jest bezwzględnym zaprzeczeniem wszelkich spekulatywnych manipulacji tym pojęciem, traktowania osobowości jako bytu samego w sobie i dla siebie, tworzenia abstrakcyjnych „schematów”, „modeli” osobowości.

Jak dotąd nie dysponujemy jednoznaczną definicją pojęcia osobowości. Ten brak jednoznaczności jest skutkiem trudności, jakie napotykają próby określenia tak złożonego, dynamicznego bytu, jakim jest człowiek, a zwłaszcza jego życie psychiczne. Brak jednoznaczności jest również wynikiem tego, że człowiek jest przedmiotem analiz mających różne podstawy filozoficzne, światopoglądowe, ideologiczne. Mamy więc do czynienia zarówno z idealistycznymi, jak i materialistycznymi koncepcjami człowieka i jego osobowości, w których obrębie występują dalsze różnice. Również na gruncie światopoglądu marksistowskiego brak jeszcze pełnej teorii osobowości, obejmującej wszelkie jej strony, choć podstawy tej teorii zostały wypracowane.

Można natomiast stwierdzić, iż problematyka osobowości stanowi współcześnie integracyjną płaszczyznę wielu nauk społecznych, w szczególności zaś filozofii i etyki, psychologii, socjologii i pedagogiki. Problematyka ta obejmuje elementy ogólnoteoretyczne i konkretno-empiryczne. Osobowość jest w tych na-

ukach przedmiotem analiz opisowo-wyjaśniających, jako f a k t, i refleksji oceniająco-postulatywnej, gdy konstruuje się i d e a ł osobowości pełnej, wszechstronnie rozwiniętej. Niebagatelne znaczenie ma tu ujmowanie we wzajemnym związku „ogólnych właściwości istoty osobowości” oraz „specyficznych właściwości osobowości socjalistycznej”¹, a więc tego, co w sferze osobowości ma charakter uniwersalny i co wyrazić można w ogólnych kategoriach nauki oraz tego, co ma charakter konkretny, wiążący się z określonymi warunkami ustrojowymi i cywilizacyjnymi, a także zawodowymi. Z tego punktu widzenia rozpatrywane jest też zjawisko osobowości, jej struktura i determinanty, oraz formułowana koncepcja osobowości socjalistycznej, wyrażającej charakter socjalistycznych stosunków społecznych i humanistyczną wizję świata i człowieka. Biorąc to pod uwagę, przedmiotem badań problematyki osobowości są nie tylko kwestie mechanizmów rozwoju osobowości, ale i konkretne dyrektywy dotyczące środków i metod jej kształtowania, urzeczywistnienia jej ideału. Toteż bezsensowne jest — choć się zdarza — spieranie się o to, której nauki domeną jest problematyka osobowości, która z nich ma wyłączne prawo i obowiązki zajmowania się tą problematyką. W grę wchodzić może jedynie kwestia, jakimi aspektami osobowości interesują się poszczególne dyscypliny naukowe, zajmujące się człowiekiem. Moglibyśmy też powiedzieć, że rozwijanie problematyki osobowości jest naturalną konsekwencją charakteru teorii marksistowskiej i rozwijanych na gruncie jej założeń nauk szczegółowych. Wbrew bowiem oskarżeniom krytyków marksizmu, iż nie podejmuje on problematyki osobowości, filozoficzne dociekania nad osobowością ludzką są w marksizmie faktem zarówno historycznym, jak i aktualnym. Dociekania te są ponadto nieodzownym elementem marksizmu ze względu na jego aktywizujący, rewolucyjny, humanistyczny i współczesny charakter.

Przypomnijmy w tym miejscu, iż do kryteriów humanizmu zalicza się na ogół: a) traktowanie człowieka we wszystkich przejawach jego bytowania jako przedmiot wszechstronnych analiz i

¹ H. Hörz, *Blickpunkt Persönlichkeit. Ein Beitrag der Ethik zu Theorie und Praxis der Persönlichkeitsentwicklung*, Berlin 1975, s. 31.

dociekań, b) traktowanie człowieka jako podmiot swej historii i świata wartości, jako stwórcę siebie i swego świata, c) traktowanie człowieka jako najwyższą wartość moralną, jako probierz oceny wszelkich innych wartości i dóbr, propagowanych postaw i działań, d) dostrzeganie i wskazywanie — w całej ontologicznej i moralnej złożoności ludzkiego istnienia — własnych zdolności i możliwości człowieka, doskonalenia i rozwoju siebie oraz świata stosunków społecznych. (Z tego punktu widzenia człowiek w swym działaniu społeczno-historycznym jest autorem własnych nieszczęść i cierpień np. wyzysku, wojen, on też w działaniu tym przewycięża je, ich źródła i przyczyny.)

Występowanie tych właściwości jest warunkiem niezbędnym, lecz niewystarczającym do uznania danej doktryny za humanistyczną. W ich obrębie występują bowiem podstawowe różnice polityczno-ideologiczne, teoretyczne i etyczne, dotyczące sposobu pojmowania człowieka, jego związków ze światem przyrodniczym i społecznym, podstaw jego wyjątkowego — ontologicznego i moralnego — statusu w świecie, istoty tworzonych przezeń wartości, dróg wiodących do jego pełnej emancypacji, możliwości i kierunków rozwoju człowieka i świata ludzkiego, charakteru ludzkich potrzeb itp.

Kolejna kwestia dotyczy zakresu, sposobu i metod prowadzenia badań nad osobowością oraz formułowania stwierdzeń na temat osobowości przez poszczególne nauki, a zwłaszcza przez filozofię, etykę, socjologię, psychologię, pedagogikę. W każdej z tych nauk osobowość rozpatrywana jest pod innym kątem. Oczywiście, zawsze chodzi o to samo zjawisko, o te same jego przejawy. Każdą z wspomnianych nauk interesują jednak inne aspekty osobowości, jej struktury, determinant i rozwoju.

Filozofię interesuje zatem głównie ogólna istota osobowości jako czynnika warunkującego jedność i tożsamość jednostki ludzkiej, oraz zespół uwarunkowań decydujących o konkretnym kształceniu osobowości, a więc sposobie zachowania się człowieka. Ponadto rozpatruje ona możliwości poznania osobowości, sposoby jej przejawiania się, relacje, jakie zachodzą między osobowością konkretnej jednostki ludzkiej a zbiorowością i formami jej życia itp. Te najbardziej ogólne problemy i ich rozwiązania

stanowią podstawę dla bardziej szczegółowych rozstrzygnięć formułowanych na gruncie pozostałych nauk. Zarazem zaś empiryczne dane uzyskiwane przez te nauki są podstawą racjonalnych uogólnień filozoficznych, jak to jest zwłaszcza w przypadku filozofii marksistowskiej².

Idealistyczne koncepcje filozoficzne problematykę osobowości ludzkiej mitologizują i ujmują w sposób irracjonalny. Osobowość jest tu m.in. sprowadzana bądź do sfery „czystej” samoświadomości, do zamkniętej, niedeterminowanej i niepoznawalnej „jaźni”, tajemniczej, bytującej jako izolowana monada, bądź też rozpatrywana jest w relacji z transcendencją boską, która stanowić ma źródło jej istnienia, istoty i wartości, co prowadzi np. do spekulatywnego rozróżnienia między indywidualnością a osobowością. Jednakże fakt, że osobowość ludzka pojmowana jest przez wiele kierunków filozoficznych w sposób idealistyczny i spekulatywny nie oznacza, że zjawiska tego nie można i nie należy analizować na płaszczyźnie nauki i racjonalizmu. Na osobowość składają się przecież intelektualne i emocjonalne właściwości jednostki ludzkiej, warunkujące organizację i swoistość jej zachowania się: umiejętności i wiadomości, zainteresowania, sposób reagowania na bodźce zewnętrzne, ustosunkowanie się do innych ludzi, system uznanych wartości i wzorów postępowania. Filozofia marksistowska wszystkie te problemy rozpatruje w ścisłym związku z danymi nauk szczegółowych dotyczącymi uwarunkowań i mechanizmów postępowania człowieka.

Wyróżnia się dość powszechnie pewne grupy uwarunkowań kształtu osobowości ludzkiej. Mają one charakter biogeny (warunki biologiczne, płeć itp.), psychogeny (stałe właściwości psychiczne jako zadatki wrodzone) oraz socjogeny (wpływ śro-

² „Niewystarczalność psychologicznych i socjologicznych teorii osobowości — pisze B. Suchodolski — przekonanie, iż nie można stawiać znaku równości między psychologią i socjologią a wiedzą o człowieku i jego osobowości, znajduje dziś wyraz nie tylko w krytyce nadziei wiązanych z badaniami prowadzonymi z psychologicznego i socjologicznego punktu widzenia, ale i rosnącym znaczeniu postulatów dotyczących zarówno scalenia różnych dyscyplin w jednolitą naukę o człowieku jak i podjęcia problematyki zaniedbanej w badaniach dotychczasowych” — autor ma tu na myśli — antropologię filozoficzną. (*Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, s. 175—176).

dowiska, wychowanie i działalność własna jednostki). Teoria marksistowska rozpatruje je w jedności, akcentując jednak rolę uwarunkowań społecznych, społeczną genezę osobowości. Uspołecznienie jednostki polega bowiem na podporządkowaniu składnika bio- i psychogennego wymaganiom kultury społecznej, pannyjącym wzorom postępowania, celom i ideałom społecznym (klasowym).

Takie ujęcie osobowości podkreśla jej więzi ze światem zewnętrznym, traktuje w jedności trójczłonową relację: człowiek — przyroda — społeczeństwo. Osobowość ludzka stanowi odbicie stosunków społecznych, całokształtu warunków, w jakich człowiek żyje i działa. W tym ujęciu człowiek staje się zrozumiały; by go zrozumieć trzeba zrozumieć otaczający go świat.

Osobowość ludzka nie jest jednakże tylko refleksem świata zewnętrznego. Zwraca się ona również w stronę tego świata, wyraża się w nim i potwierdza. Czyni to przede wszystkim poprzez całokształt zachowania się i działania jednostki. Osobowość jest więc wyrażalna dzięki ciągłemu procesowi aktywności. Stąd postulat osobowości zaangażowanej, świadomie dążącej do wyrażania się w twórczym uczestnictwie w życiu społecznym. Drogą do poznania ludzkiej osobowości — zainteresowań, możliwości, cech człowieka — a zarazem drogą jej rozwoju, możliwością przejawiania się, wreszcie jedną z istotnych właściwości człowieka jest jego aktywność, udział w praktyce społecznej.

Punktem wyjścia marksistowskiej refleksji nad człowiekiem i jego osobowością, traktującej w jedności człowieka, przyrodę i społeczeństwo, jest „uznanie dialektycznego charakteru jego więzi ze światem pozapodmiotowym. W tych wielostronnych relacjach świat »w sobie« przetwarzany jest w świat »dla nas« przez subiektywność, pojmowaną nie jako bierne odbieranie impulsów ze świata pozapodmiotowego, ale jako wzajemne przekształcenie tego świata i ludzkiej praktyki przedmiotowej. Takie ujęcie ludzkiej »praxis« pozwala przezwyciężyć zarówno skrajny subiektywizm wszystkich teorii odrywających świadomość człowieka od wszelkiej rzeczywistości zewnętrznej wobec życia psychicznego (przyrody, społeczeństwa, historii), jak i mechanicznie pojmowany determinizm traktujący życie ludzkie jako zwykłą

wypadkową oddziaływań tego zewnętrznego świata. Pozwala też ono zbudować teorię osobowości, która traktuje konkretne jednostki ludzkie nie jako jakąś nieuchwytną »jaźń«, »ducha«, »szczelinę w bycie«, lecz jako rzeczywiście konkretne, obserwowane i badane przez naukę jednostki, posiadające określony system wartościowania, nawyki, ideały, określony styl postępowania i mechanizmy reagowania na powtarzalne sytuacje, określony system motoryczny, temperament, wrażliwość itp. Teorię pozwalającą równocześnie prześledzić mechanizmy zmian w tej strukturze, mechanizmy dynamiki i rozwoju życia psychicznego konkretnych ludzi”³.

W świetle tych założeń rozpatrywać można racjonalnie także inne kwestie dotyczące jednostki ludzkiej i jej osobowości, zwłaszcza zaś kwestie wolności i odpowiedzialności człowieka, dynamiki osobowości i jej integralności, charakteru ludzkich potrzeb. Należy podkreślić, że widzenie człowieka w wielorakich, praktycznych związkach ze światem, traktowanie go jako istoty społecznej w niczym nie pomniejsza i nie ogranicza jego indywidualności i konkretności. Wskazywanie zaś stałych, wyróżniających gatunek i konkretną jednostkę ludzką właściwości nie neguje plastyczności i dynamiki osobowości. Marksizm ujmuje „konkretne jednostki ludzkie jako obdarzone zespołem określonych cech fizycznych i duchowych, jako posiadające (...) względnie uporządkowany zespół celów i dążeń, określone ideały, nawyki, styl postępowania i mechanizmy reagowania na typowe, powtarzalne pod pewnym względem sytuacje, czyli posiadające osobowość wyrażającą się w całokształcie ich zachowań i postaw, społecznych ekspresji, obiektywizacji w różnych sferach życia. Równocześnie marksizm nie traktuje totalności psychicznej człowieka jako niezmiennej, danej raz na zawsze, lecz jako ulegającą stałym mniej czy bardziej powolnym przekształceniom”⁴.

Problematyka osobowości znajduje się, co zrozumiałe, w centrum zainteresowania psychologii. Ta nauka dysponuje też w chwili obecnej najbardziej obfitą, w porównaniu z innymi naukami, literaturą poświęconą bezpośrednio problematyce osobo-

³ T.M. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970, s. 63—64.

⁴ *Tamże*, s. 97.

wości. Psychologia analizuje charakter zarówno owego zorganizowanego systemu właściwości człowieka, jak i poszczególnych właściwości, ich przejawianie się, współzależność i mechanizmy ich funkcjonowania.

Empiryczne badania psychologiczne mają na celu wykrywanie praw funkcjonowania mechanizmów regulujących zachowanie się określonego człowieka. Obok tego psychologia, analizuje indywidualne przypadki tego zachowania i wykrywa prawa specyficzne, występujące tylko w postępowaniu danego indywiduum. Pozostają one, rzecz jasna, w stosunku do ogólnych praw osobowości, stanowią ich konkretny przejaw.

Rozwijanie konkretnych, empirycznych badań psychologicznych nad osobowością nie może oczywiście oznaczać oderwania ich od ogólnej, filozoficznej teorii człowieka i osobowości. Przeciwnie — na gruncie marksizmu akcentowana jest współzależność stwierdzeń filozoficznych i analiz psychologicznych. Jest to kwestia związku między psychologią jako „nauką szczegółową a ogólną nauką koncepcją człowieka, to jest całym systemem marksistowskiej wiedzy o historii ludzkiej”⁵.

Podobnie traktuje problematykę osobowości socjologia, która jednakże nie analizuje procesów i stanów psychicznych, a więc wnętrza człowieka, struktury jego osobowości, lecz zewnętrzne, społeczne uwarunkowania procesów osobowościowych oraz społeczne manifestacje osobowości, w postaci różnych form aktywności i zachowania się ludzi, ich poglądów, aspiracji, ideałów itp. Oczywiście, i na gruncie socjologii — podobnie jak na gruncie pozostałych nauk zajmujących się różnymi aspektami osobowości — występują problemy i założenia wspólne, podejmowane i przyjmowane przez wszystkie te nauki. Jan Szczepański prezentuje rejestr dziesięciu zagadnień dotyczących wzajemnych stosunków między jednostką ludzką i cechami jej osobowości a globalnym systemem społecznym, które moglibyśmy uznać za wspólne dla wspomnianych nauk⁶. Z punktu widzenia badań so-

⁵ L. Seve, *Marksizm a teoria osobowości*, Warszawa 1975, s. 101.

⁶ Por.: J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1971, s. 272—274.

cyjologicznych największe znaczenie mają obecnie następujące dwie sprawy:

„1. W jakim stopniu cechy osobowości podstawowej, wykształcone w poprzednim typie społeczeństwa globalnego, konkretnie — kapitalistycznego, pozwalają na osiągnięcie celów założonych dla społeczeństwa socjalistycznego, celów zakładających przecież odmienną strukturę osobowości? (...)

2. Czy wprowadzany przez rewolucję system instytucji społeczeństwa socjalistycznego zdoła w okresie przejściowym wykształcić pożądane czy założone typy osobowości? Tak jak w społeczeństwie kapitalistycznym wykształciły się typy osobowości »businessmana«, »biurokraty« itp., będące modyfikacjami pewnego ogólnego wzoru człowieka ekonomicznego, dla którego motywacje ekonomiczne i kryteria własnego zysku były podstawowymi wytycznymi działania — tak też w okresie przejściowym, pod wpływem działania instytucji politycznych i gospodarczych nowego ustroju, pod wpływem bodźców i kryteriów ocen działalności kształtuje się pewien typ (czy typy) osobowości charakterystyczny dla społeczeństwa socjalistycznego. Czy ten typ będzie zgodny z założonym teoretycznie typem człowieka socjalistycznego”⁷.

Te sprawy są już bezpośrednio związane z wartościowaniem etycznym, a zwłaszcza z zagadnieniem wzoru osobowego, zajmującego tak wiele miejsca w etyce i w pedagogice.

Pedagogika również wychodzi (i zarazem je współtworzy) z filozoficznych stwierdzeń dotyczących człowieka i osobowości oraz z określonego etycznego ideału osobowości. Przekłada go jednak na język konkretnej praktyki wychowawczej, jej poszczególnych celów, zadań i środków. Posługując się danymi socjologii o zależnościach zachodzących między instytucjami społecznymi i osobowością człowieka pedagogika formułuje określone zasady działania tych instytucji ze względu na pożądany typ osobowości, konstruuje założenia skutecznej, planowanej, społecznej działalności wychowawczej.

⁷ Tamże, s. 274—275.

Struktura osobowości

O tych podstawowych sferach osobowości, które mogą i powinny być terenem działania wychowawczego profesor Suchodolski pisze w sposób następujący: „Analizując strukturę osobowości, musimy przede wszystkim wyróżnić sferę potrzeb, zainteresowań, i zamięłowań. Podnoszenie poziomu potrzeb, rozbudzanie zainteresowań rzeczywistością, rozwijanie i utrwalanie zamięłowań — są to bardzo ważne zadania wychowawcze (...) Chodzi także o kwestię uzdolnień (...) wychowawcy powinni dostatecznie wcześniej i dostatecznie systematycznie rozbudzać i pielęgnować zdolności”⁸. Do zadań wychowawczego oddziaływania na osobowość zalicza też formułowanie pożądaných motywów postępowania oraz oddziaływania na „najtrudniej uchwytnie rejony uczuciowe osobowości, w których kształtuje się postawa wobec innych ludzi i wobec siebie, a więc (...) wrażliwość i delikatność, subtelność odczuwania, zdolność odnajdywania w rzeczywistości swoistych uroków, dzięki którym życie człowieka staje się bogatsze o przeżycia różnego rodzaju, wzruszenia i nastroje”⁹.

Tu znowu mamy do czynienia z etycznym (aksjologicznym) aspektem problemu osobowości, występującym w sposób bardziej czy mniej widoczny we wszystkich rodzajach rozważań na temat osobowości. Aspekt ten ujawnia się bowiem zawsze wówczas, gdy nie ograniczamy się do opisowego ujęcia osobowości lub dotyczących jej problemów, lecz wkraczamy w sferę moralnych jej wartościowań. Te wartościowania występują nieuchronnie w analizach psychologicznych i socjologicznych oraz w analizach i dyrektywach pedagogiki; jeśli nie są one widoczne bezpośrednio, to odnaleźć je można w stwierdzeniach teoretyczno-deskryptywnych.

Oczywiście, „granica między zadaniami filozofii a etyki jest elastyczna. Nieporównanie sztywniejsza (...) jest wszakże granica między refleksją etyczną a badaniami empirycznymi nad osobowością, prowadzonymi przez takie nauki, jak psychologia czy biologia”¹⁰. Ale refleksja etyczna i nauki o osobowości „muszą

⁸ B. Suchodolski, *op. cit.*, s. 163—164.

⁹ *Tamże*, s. 164—165.

¹⁰ M. Fritzhand, *Zadania etyki marksistowskiej w badaniach nad osobowością*, „Studia Filozoficzne” 1977, nr 6, s. 4.

być ze sobą ściśle powiązane. Nie tylko dlatego, że problematyka osobowości nie może obejść się bez refleksji etycznej ale i dlatego, że nie sposób zadowalająco snuć tę refleksję, abstrahując od wyników nauki. (...) Marksistowska etyka osobowości (...) nie przeciwstawia etycznej refleksji nad osobowością empirycznym badaniom nad nią (...) traktuje je komplementarnie, stara się kroczyć ramię w ramię z nauką”¹¹.

Można więc rzec, iż jeśli filozofia dostarcza tym naukom ogólnej koncepcji osobowości integrującej teoretycznie ich dociekania i orzeczenia, natomiast nauki te dostarczają konkretnych danych dla syntezy filozoficznej, a niezależnie od tego każda z nich ma tu autonomiczny obszar poszukiwań i własny system twierdzeń teoretycznych — to etyka stanowi jakby pomost aksjologiczny między filozofią a tymi naukami.

Sądy i postulaty etyki są w pewnym przynajmniej stopniu weryfikowane i potwierdzane w badaniach szczegółowych oraz przyjmowane za punkt wyjścia analiz psychologii i socjologii, zwłaszcza zaś pedagogiki. Nasuwają się tu zatem niemal samorzutnie dwa wnioski. Po pierwsze, że nie można sensownie uprawiać żadnej z wspomnianych dyscyplin, nie uwzględniając wyników i danych każdej z pozostałych. Po drugie, iż nie można rozwijać całej problematyki osobowości, nie podejmując autonomicznych analiz w obrębie poszczególnych dyscyplin. Chodzi więc zarówno o rozwijanie problematyki osobowości w obrębie poszczególnych nauk o człowieku, jak i kompleksowe, zintegrowane badania osobowości przez te nauki, o wypracowaną przez nie jednolitą koncepcję osobowości. Jej podstawą zaś jest oczywiście marksistowsko-leninowska koncepcja człowieka. Na potrzebę tej integracji, kompleksowego podejścia do problematyki osobowości oraz jednolitej jej teorii zwraca uwagę wielu autorów — chociaż nadal są to raczej postulaty niż ich spełnienie. Na przykład radziecki autor, L. Archangielski, stwierdza „Podstawowe znaczenie ma (...) systemowe podejście do badania osobowości, rozpatrujące ją jako jednolitą całość wzajemnie warunkujących się komponentów (świadomość, działalność, wartości

¹¹ Tamże, s. 5.

duchowe), rozwijającą się historycznie i indywidualnie w zależności od określonych wpływów środowiska społecznego (...) To systemowe podejście stwarza możliwość zespolenia socjologicznej teorii osobowości z teorią psychologiczną i etyczną”¹². To zaś oznacza, że żadna z dyscyplin zajmujących się osobowością nie wyjaśni jej sama, lecz współdziałać musi z pozostałymi dyscyplinami — oraz że niezbędne jest ogólnoteoretyczne ujęcie zjawiska osobowości.

¹² L.M. Archangielski, *Socyjno-etyczne problemy teorii licznosci*, Moskwa 1974, s. 21.

Osobowość każdego człowieka jest podmiotem czynności psychicznych¹. Problem istoty podmiotu czynności psychicznych występował trwale i był różnie ujmowany w historii filozofii i psychologii. Nadal dzieli on psychologów na skłaniających się ku idealistycznej oraz materialistycznej interpretacji osobowości człowieka. Najogólniej rzecz biorąc koncepcje idealistyczne zakładają, że to co myśli człowiek, czuje, jest czymś niematerialnym, nie powiązaniem z organizmem. Natomiast materializm stwierdza, iż podmiotem doznającym jest żywy organizm, człowiek posiadający określoną osobowość. Negując potrzebę rozstrzygnięcia tego problemu filozofowie pozytywiści wysunęli w XIX wieku hasło „psychologia bez duszy”, które w konsekwencji eliminowało nie tylko „duszę”, ale i organizm. W ten sposób ograniczali badania naukowe tylko do procesów psychicznych, nie zajmując się tym, co jest ich podmiotem i jaki ten podmiot jest. Ograniczanie się w badaniach psychologicznych tylko do owych procesów jest charakterystyczne dla psychologów — funkcjonalistów; znajduje to również odbicie w wielu starszych podręcznikach psychologii ogólnej.

Za potrzebę analizy podmiotu procesów psychicznych przemawia wiele argumentów o charakterze zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym.

¹ Przez „czynność psychiczną” należy rozumieć za T. Tomaszewskim ukierunkowany proces zmierzający do określonego stanu końcowego. (*Wstęp do psychologii*, Warszawa 1967).

Do pierwszych z nich należy m. in. twierdzenie, iż musimy przyjmować istnienie podmiotu, ponieważ subiektywnie odczuwamy, że jesteśmy podmiotem — „ja się cieszę”, „ja spostrzegam”, „ja słucham wykładu” itd. To subiektywne odczucie jest argumentem wysuwany w różnych pracach psychologicznych, typowych zwłaszcza dla introspekcjonizmu, choć argument ten ma również wielu przeciwników.

Druga grupa argumentów odwołuje się do stwierdzenia względnej niezależności i ciągłości oraz jednolitości działania i zachowania się człowieka. W grę wchodzi tu zwłaszcza cztery kwestie.

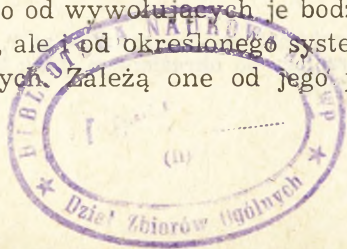
Po pierwsze — w tych samych warunkach ludzie postępują różnie. Na przykład w obliczu tego samego niebezpieczeństwa — w zależności od swoistych właściwości psychicznych — jedni uciekają, inni próbują pokonać niebezpieczeństwo, a jeszcze inni zachowują się całkowicie biernie.

Po drugie — w różnych warunkach ten sam człowiek zachowuje się względnie jednolicie. Na przykład uczciwy nawet w sytuacji, gdy może skrycie i bezkarnie przywłaszczać sobie jakieś dobro, czy naruszać jaką wartość, nie robi tego.

Po trzecie — istnieje względna stałość owych różnic. Skłania to do uznania istnienia w każdym człowieku względnie stałego systemu kierującego i regulującego jego postępowanie. Na przykład człowiek inteligentny w zasadzie pozostaje nim przez całe życie, chyba że nastąpią jakieś procesy chorobowe lub związane ze starzeniem się.

Po czwarte — zachowania się tych samych osób są zintegrowane. Na przykład jeżeli ktoś interesuje się psychologią, to czyta literaturę psychologiczną, obserwuje zachowanie się ludzi itd. Jego różne zachowania są w pewnym sensie podporządkowane jednemu celowi.

Te i inne argumenty prowadzą do przyjęcia istnienia podmiotu czynności psychicznych, od którego zależy ich przebieg. Czynności psychiczne przeżywane przez człowieka (np. spostrzeganie, zapamiętywanie, doznawanie uczuć, myślenie, wyobrażenie itd.) zależne są nie tylko od wywołujących je bodźców i warunków, w jakich przebiegają, ale i od określonego systemu jego cech (właściwości) psychicznych. Zależą one od jego potrzeb i motywów,



zdolności, zainteresowań, inteligencji, temperamentu, charakteru i światopoglądu. Każdy człowiek o prawidłowo funkcjonującym organizmie spostrzega, zapamiętuje, myśli, natomiast nie każdy czyni to uważnie, dokładnie, sprawnie. Przebieg czynności psychicznych uwarunkowany jest zatem przez jego osobowość, jako zespół określonych cech i stopień ich rozwoju. Ponieważ nie ma ludzi o jednakowych cechach, nie istnieją takie same osobowości. Psychologia osobowości zajmuje się m. in. indywidualnymi cechami (właściwościami) psychicznymi jednostek, ustala indywidualne różnice między ludźmi.

Czynność psychiczna, tak jak każda czynność organizmu, pojawia się w określonym momencie (zwykle pod wpływem działania jakiegoś bodźca), trwa przez pewien czas, a po jego upływie zanika. Oznacza to, że człowiek tak długo np. spostrzega, jak długo oddziaływa na niego określony zespół bodźców, gdy zaś zespół ten przestaje działać, spostrzeżenie zanika.

Nie odnosi się to natomiast do cech psychicznych. Ktoś np. jest spostrzegawczy bez względu na to, czy w danej chwili w ogóle coś spostrzega. Cecha psychiczna jest więc względnie trwałym elementem psychiki, charakteryzującym człowieka, pozwalającym zrozumieć i przewidzieć jego zachowanie się i działanie.

Zależność między czynnościami i cechami psychicznymi jest dwustronna i ciągła. Wszelkie próby odrywania tych zjawisk psychicznych od siebie są sztuczne i usprawiedliwione jedynie koniecznością ich badania lub teoretycznego omówienia, np. na zajęciach dydaktycznych.

Wielokrotne i długotrwałe występowanie podobnych czynności doprowadza do ukształtowania określonej cechy i na odwrót — posiadana cecha warunkuje sprawniejszy przebieg danej czynności. Na przykład spostrzegawczość (cechę) można ukształtować jedynie poprzez częste aktywne, obiektywne i systematyczne spostrzeganie, a spostrzeganie (czynność) jest tym sprawniejsza, im jest się bardziej spostrzegawczym. Odróżnienie i wyjaśnienie pojęć „czynność” oraz „cecha psychiczna” ułatwia zaś zrozumienie, czym jest osobowość i jaką rolę spełnia ona w zachowaniu się i działaniu człowieka.

ZRÓŻNICOWANIE TEORII OSOBOWOŚCI

Zrozumienie istoty osobowości nie jest zadaniem łatwym i prostym, zwłaszcza że w podręcznikach psychologii i innych pracach z tego zakresu trudno dopatrzeć się jednomyślności. Przeglądając najbardziej znane w Polsce podręczniki różnych autorów spotykamy się z bardzo różnymi ujęciami. Na przykład Szewczuk pisze, że „Osobowość jest społecznie ukształtowanym sposobem świadomego istnienia jednostki, na które składają się oparte na poznaniu rzeczywistości cele, działalność realizacyjna, ustosunkowania do innych ludzi i mechanizmy samoregulujące zabarwione w swej dynamice temperamentalnymi właściwościami organizmu”².

Według Gerstmann'a osobowość to zespół poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych właściwości psychicznych człowieka, zapewniających względną stałość jego zachowania³.

Tiepłow stwierdza, iż w skład psychologii wchodzi nie tylko wiedza o procesach psychicznych, ale również o właściwościach, charakteryzujących każdą osobowość ludzką, takich jak: zainteresowania, skłonności, zdolności, temperament, charakter itp.⁴

Inny psycholog radziecki, Rubinsztein, podkreśla, że „cała psychologia człowieka jest (...) psychologią osobowości. (...) Osobowość stanowi zasadę, która od wewnątrz określa sposób traktowania całej psychiki człowieka. (...) Od procesów psychicznych należy jednak odróżnić cechy psychiczne osobowości, rysy, które określają skłonność człowieka, jego zdolności i charakter, jego osobowość, jego oblicze psychiczne”⁵.

Hilgard⁶ używa terminu „osobowość” tylko dla oznaczenia zorganizowanej struktury różnorodnych cech indywidualnych i sposobów zachowania, która decyduje o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do jej środowiska. Pojęcie to nie wyczerpuje więc wszystkiego, czym interesuje się

² W. Szewczuk, *Psychologia*, t. II, Warszawa 1966, s. 386.

³ S. Gerstmann, *Psychologia*, Warszawa 1969, s. 158.

⁴ B. Tiepłow, *Psychologia*, Warszawa 1955, s. 216.

⁵ S.L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962, s. 818.

⁶ E.R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967, s. 658.

psychologia, ponieważ odnosi się tylko do specyficznego zespołu cech jednostki.

Autor innego podręcznika, Guillaume⁷, przez osobowość rozumie ogół sposobów zachowania się jednostki, który jest dla niej charakterystyczny.

Hebb⁸ sprowadza osobowość do tych pozaintelektualnych właściwości psychicznych, które wyznaczają ogólny wzorzec zachowania się jednostek. Według tego ujęcia zatem osobowość posiadają również zwierzęta, a właściwości intelektualne nie wchodzi w skład osobowości.

Pieter⁹ przez osobowość rozumie całość cech i częściowych struktur doświadczenia człowieka, natomiast Reykowski¹⁰ stwierdza, że jest to centralny system regulacji i integracji czynności. Obuchowski¹¹ przez osobowość rozumie organizację właściwości psychicznych człowieka pozostających w relacji z określonymi składnikami jego środowiska.

W znanych podręcznikach psychologii wojskowej ujmuje się osobowość jako konkretną jednostkę ludzką ukształtowaną w określonych warunkach życia społecznego, zajmującą pewne stanowisko w społeczeństwie oraz wyróżniającą się bardzo wyraźnymi cechami¹², lub jako jedność wszystkich procesów i właściwości psychicznych, cech i możliwości człowieka. W odniesieniu do tego ostatniego sformułowania np. Łukow stwierdza, że na osobowość człowieka składają się: wiedza, nawyki i umiejętności, przejawiające się w osobistym doświadczeniu człowieka, jego zdolności, temperament, cechy charakteru, potrzeby, popędy, pragnienia, skłonności, zainteresowania, upodobania oraz idee i przekonania jako komponenty światopoglądu człowieka¹³.

Są to jedynie wybrane przykłady definicji i określeń osobowości, które świadczą o różnorodności ujęć spotykanych w pod-

⁷ P. Guillaume, *Podręcznik psychologii*, Warszawa 1958, s. 266.

⁸ D.O. Hebb, *Podręcznik psychologii*, Warszawa 1969, s. 29.

⁹ J. Pieter, *Psychologia ogólna*, cz. III, Katowice 1974, s. 110.

¹⁰ J. Reykowski, *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975, s. 762 i nast.

¹¹ K. Obuchowski, *Węzłowe problemy teorii osobowości*, „Studia Filozoficzne” 1974, nr 11, s. 26.

¹² Por. T. Jegorow, *Psychologia*, Warszawa 1957, s. 52.

¹³ G. Łukow, *Szkice z psychologii wojskowej*, Warszawa 1959, s. 377.

ręcznikach, a także w licznych monografiach i artykułach poświęconych problematyce osobowości.

Jeszcze bardziej rozbieżne stanowiska zajmują autorzy zachodni. G. W. Allport¹⁴ w przeglądowej pracy na ten temat, wydanej jeszcze przed II wojną światową, omawia pięćdziesiąt takich definicji. Od tego czasu liczba ich znacznie wzrosła.

Nic więc dziwnego, że są psychologowie, którzy dochodzą do pesymistycznego wniosku, że po prostu nie można sformułować takiej definicji lub uzależniają ją od aktualnej „mody”, która jak wszystkie jest przemijająca i ulega z czasem zapomnieniu. Są też psycholodzy, którzy twierdzą, że nie można podać definicji, gdyż każda zależy całkowicie od teoretycznego układu odniesienia. W związku z tym Szewczuk pisze, że „gdyby ktoś szukał przykładu, jak bardzo daleko może nauka odbiec od rzeczywistości, którą ma przecież poznać, w jak dużym stopniu mogą się jej drogi rozejść z drogą zdrowego rozsądku, to trudno byłoby o lepszy niż psychologia osobowości¹⁵.”

Teorie osobowości modyfikowane są nieustannie przez wyniki badań i podlegają ciągłej ewolucji, która jest rezultatem nie tylko wzrostu danych empirycznych, lecz także założeń teoretycznych ich autorów.

Wszelkie wysiłki zmierzające do uporządkowania i powiązania różnych koncepcji osobowości nie są w pełni zadowalające. Na przykład Szewczuk, po omówieniu różnych systemów i podziałów teorii osobowości¹⁶, dzieli je na dwie grupy: na teorie introgenne i ekstragenne. Pierwsze doszukują się genezy osobowości w samej jednostce, głównie w jej wrodzonych dyspozycjach lub różnie rozumianych wewnętrznych siłach, które mają determinować zachowanie i działanie człowieka, decydując również o kierunku rozwoju jego osobowości. Drugie poszukują genezy oso-

¹⁴ G. W. Allport, *Personality: A Psychological Interpretation*, Nowy Jork 1937.

¹⁵ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 379.

¹⁶ Jednym z nich jest podział teorii osobowości na metafizyczne i empiryczne. Inne kryteria odnoszą się do podziału tych teorii na biologiczne, psychologiczne i socjologiczne. Istnieje również podział teorii na omnibusowe, integralne, hierarchiczne i przystosowawcze. Bliższe szczegóły na temat tych podziałów znaleźć można we wspomnianym podręczniku W. Szewczuka i cytowanych przez niego pracach.

bowości w świecie zewnętrznym, przede wszystkim w środowisku społecznym, w którym człowiek wychowuje się i żyje. Ono warunkuje rozwój osobowości i jest głównym wyznacznikiem zachowań i działań każdego człowieka.

Do pierwszej grupy teorii zaliczyć można wszystkie psychoanalityczne koncepcje osobowości, do drugiej — przede wszystkim koncepcje behawiorystów i specjalistów z dziedziny uczenia się oraz koncepcje dialektyczne reprezentowane przez psychologów marksistowskich.

DIALEKTYCZNA KONCEPCJA OSOBOWOŚCI

Dialektyczna koncepcja osobowości człowieka oparta na filozofii marksistowskiej jest ściśle związana z ogólniejszą teorią socjalistycznych przeobrażeń rzeczywistości materialnej i społecznej oraz podstawowymi celami rozwoju społeczeństwa. Jednym z nich jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka epoki socjalizmu. Jak podkreśla H. Muszyński marksistowską koncepcję człowieka charakteryzuje „materialistyczne i społeczne zarazem ujmowanie istoty ludzkiej. Człowiek jest, z jednej strony, tworem przyrody i podlega działaniu jej praw nawet wówczas, kiedy dąży do jej ujarzmienia. Z drugiej zaś, jest istotą społeczną, ukształtowaną przez warunki społeczne bytu i podlegającą historycznie uwarunkowanym prawom rządzącym życiem społecznym (...) Na podłożu takiej materialistycznej koncepcji człowieka wyrasta także odrębna marksistowska koncepcja naczelnej wartości, jaką jest on sam. W świetle jej założeń liczy się wyłącznie ziemską egzystencja człowieka tutaj i teraz. Toteż szczęście ludzkie wyznaczone jest przez całokształt ekonomiczno-społecznych warunków życia ludzkiego, umożliwiających maksymalne zaspokajanie jego materialnych i duchowych potrzeb oraz optymalny rozwój jego osobowości”¹⁷.

Tak sformułowaną koncepcję socjalistycznej osobowości człowieka spotykamy także w pracach filozoficznych, pedagogicznych i psychologicznych. Wielu autorów formułuje również postulaty

¹⁷ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 73.

dotyczące osobowości człowieka epoki socjalizmu, a zwłaszcza procesu kształtowania takiej osobowości.

Spróbujmy określić osobowość człowieka z marksistowskiego punktu widzenia.

Po pierwsze — zgodnie z nauką marksistowską osobowość człowieka jest strukturą z d e t e r m i n o w a n ą s p o ł e c z n i e, a więc nabytą, wykształcalną. „...istota człowieka — pisał Marks w *Tezach o Feuerbachu* — to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”¹⁸. Ta myśl przewija się również w innych dziełach Marksa, a także w pracach Lenina.

Praktyczne konsekwencje przyjęcia takiego stanowiska są rozmaite. Konsekwencją taką jest np. położenie większego nacisku nie na dobór kandydatów do służby wojskowej, którzy rzekomo posiadają jakieś naturalne przymioty, predyspozycje do podejmowania określonej działalności, lecz na kształtowanie tych cech poprzez odpowiednią organizację systemu kształcenia, a przede wszystkim wychowania i szkolenia wojskowego. Przy czym jednym z głównych celów tak pojętego wychowania powinno być pobudzanie aktywności kształcących się, ponieważ jest ona — obok wychowania i nauczania — najważniejszym czynnikiem rozwoju osobowości. Nawet najlepiej prowadzone wychowanie i szkolenie żołnierzy nie przyniesie spodziewanych efektów przy biernej ich postawie, polegającej m. in. na usprawiedliwianiu swych niepowodzeń brakiem zdolności. Tymczasem tylko wysiłek nad kształtowaniem w sobie umiejętności dobrej pracy jest właściwą drogą postępowania i prowadzi do wykształcenia pożądanych cech. Talent, który musi opierać się na pewnych zadatkach wrodzonych, jest jednak przede wszystkim rezultatem wytężonej pracy nad sobą oraz odpowiednio silnych i ukierunkowanych zainteresowań.

Po drugie — osobowość człowieka jest strukturą d y n a m i c z n ą, ulegającą ciągłym przeobrażeniom. Współczesna wiedza o człowieku wykracza znacznie poza statyczne ujęcia osobowości, co z naciskiem podkreśla psychologia marksistowska. Konsek-

¹⁸ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1961, s. 7.

wencją tego poglądu jest uwzględnianie możliwości przekształceń osobowościowych w ciągu niemal całego życia jednostki. Wychowywanie i kształcenie ludzi dorosłych, jakimi są żołnierze, prowadzone w całym okresie ich służby wojskowej, ma na celu systematyczne podnoszenie kwalifikacji. Szczególnego znaczenia nabiera permanentne kształcenie kadry wojskowej w warunkach szybko następujących zmian w wyposażeniu technicznym, które pociągają za sobą nie tylko konieczność ustawicznego modyfikowania i uzupełniania wiedzy wojskowej, lecz determinują również określone zmiany w sposobach działania. Ponadto system awansowania w wojsku wymaga stałego poszerzania i pogłębiania kwalifikacji.

Inna konsekwencja sformułowanego wyżej stwierdzenia dotyczy metodologii badań struktury osobowości. Wszelkie metody — w rodzaju klasycznej metody testów — zakładające stałość cech nie wytrzymują próby. Stąd poszukiwania w psychometrii niezmiennych wyznaczników ludzkiego zachowania, w postaci większej lub mniejszej liczby czynników, określonych matematycznie, co niekiedy prowadzi do swoistej żonglerki liczbami, spoza których nie widać żywego człowieka.

Po trzecie — osobowość jest strukturą z i n t e g r o w a n ą, ściśle i funkcjonalnie powiązaną. Odnosi się to również do związków osobowości z organizmem i wiąże z integracyjną działalnością mózgu człowieka. Osobowość nie jest więc prostą sumą cech, którymi można dowolnie manipulować i układać z nich dowolne inwentarze. Wprawdzie każdy model struktury osobowości jest takim inwentarzem, ale jego opracowanie jest uzasadnione potrzebami dydaktycznymi i koniecznością uporządkowania opisu. W rzeczywistości osobowość funkcjonuje całościowo i zgodnie z tym stanem rzeczy powinna być rozumiana i oceniana; nie można zatem wyrywać z kontekstu poszczególnych jej cech i ich przejawów.

Po czwarte — osobowość jest strukturą s t y m u l u j ą c ą, pobudzającą człowieka do określonego działania. W opisie struktury osobowości powinny więc być ujęte tylko te cechy, które określają działanie i zachowanie się konkretnego człowieka, np. żołnierza. Konsekwencją tego stwierdzenia jest przyjęcie zasady,

że zarówno poznanie osobowości, jak i jej ocena musi opierać się przede wszystkim na ocenie postępowania człowieka i wynikach jego działalności. „... z jakich oznak mamy wnioskować o realnych myślach i uczuciach realnych jednostek? Rzecz zrozumiała, że taka oznaka może być tylko jedna: czyny tych jednostek — a ponieważ mowa jest tylko o społecznych myślach i uczuciach, to należy jeszcze dodać: społeczne czyny jednostek, tj. fakty socjalne”¹⁹.

Uwzględniając powyższe stwierdzenia i zdając sobie sprawę z wielu trudności w definiowaniu pojęcia osobowości — można przyjąć następującą, roboczą jej definicję:

Osobowość jest to zintegrowany, dynamiczny i społecznie zdefiniowany system cech (właściwości) psychicznych, określających zachowanie się człowieka.

Jest to definicja najbardziej zbliżona do cytowanej analitycznej koncepcji Rubinsztejna. Określenie „system” świadczy o wielości cech układających się w uporządkowaną organizację. Znane są również definicje syntetyczne, które zamiast osobowości wprowadzają różne nieprecyzyjne i niejasne określenia, w rodzaju: „jaźń” lub „ja”.

W przedstawionej definicji uwypuklona jest też integracja cech składających się na osobowość człowieka, wyrażająca się przede wszystkim we wzajemnym ich uwarunkowaniu.

Cechy te — jak już podkreślaliśmy — są dynamiczne. Wprawdzie większość z nich powstaje już we wczesnym okresie życia człowieka i charakteryzuje go aż do śmierci, ale ich względność polega na tym, że osobowość może ulegać zmianom, jest podatna na modyfikujące ją oddziaływania środowiska i warunków życia. Znaczy to, że nie istnieją cechy osobowości absolutnie trwałe i niezmiennie. Stąd też wywodzi się pedagogiczny optymizm, wynikający z możliwości zmian cech osobowości każdego człowieka.

W przyjętej przez nas definicji podkreśla się, że chodzi o cechy (właściwości) psychiczne, a nie biologiczne, których żywy organizm posiada wiele. Nie wydaje się bowiem słuszne zalicza-

¹⁹ W. L e n i n, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1950, s. 439.

nie do osobowości — jak to czynią niektórzy autorzy — również cech organicznych, co nie wyklucza możliwości wpływu pewnych cech fizycznych na powstawanie i rozwijanie się niektórych cech psychicznych.

Samo pojęcie „cechy” jest kontrowersyjne i spotyka się z ostrą krytyką. „Burżuazyjne teorie upraszczały sobie to zagadnienie traktując cechy osobowości jako elementy psychiki, izolowane lub mechanicznie powiązane ze sobą, a strukturę osobowości jako zamknięty układ odpowiednio dobranych i wydzielonych cech (dyspozycji psychicznych), wrodzonych, względnie nabytych”²⁰. Przy takim rozumieniu cech należy się zgodzić z powyższą krytyką. W naszym ujęciu traktujemy jednak cechy zgodnie z pozostałymi członami przytoczonej definicji osobowości. Pozostawienie tego pojęcia jest podyktowane brakiem bardziej adekwatnego określenia oraz powszechnością jego stosowania. Ważne jest w końcu to, co się przez to pojęcie rozumie.

Cechy te, zdeterminowane społecznie, a więc ukształtowane w konkretnych warunkach życia społecznego, nie są czymś wrodzonym, a tym bardziej dziedzicznym. Określają one zachowanie się i działanie człowieka, dzięki czemu poprzez poznanie osobowości można lepiej rozumieć jego postępowanie. Człowiek w zasadzie zachowuje się i działa zgodnie ze swoimi cechami osobowości. Chcąc więc spowodować pożądane, trwałe zachowanie się człowieka, należy odpowiednio kształtować jego osobowość.

Warto jeszcze wspomnieć o głównych determinantach osobowości, decydujących o jej rozwoju. Istnieją w tej kwestii różne teorie. Najbardziej rozpowszechniona jest teoria natywistyczna albo biologistyczna. Głosi ona, że osobowość człowieka zależy głównie od pewnych substancji biologicznych, z którymi człowiek przychodzi na świat, a więc od dziedziczności. Przedstawiciele skrajnego natywizmu głoszą, że najważniejsze cechy osobowości człowieka są przekazywane dziedzicznie z pokolenia na pokolenie. A więc człowiek rodzi się takim, jakim jest. Podobne poglądy nie mają żadnego naukowego uzasadnienia, natomiast ich konsekwencje odnaleźć można w różnych systemach dyskry-

²⁰ S. Kowalski, *Zagadnienia osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*, Wrocław 1956, s. 138.

minujących ludzi ze względu na ich cechy biologiczne, z rasizmem włącznie.

W psychologii wojskowej stanowisko to najwyraźniej zaznaczyło się w koncepcji „urodzonego dowódcy” oraz wrodzonych uzdolnień specjalnych. W odniesieniu do dowódcy zwolennicy tego poglądu kładą główny nacisk nie na wychowanie i kształcenie dowódców, lecz na wyszukiwanie osób z rzekomo wrodzonymi zdolnościami dowódczymi. Skłonni są również wszystkie niepowodzenia w działaniu dowódcy kłaść na karb braku takich zdolności.

Istnieją też koncepcje przeciwstawne, które wyłączną rolę w kształtowaniu cech osobowości przypisują środowisku zewnętrznemu, przy czym pojmowane jest ono jako coś niezmiennego i jednolitego. Tak rozumiane środowisko (np. wiejskie lub miejskie) ma jakoby fatalistycznie wpływać na osobowość człowieka. W rzeczywistości koncepcja taka ma charakter woluntarystyczny, zakłada bowiem, że każda zmiana środowiska automatycznie zmienia człowieka, że np. służba wojskowa samoczynnie wywołuje pożądane zmiany osobowości u każdego, kto ją pełni.

Mechaniczne połączenie wspomnianych dwóch koncepcji rozwoju osobowości znane jest pod nazwą teorii dwóch czynników (teorii konwergencji), która w psychologii rozwojowej jest również krytykowana, a której podstawę stanowi genetyka formalna, tzn., że cechy organizmu — w tym także psychiczne — są dziedziczone za pośrednictwem tzw. genów. Przyjmując te założenia genetyki formalnej, budowanej głównie w odniesieniu do roślin i zwierząt, psychologowie zastosowali je w całej rozciągłości do życia psychicznego człowieka, snując dalej hipotezy na temat naturalnego, spontanicznego rozwoju właściwości, dyspozycji i zdolności człowieka, zawartych w stanie zarodkowym w jego genach²¹.

Współczesna psychologia rozwojowa oparta na materialistycznych podstawach filozoficznych wysuwa koncepcję czterech czynników rozwoju osobowości. Czynniki te są: zadatki wrodzone, środowisko społeczne, wychowanie i nauczanie oraz działanie własne. Kwestie te będą przedmiotem dalszych rozważań.

²¹ *Psychologia rozwojowa* pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1959, s. 15.

Osobowość jako system właściwości psychicznych posiada określoną (jak każdy system) strukturę, tzn. można w niej wyodrębnić pewne ściśle ze sobą zintegrowane składniki, co sprawia, że wszelkie ich podziały czy klasyfikacje są sztuczne i kontrowersyjne. Różni autorzy opisują różną ich liczbę. Dla przykładu można podać, że spośród psychologów polskich T. Tomaszewski¹ wymienia cztery grupy cech osobowości człowieka, odpowiadające na pytania: do czego człowiek zmierza i jaki jest kierunek jego działalności; jakimi metodami posługuje się przy realizacji swoich celów; jaka jest dynamika jego działań oraz co potrafi osiągnąć w dziedzinie podejmowania działań.

Kreutz² wymienia również cztery, lecz całkiem inne grupy cech, które nazywa właściwościami intelektualnymi, emocjonalnymi, wolicjonalnymi i motorycznymi. Pełna lista cech wchodzących w skład powyższych grup zawiera trzydzieści właściwości.

Reykowski³ określa strukturę osobowości jako system schematów poznawczych i czynnościowych, schematów regulujących postępowanie, natomiast W. Szewczuk zalicza do struktury osobowości: pogląd na świat, plan życiowy, zamiłowania, działalność,

¹ T. Tomaszewski, *Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej*. (W:) *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 232.

² K. Kreutz, *Analityczne badanie osobowości*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 5, s. 38.

³ J. Reykowski, *Osobowość*. (W:) *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1966, s. 88.

charakter, samowiedzę, samokrytykę, sumienie oraz temperament⁴.

Z powyższych przykładów wynika, że nawet wśród psychologów polskich nie ma jednolitego zdania o strukturze osobowości człowieka, nie mówiąc już o psychologii na świecie. Nie istnieje więc, jakaś powszechnie uznawana podstawa, na której można by było się oprzeć, dokonując w ramach omawianego tematu ustaleń szczegółowych.

Najczęściej jednak w różnych pracach zajmujących się opisem struktury osobowości wymienia się siedem następujących grup cech: potrzeby (motywy), zainteresowania, zdolności, inteligencja, temperament, charakter, światopogląd.

Powyższe grupy cech zaliczyć również można do struktury osobowości żołnierza.

MOTYWACYJNE SKŁADNIKI OSOBOWOŚCI

Działając świadomie człowiek dąży do osiągnięcia jakiegoś celu, który najczęściej wiąże się z zaspokojeniem określonej potrzeby. Można nawet powiedzieć, że każde świadome działanie wynika z konkretnych potrzeb (motywów) i określa je jakiś cel.

Potrzeby ludzkie są mniej lub bardziej zróżnicowane, o różnym stopniu siły i trwałości. Wspólną ich cechą jest odczuwanie przez człowieka jakiegoś braku, który wiąże się ze swoistym napięciem psychicznym oraz chęcią zaspokojenia własnej potrzeby.

Wszystkie potrzeby można podzielić na organiczne i psychiczne. Jeżeli pojęcie potrzeb organicznych (fizjologicznych) jest bliskoznaczne pojęciu popędów, to potrzeby psychiczne (społeczne) można wiązać z motywami.

Potrzeby organiczne (popędy) są wrodzone, a ilość ich jest niewielka. Niezaspokojenie większości z nich prowadzi

⁴ Zob.: W. Szewczuk, *Psychologia*, t. II, Warszawa 1966, s. 388.

do śmierci (potrzeba pokarmu, tlenu, odpowiedniej temperatury i ciśnienia, odpoczynku, snu itd.) lub do większych czy mniejszych zakłóceń psychofizjologicznych w sytuacji ich długotrwałego niezaspokajania (potrzeba seksualna, macierzyństwa, ruchu, doznań zmysłowych itd.). Niektórzy psychologowie przypisują działaniu potrzeb wrodzonych główną rolę w kształtowaniu się osobowości i zachowaniu człowieka.

Potrzeby psychiczne (motywy) nie są — ze względu na ich mnogość — jednoznacznie i zadowalająco sklasyfikowane. Dla przykładu można wymienić takie, jak: przynależność do grupy społecznej, społeczna aprobatą pracy, samodzielność, bezpieczeństwo. Są to potrzeby w zasadzie nabyte; powstają i rozwijają się w wyniku oddziaływania środowiska społecznego. Jedną z najbardziej znanych i cytowanych klasyfikacji motywów jest lista 20 motywów opracowana przez Murraya⁵. Biorąc pod uwagę inne kryteria, można wymienić następujące ważniejsze podziały potrzeb:

— jawne i ukryte, co zależy od stopnia uświadomienia sobie ich występowania i działania. Ocena zachowania każdego człowieka, a więc i żołnierza zależy — jak wiadomo — od stwierdzenia, jakimi motywami się kierował. Nie są one łatwe do ustalenia nawet przez samego sprawcę działania;

— dominujące i słabe. Dominowanie potrzeby związane jest z jej siłą. Z reguły aktualnie najsilniejsza potrzeba jest potrzebą dominującą i bez żadnego konfliktu zagłusza pozostałe potrzeby;

— zasadnicze i zależne. Potrzeba zasadnicza wytwarza potrzeby zależne, które istnieją tak długo, jak długo działa potrzeba zasadnicza.

Siła potrzeby wyraża się stopniem napięcia psychicznego i wzrasta stopniowo. Można tu wyróżnić następujące stadia:

⁵ Są to potrzeby: samoponížania, osiągnięć, wspólnoty, agresji, autonomii, przeciwdziałania, obrony, szacunku i uległości, dominacji, popisywania się, unikania przykrych doznań i przeciwności, unikania poniżania, opiekuńczości, porządku i ładu, zabawy itd. Por.: J.E. Murray, *Motywacja i uczucia*, Warszawa 1968, s. 178—181.

— stan równowagi. Potrzeba jest zaspokojona i nie ma napięcia;

— stan latencji. Działanie potrzeby i napięcie z nią związane nie są jeszcze uświadamiane, jednakże występują już pewne zmiany fizjologiczne lub myślenie o celu. Mogą w tym okresie powstawać marzenia o czymś, czego brak nie jest jednak odczuwany jako coś nieprzyjemnego;

— stan potencji. Potrzeba zostaje uświadomiona, np. pojawia się wyraźnie uczucie głodu. Napięcie odczuwane jest jako nieprzyjemne i rośnie w czasie;

— stan aktywności (działania). Przygotowanie się do zaspokojenia potrzeby i bliskość celu zmniejszają napięcie. Jest to stan osiągnięcia, odczuwany jako przyjemny;

— stan powrotu do równowagi po zaspokojeniu potrzeby. Jeżeli cel zostaje osiągnięty, napięcie zanika i potrzeba traci swą właściwość pobudzającą do działania.

Wiadomo jednak, że człowiek nie może zaspokajać wszystkich potrzeb w sposób dowolny i nieograniczony, bez żadnego wysiłku. Najczęściej, dążąc do osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeby), napotyka różnorodne przeszkody wywołujące konflikty, w tym również konflikty motywacyjne, które mają charakter wyłącznie psychiczny. Polegają one zazwyczaj na zderzeniu się dwóch potrzeb (motywów), z których zaspokojenie jednej wyklucza możliwość zaspokojenia drugiej. Dzieli się je na trzy typy: przyciąganie z przyciąganiem (++), przyciąganie z unikaniem (+—) oraz unikanie z unikaniem (— —).

Pokonywanie przeszkód wiąże się z dwoma ważnymi zagadnieniami. Pierwsze, pozytywne, polega na swoistym odczuwaniu potrzeby w postaci pragnienia czy też „chcenia” i łączy się ściśle z w o l ą. O działaniu wolicjonalnym mówimy wtedy, kiedy człowiek dążąc do zaspokojenia potrzeby natrafia na przeszkodę, która uniemożliwia lub odsuwa w czasie osiągnięcie celu. Wola przejawia się w pokonywaniu przeszkód i wiąże się z siłą potrzeby. Nawyk pokonywania przeszkód dowodzi siły woli. Tak rozumiana wola jest ważnym składnikiem osobowości.

Kształtowanie woli jest więc związane z wyrabianiem dostatecznie silnej motywacji działania, utrwalania nawyku pokony-

wania przeszkód i niezrażania się trudnościami. Nie trzeba chyba udowadniać jak wielką rolę odgrywa siła woli i chęć przezwyć-
żania trudności w służbie wojskowej.

Pokonywanie przeszkód jest związane również z pewnym ne-
gatywnym stanem psychiki, z powstawaniem tzw. frustra-
cji. Ten swoisty stan psychiczny wywołany przez niezaspoko-
jenie (udaremnienie) potrzeby może wywołać lęki, depresję, złe
samopoczucie, agresywne zachowania, a nawet nerwice i inne
zaburzenia psychiczne. Należy więc dążyć do tego, aby frustra-
cja nie pojawiała się zbyt często lub by nie utrzymywała się zbyt
długo. Najbardziej radykalnym środkiem na jej zmniejszenie lub
usunięcie jest pokonanie lub ominięcie przeszkody, a więc usi-
łowanie osiągnięcia oryginalnego celu. Skuteczna jest również
k o m p e n s a c j a, tzn. zastępowanie celu nieosiągalnego celem
osiągalnym, pod warunkiem, że zaspokaja on chociażby części-
wo tę samą potrzebę.

Wszystkie inne sposoby, którymi zajmuje się psychologia mo-
tywacji, nie usuwają całkowicie frustracji, są tylko swoistą obro-
ną przed jej negatywnymi skutkami. Wśród sposobów tych moż-
na m.in. wymienić: racjonalizację — uzasadnianie niepowodze-
nia na przykład tym, że przeszkoda jest obiektywnie nie do po-
konania lub cel niewart wysiłku i starań; regresję — sięganie do
metod wstecznych, skutecznych w przeszłości lub w innych sy-
tuacjach; marzenia — pokonywanie najtrudniejszych przeszkód
i osiąganie najbardziej niedostępnych celów w wyobraźni; izo-
lację — wycofanie się czasowe lub trwałe z sytuacji frustracyj-
nych lub nawet całkowicie z życia społecznego; zażywanie róż-
nych środków farmakologicznych.

ZAINTERESOWANIA

Zainteresowania to indywidualne poznawczo-emocjonalne nastawienie do rzeczywistości (przedmiotów i zjawisk). Nastawienie to polega na skupieniu uwagi i myśli na przedmiocie zaintere-
sowania oraz dążeniu do bliższego poznania go. Kontakt z tym
przedmiotem lub zjawiskiem należy do przyjemności.

Zainteresowania powstają i rozwijają się w ciągu całego życia jednostki jako wynik oddziaływania — z jednej strony — potrzeb biologicznych i wielu zjawisk fizjologicznych zachodzących w organizmie, a z drugiej — środowiska społecznego i warunków życia. Pierwszy typ zainteresowań (wyraźnie uwarunkowanych biologicznie) przejawiają również zwierzęta. Podstawą tych zainteresowań jest przede wszystkim wrodzony odruch orientacyjny, umożliwiający przystosowanie się organizmów do warunków życia, a także instynkty, które determinują kierunek tych zainteresowań. Podobny krąg zainteresowań związanych z zaspokajaniem fizjologicznych potrzeb ma również każdy człowiek. Nie są one jednak dla niego charakterystyczne. Oceniając wartość i znaczenie zainteresowań ludzkich, zawsze mamy na myśli zainteresowania społeczne, spełniające w życiu człowieka, a więc także w działaniu wojskowym, ogromną rolę.

Brak tego typu zainteresowań czy stopniowe ich zanikanie — przy jednoczesnym utrzymywaniu się zainteresowania jedynie własnymi, indywidualnymi sprawami — prowadzi do zubożenia osobowości oraz uniemożliwia jej prawidłowy i pełny rozwój.

Jaką więc rolę odgrywają zainteresowania i czym się wyrażają?

— Zainteresowania są zawsze skierowane na jakiś przedmiot, są więc przedmiotowe, kierunkowe, co ma wpływ na selekcję i dobór aktualnych spostrzeżeń, wyobrażeń, wspomnień, myśli itp. To z kolei łączy się z działaniem, nadając mu jednolity charakter.

— Zainteresowania nie tylko ukierunkowują działanie, ale pobudzają do działania, wywołują chęć (pragnienie) poznania przedmiotu lub zjawiska.

— Zainteresowania są zabarwione uczuciowo i zawsze przyjemne. Są więc źródłem uczuć pozytywnych i odgrywają ważną rolę w powstawaniu oraz utrzymywaniu się trwałego zadowolenia życiowego.

— Zainteresowania sprawiają, że działanie ludzkie nie jest nużące, wyczerpujące. Jeśli jakaś praca wzbudza zainteresowanie przestaje być męczącą przede wszystkim w sensie psychicznym, a w pewnym stopniu także fizycznym. Ponieważ

zaś zajęcia wynikające z pełnienia służby wojskowej wymagają dużego wysiłku fizycznego, należy dążyć do ich uatrakcyjnienia.

— Zainteresowania są istotnym czynnikiem rozwoju osobowości. Przy całkowitym braku jakichkolwiek zainteresowań nie może się ona prawidłowo rozwijać.

ZDOLNOŚCI

Sprawne działanie wiąże się z posiadaniem nie tylko odpowiednio silnych motywów i zainteresowań, lecz również odpowiednich zdolności. Motywy i zainteresowania odpowiadają na pytanie, dlaczego człowiek zachowuje się tak a nie inaczej i podejmuje taką a nie inną działalność. Natomiast zdolności i inteligencja dotyczą przede wszystkim tego, jak on działa. Wiadomo, że każde działanie może być mniej lub bardziej sprawne.

Zdolności to właściwości psychofizyczne warunkujące sprawne działanie w jakimś kierunku. W ich rozwoju ważną, aczkolwiek nie decydującą, rolę odgrywają zadatki wrodzone. Znaczenie tych zadatków jest różne dla różnego typu zdolności. Chodzi tu zwłaszcza o budowę ciała i sprawność fizyczną organizmu lub jego części (organów) oraz o typ układu nerwowego. Zdolności ułatwiają nabywanie wiedzy i umiejętności, ale nie są z nimi tożsame. Oznacza to, że nie można sprawnie działać nie mając określonej wiedzy i umiejętności, nawet przy dużych zdolnościach (poza nielicznymi przypadkami, np. działalności artystycznej). Natomiast można w zasadzie osiągnąć dużą sprawność w jakiejś dziedzinie, nie mając w tym kierunku specjalnych zdolności. Jest to możliwe pod warunkiem przejawiania dostatecznie dużej aktywności własnej i istnienia sprzyjających warunków.

Klasyfikowanie zdolności jest zadaniem bardzo trudnym ze względu na dużą ich ilość i brak szerszych badań na ten temat. Nawet pewne najogólniejsze terminy (takie jak: zdolności, uzdolnienia, talent) są różnie definiowane przez różnych autorów⁶. Najczęściej wymienia się zdolności specjalne i ogólne.

⁶ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 391.

Zdolności specjalne przejawiają się tylko w określonym kierunku, od którego pochodzi ich nazwa. Inaczej mówiąc, zdolność specjalna to sprawne działanie określonego typu, które może być złożone lub mieć charakter bardzo wąski (tylko jedna czynność). Wysoki poziom zdolności specjalnych to talent (np. talent dowódczy, pedagogiczny, malarski), a najwyższy poziom rozwoju zdolności określany jest jako geniusz (np. genialny dowódca, pedagog, malarz itd.).

Na zdolność żołnierza składa się, ze względu na skomplikowany charakter jego działania, wiele właściwości psychofizycznych o złożonej strukturze. Przede wszystkim można tu wymienić odpowiedni typ układu nerwowego (silny, zrównoważony, o szybkim przebiegu procesów), sprawne analizatory (wrażliwy oraz czuły wzrok i słuch), łatwość kojarzenia, plastyczność, odporność na zakłócenia, zmęczenie itp.

Ze względu na wymagania głównych specjalności charakterystyka zdolności jest dla potrzeb wojskowych bardzo istotna. Odpowiedź na pytanie, jakie zdolności powinien posiadać kierowca pojazdu wojskowego, artylerzysta, radiotelegrafista, operator radiolokacji itd., jest równoznaczna — po pierwsze — z wyszukaniem tych spośród poborowych, u których już te zdolności zostały wcześniej ukształtowane, a po drugie — z kształceniem tych zdolności w procesie szkolenia wojskowego.

Zdolności ogólne umożliwiają sprawne działanie wielokierunkowe. Bardziej rozwiniętą zdolność ogólną nazywamy uzdolnieniem, a najwyższy poziom — podobnie jak przy zdolnościach specjalnych — określany jest jako geniusz. Mówiąc o zdolnościach ogólnych, zajmujemy się już problemem inteligencji.

INTELIGENCJA

Inteligencja to ogólna zdolność do rozwiązywania problemów dzięki sprawnym procesom myślenia. W definicji tej położony jest szczególnie nacisk na aktywność człowieka, bez której nie ma normalnego rozwoju inteligencji i nie może się ona w ogóle ujawniać.

Inteligencja wiąże się więc ściśle — z jednej strony — z procesami myślenia, a z drugiej — z działaniem. Żołnierz zwany potocznie „niemyślącym” to człowiek mało inteligentny. Trudno też mówić o inteligentnym zachowaniu bez jakiejkolwiek aktywności zewnętrznej. Rozwiązywanie problemów zakłada tę aktywność i dlatego bierne przystosowanie się do rzeczywistości nie może być przejawem inteligencji, mimo że takie zachowanie mieści się w tradycyjnym pojęciu inteligencji określanej jako zdolność przystosowania się człowieka do sytuacji.

Inteligencja jako zdolność ogólna była zaliczana do wrodzonych właściwości psychicznych człowieka. Nowe badania mające na celu stwierdzenie, który z czynników — wrodzony czy nabyty — decyduje o poziomie inteligencji, wykazują decydujące znaczenie tego ostatniego. Tak więc wszelkie uwarunkowania biologiczne inteligencji są raczej zawodnym sposobem jej tłumaczenia. Podobnie jak przy innych zdolnościach, nie mówiąc już o pozostałych cechach osobowości, uwarunkowań inteligencji należy szukać poza człowiekiem.

Nie oznacza to jednak, iż inteligencję powinno się utożsamiać z wiedzą lub umiejętnościami, które jak wiadomo są nabyte. Są to pojęcia różne, mimo ich niewątpliwego związku. Zdobywanie wiedzy sprzyja rozwojowi inteligencji i dlatego wśród ludzi wykształconych więcej jest osobników inteligentnych.

Stopień inteligencji bywa często określany za pomocą tzw. ilorazu inteligencji ⁷.

Sprawne rozwiązywanie problemów, będące — jak wskazaliśmy uprzednio — przejawem inteligencji, ma przebieg fazowy, co nie zawsze jest uświadamiane. Najpierw następuje zetknięcie się z problemem, z a p o z n a n i e się z nim. W fazie tej bardzo ważne jest wyrobienie w sobie odpowiednio silnej motywacji rozwiązywania problemu, wzbudzenie zainteresowań i zdobycie o nim jak najwięcej informacji. Silna motywacja to przede

⁷ Otrzymujemy go dzieląc wiek inteligencji przez wiek życia. Zarówno wiek życia, jak i wiek inteligencji najczęściej wyrażane są w miesiącach. Obliczanie wieku życia nie nastręcza żadnych trudności, gdyż jest to po prostu wiek człowieka podany w miesiącach. Natomiast obliczanie wieku inteligencji jest już nieco trudniejsze, gdyż opiera się na wynikach specjalnych testów przeznaczonych do mierzenia inteligencji.

wszystkim świadomość znaczenia i celu rozwiązywania problemu oraz rozumienie jego sensu. Natomiast proces zdobywania informacji o problemie jest nie tylko warunkiem działania inteligentnego, ale także jego bardzo istotnym składnikiem. Umiejętność szybkiego zdobywania (znajdowania) informacji jest bowiem w wielu sytuacjach ważniejsza aniżeli posiadanie gotowej już wiedzy, która w konkretnym przypadku może się okazać niewystarczająca lub nawet uniemożliwiać (przy sztywnym operowaniu nią) znalezienie rozwiązania.

Druga faza to s z u k a n i e właściwego rozwiązania problemu. Rozporządzając dużą ilością informacji, operując nimi w procesie myślenia (rozumując), człowiek dochodzi do rozwiązania, które uważa za najlepsze. Odbywa się to poprzez analizę, porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie i abstrahowanie oraz wnioskowanie. Wszystkie te procesy mogą przebiegać mniej lub bardziej sprawnie, co często decyduje o sprawności myślenia, a co za tym idzie — o poziomie inteligencji.

Faza ta polega na manipulowaniu pojęciami i czynnościami motorycznymi tak długo, dopóki nie natrafi się na właściwe rozwiązanie umożliwiające podjęcie decyzji. W tej fazie myślenia (rozwiązywania problemów) występuje ważne zjawisko, zwane schematyzmem myślenia. Jest ono do pewnego stopnia pozytywne, ponieważ w sytuacjach powtarzających się lub podobnych człowiek może się posłużyć określonym schematem postępowania. W wojsku należą do nich wszystkie regulaminy walki, służby, instrukcje itp. wskazania. Uczenie się na przykład zasad taktyki to m.in. przyswojenie sobie wielu schematów przydatnych później na polu walki, zwłaszcza w sytuacjach powtarzających się lub zbliżonych. Jednakże w sytuacjach nowych — z jakimi ma do czynienia każdy żołnierz — utrwalone schematy bywają niekiedy przeszkodą, uniemożliwiającą znalezienie właściwego rozwiązania. Od inteligencji żołnierza zależeć będzie odejście od tych schematów i wybranie nowej, oryginalnej drogi.

Trzecia faza rozwiązywania problemu polega na p r z e n i e s i e n i u rozwiązania myślowego w sferę działania i sprawdzeniu w praktyce, czy rozwiązanie myślowe jest skuteczne. Dlatego też zachowanie inteligentne cechuje uzasadniona krytyczna po-

stawa w stosunku do własnych i cudzych osiągnięć (rozwiązań).

W wymienionych trzech fazach zachowania ujawniają się cechy inteligencji. W wojsku są one kształtowane w procesie szkolenia. Przekonanie o możliwości osiągnięcia wysokiego poziomu działania, w którym ujawnia się inteligencja żołnierza, oparte jest na wspomnianej już wcześniej psychologicznej tezie, że zdolności można i należy rozwijać, a więc że są one w dużym stopniu wyćwiczalne.

Ponieważ jednak różni ludzie mają różny poziom inteligencji, zdarza się, że w czasie organizowania zatrudnienia lub szkolenia powstaje konieczność wyszukania tych, którzy mają poziom najwyższy. Pomiar inteligencji, podobnie jak innych cech osobowości, jest sprawą bardzo trudną. Powinien obejmować wiele skomplikowanych i niełatwych do zbadania cech, a zatem ocena inteligencji nie może się opierać na danych przypadkowych.

TEMPERAMENT

Pojęcie temperament jest równie wieloznaczne jak inne określenia używane w psychologii osobowości. W znaczeniu potocznym człowiek „z temperamentem” oznacza osobnika energicznego, bardzo ruchliwego, o zdolności szybkiej reakcji.

W pracach naukowych różni autorzy wysuwają na pierwsze miejsce różne cechy temperamentu. Najczęściej jednak występują trzy: szybkość, trwałość i siła. Można więc przyjąć, że temperament polega na szybkości powstawania oraz trwałości i sile procesów psychicznych, zwłaszcza emocjonalnych. Określając temperament człowieka, należy szukać odpowiedzi na następujące trzy pytania:

- jak szybko powstają i przebiegają procesy psychiczne?
- jak dalece są one trwałe?
- jaka jest ich siła, intensywność?

Temperament jest ściśle związany z typem układu nerwowego i dlatego może być rozpatrywany jako najbardziej biologicznie uwarunkowany składnik osobowości. Istnieje ścisły dwustronny związek temperamentu z charakterem. Ma on m.in. wpływ na

to, w jaki sposób charakter przejawia się w działaniu i zachowaniu. Powiązania te dotyczą również — chociaż w mniejszym stopniu — innych cech osobowości.

W psychologii od dawna dzielono ludzi na różne typy, w zależności od temperamentu i charakteru człowieka. Najbardziej znane są typologie Hipokratesa i Pawłowa.

Jedna z najstarszych typologii greckiego lekarza starożytności Hipokratesa, oparta wprawdzie na błędnej podstawie, przetrwała do dnia dzisiejszego i przytaczana jest prawie we wszystkich podręcznikach psychologii. Hipokrates twierdził, że ciało człowieka składa się z części twardych i płynnych, przy czym te ostatnie odgrywają najważniejszą rolę. Są to następujące ciecze: śluz produkowany przez mózg, krew produkowana przez serce, żółta żółć produkowana przez wątrobę i czarna żółć produkowana przez śledzionę. Od wzajemnego powiązania i proporcji tych cieczy zależą nie tylko choroby, ale i temperament człowieka:

przewaga krwi	— temperament sangwiniczny,
przewaga żółtej żółci	— temperament choleryczny,
przewaga ciemnej żółci	— temperament melancholiczny,
przewaga śluzu	— temperament flegmatyczny.

Do powyższej typologii nawiązał twórca teorii odruchów warunkowych, fizjolog rosyjski Pawłow. Opierając się na naukowych wynikach uzyskanych w badaniach nad funkcjonowaniem układu nerwowego, wyróżnił trzy cechy układu nerwowego, mianowicie: siłę, równowagę (między pobudzeniem a hamowaniem) i ruchliwość procesów nerwowych. Kombinacja tych cech jest podstawą do określania typu układu nerwowego.

Typ silny, zrównoważony, ruchliwy (sangwinik) reprezentuje człowiek bardzo wytrzymały na bodźce o dużej sile. Procesy pobudzenia i hamowania są u niego silne i ruchliwe, co oznacza, że mogą się szybko zmieniać. Zachowana jest między nimi równowaga. Ogólnie można powiedzieć, że jest to człowiek żywy, ruchliwy, łatwo i w sposób emocjonalny reagujący, o ruchliwej mimice i gestykulacji.

Typ silny, zrównoważony, bezwładny (flegmatyk) to człowiek o silnych procesach pobudzenia i hamowania, ale o

dużej powolności zmian między nimi. Wszystkie procesy psychiczne, podobnie jak ruchy i wszelkie działanie, przebiegają u niego bardzo wolno. Silne przeżycia słabo ujawniają się na zewnątrz.

Typ silny, nie zrównoważony (choleryk) — człowiek o dużej sile procesów hamowania i pobudzenia, z przewagą tego ostatniego. W związku z silnymi procesami hamowania procesy psychiczne, zwłaszcza uczucia, powstają u takiego osobnika szybko i są bardzo intensywne. Ujawnia się to w gwałtownych ruchach i działaniu, szybkich i silnych reakcjach, dużej porywczowości i ruchliwości.

Typ słaby (melancholik) to człowiek o słabych procesach pobudzenia i hamowania. Wprawdzie przeżycia jego są głębokie i długotrwałe, ale wpływają raczej dezorganizująco na pozostałe funkcje psychiczne. Ujawniają się one na zewnątrz, chociaż nie tak burzliwie jak u choleryka, wpływając na swoiste zachowanie się, wyrażone powolnością działań i przygnębiającym nastrojem.

CHARAKTER

Wielu psychologów podkreśla ogromną rolę charakteru w funkcjonowaniu psychiki człowieka. Decyduje on bowiem o treści postępowania i roli człowieka w społeczeństwie.

Cechy charakteru należą do istoty osobowości, nadając swoiste piętno zachowaniu człowieka. Są nawet utożsamiane z osobowością. Jest więc rzeczą prawie niemożliwą wyodrębnienie tych cech, zwłaszcza jeżeli chcemy je wyróżnić z motywacyjnych i światopoglądowych składników osobowości.

Charakter to zespół właściwości psychicznych (postaw), które określają stosunek człowieka do rzeczywistości, znajdują wyraz w jego ukierunkowanym i świadomym postępowaniu oraz podlegają ocenie.

Podkreślając ukierunkowanie postępowania, mamy na myśli cele stawiane sobie przez jednostkę ludzką, natomiast ocena tych celów wynika z ich społecznego znaczenia. Jest to o tyle istotne,

że biorąc pod uwagę cel to samo postępowanie może być dobre lub złe (np. zabijanie wrogów na wojnie i dokonywanie mordów w celach rabunkowych).

Wprowadzając do pojęcia charakteru czynnik świadomy, mamy na myśli tę właściwość charakteru, która jest związana z wolą. Działalność kierowana wolą jest zawsze działalnością świadomą i nastawioną na osiągnięcie celu, który wymaga — między innymi — aktywności i wytrwałości w pokonywaniu przeszkód.

Charakter człowieka przejawia się w jego cechach i postawach wobec siebie, wobec innych ludzi i wobec różnych wartości. Do tych ostatnich zaliczamy: postawy wobec natury martwej i żywej, wobec głównych form działania i zachowania się ludzi (zabawy, nauki, pracy, odżywiania się, wypoczynku, mieszkania, czystości, porządku. itp.); oraz wobec wytworów tego działania (ojczyzny, nauki, religii, sztuki, techniki, własności, prawa itp.).

Zasada powyższego podziału cech charakteru oparta jest nie na zjawiskach psychicznych, lecz na przedmiotach, których one dotyczą.

Cechy charakteru decydujące o konkretnej postawie człowieka w każdej sytuacji oraz mające wpływ na określone zachowanie się, powstają i rozwijają się w procesie wychowania i są różne u różnych ludzi. W każdej z trzech przytoczonych wyżej grup jest ich wiele, przy czym nie są one równorzędne, zwłaszcza z punktu widzenia ich wartości społecznej. Dla przykładu można wymienić następujące: I grupa (postawy wobec samego siebie) — ambicja, poczucie własnej godności, opanowanie, skromność lub pycha, wiara w siebie lub poczucie małej wartości, nieśmiałość, egoizm, egocentryzm, duma, zarozumiałość, próżność, drażliwość itp. II grupa (postawy wobec innych ludzi) — życzliwość, towarzyskość, szczerość, delikatność, takt, bezkompromisowość, obiektywizm, złośliwość, konsekwencja, prawdomówność, koleżeńskość, litość itp. III grupa (postawy wobec różnych wartości) — wytrwałość, cierpliwość, pracowitość lub lenistwo, skąpstwo, zdyscyplinowanie, patriotyzm, odwaga, dokładność itp.

Postawa to tylko gotowość do działania i nie jest równoznaczna ze zgodnym z nią postępowaniem. Decydują o tym pewne ogól-

ne właściwości charakteru, mianowicie jego wartość, siła i jednolitość.

Pierwsza dotyczy treści charakteru. W odróżnieniu od temperamentu — zarówno charakter jako całość, a także jego poszczególne cechy podlegają wartościowaniu. Stosując odpowiednie kryteria społeczne, mówimy o „dobrym” lub „złym” charakterze. Inaczej mówiąc, nie ma takiej cechy charakteru, która by nie była ani zła, ani dobra. Oceniając postępowanie żołnierza, oceniamy jednocześnie jego charakter, który determinuje to postępowanie, gdyż w postępowaniu ujawnia się stosunek żołnierza do rzeczywistości.

Siła charakteru wiąże się ze stanowczością w postępowaniu i ujawnia w cechach woli. Widać tutaj ścisły związek charakteru z motywacją. Uwidacznia się on w tym, że charakter jest źródłem motywów postępowania, a z kolei silniejsze motywy stają się cechami charakteru. Mówimy „silny” lub „słaby” charakter, mając na myśli uporczywość (wytrwałość) człowieka w osiąganiu celów. Im człowiek silniej i wytrwalej dąży do osiągnięcia celu — zgodnego z postawami życiowymi — tym silniejszy ma charakter. Nie zawsze oznacza to, że jest on lepszy, gdyż — jak wiadomo — można również wytrwale dążyć do złego. O takim człowieku nie powiemy, że ma dobry charakter, chociaż w pewnym sensie jest on stanowczy i wytrwały.

O charakterze jednolitym można mówić wtedy, gdy występuje jedność przekonań, postaw, dążeń i działań. Taki osobnik ma stały, niezmienny i konsekwentny stosunek do rzeczywistości: jego czyny są zgodne z poglądami. W przypadku gdy pozytywne poglądy nie są zgodne z postępowaniem człowieka (co innego mówi, a co innego robi), gdy jest ono zmienne i uzależnione od korzyści, wówczas mówimy o braku charakteru.

ŚWIATOPOGLĄD

Światopogląd to najbardziej uogólniona wiedza o rzeczywistości (o wszechświecie, życiu i społeczeństwie), która selekcjonuje to, co do człowieka dociera i ma wpływ na jego postępowanie.

Zróznicowanie światopoglądowe ludzi jest bardzo duże — od braku wiedzy czy od pseudowiedzy do posiadania możliwie pełnej, systematycznej wiedzy o rzeczywistości. Bez względu jednak na jej zasób każdy człowiek w jakiś sposób rozumie podstawowe zjawiska zachodzące w świecie; to, jak je rozumie i ocenia, stanowi o jego światopoglądzie. W zależności więc od treści odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące wszechświata, życia i społeczeństwa człowiek posiada światopogląd materialistyczny lub idealistyczny. Obydwa mogą być bardziej lub mniej konsekwentne, zwłaszcza jeżeli chodzi o ich wpływ na postępowanie. Konsekwencja ta ujawnia się w stopniu zgodności postępowania z posiadanym światopoglądem, w jego wpływie na działanie.

Ogólna wiedza, która wchodzi w skład światopoglądu, obejmuje problemy genezy, rozwoju i sensu istnienia. Chcąc więc poznać światopogląd człowieka, należy poznać przede wszystkim jego zapatrywania na następujące zagadnienia:

W jaki sposób powstał wszechświat, jakie są główne prawa jego rozwoju i sens istnienia?

Skąd się wzięło życie, jak się ono rozwija i jaki jest sens życia w ogóle, a ludzkiego w szczególności?

Jakie jest pochodzenie człowieka i na czym polega jego rozwój historyczny oraz indywidualny (osobniczy)?

Odpowiadając na powyższe pytania, człowiek ujawnia swój światopogląd. Same jednak odpowiedzi nie są wystarczające; w równym stopniu istotne jest zachowanie, które może być mniej lub bardziej zgodne z wiedzą światopoglądową. „Można się zgodzić — pisze Szewczuk — że światopogląd nie determinuje mechanicznie całego postępowania człowieka, ale są to raczej wyjątki. W zasadzie jednak zależność istnieje. Inne wynikają konsekwencje z poglądu, że człowiek rodząc się przynosi na świat zawiązki dane mu przez Boga i nic już tego zmienić nie może, a inne, że psychika jest funkcją mózgu plastyczną i podatną na różnorodne kształtowania. Odmienne są poglądy tych, którzy w faszystowskim barbarzyństwie hitleryzmu widzieli dopust boży, a inne tych, którzy widzieli w nim społeczno-historyczny rezultat wynaturzeń ustroju kapitalistycznego. Odmienne są również konsekwencje tych poglądów. Pierwsi będą się modlili, by się taki

dopust boży nie powtórzył, a inni będą walczyli o zmianę warunków społeczno-historycznych uniemożliwiających nawrót barbarzyństwa”⁸.

Światopogląd żołnierza jest więc związany z poznawaniem przez niego świata oraz z jego motywami postępowania. Pamiętając o ogromnej roli, jaką spełnia w życiu człowieka światopogląd, należy stwarzać w czasie kształcenia ogólnego — a w służbie wojskowej podczas szkolenia — warunki dogodne dla jego rozwoju.

Kształtowanie światopoglądu ma bowiem pośredni wpływ na powstawanie postaw ideowych żołnierzy. Jest ono ściśle związane z zakresem i poziomem kształcenia ogólnego, ponieważ wybór treści nauczania może mieć mniejsze lub większe znaczenie światopoglądowe. Nauka o pochodzeniu, sensie i prawach rozwoju wszechświata, życia i człowieka jest ze swej istoty nauką światopoglądową. Jeżeli nauczanie (lub szkolenie w wojsku) nie obejmuje powyższych zagadnień, jego rola w kształtowaniu naukowego światopoglądu jest mniejsza.

Poziom kształcenia związany jest z siłą przekonującą przekazywanych treści. Powinno ono zakładać konieczność przekonania żołnierza poprzez umiejętne wskazanie, w czym tkwi i na czym polega prawda. Główna droga kształtowania światopoglądu naukowego polega więc na przekonywaniu we właściwej formie, za pomocą argumentów naukowych oraz na rzeczowej polemice z poglądami nienaukowymi. Ośmieszenie poglądów innych czy też stwarzanie nacisków zewnętrznych oraz podobne metody nie dają rezultatów; przeciwnie — czasami utwierdzają człowieka w jego poglądach nienaukowych, z którymi może być emocjonalnie związany.

⁸ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 391.

Idea rozwoju ma długą i bogatą historię. Powstała na gruncie dostrzeżonej zmienności świata, przede wszystkim tych zjawisk, które były dostępne bezpośredniej obserwacji ludzkiej. Starożytni filozofowie, którzy wyznawali ideę rozwoju, słusznie utrzymywali, że w wyniku ścierania się wewnętrznych przeciwieństw przyrody istnieje wieczny ruch, zmienność rzeczywistości i jej rozwój. Były to początki dialektyki, ogólnej teorii bytu. Rozwijała się ona jako materialistyczna filozofia przyrody. Równolegle jednak z początkami filozofii materialistycznej, materialistycznego pojmowania rozwoju kształtowały się idealistyczne koncepcje bytu, za których twórcę uważa się powszechnie Platona. Podstawą filozofii Platona była teoria idei, które są wieczne, doskonałe, niezienne i istnieją realnie. Realnie istniejące przedmioty natomiast, traktowane były jako niedoskonałe, zmienne i zjawiskowe odbicie tych idei.

W czasach nowożytnych materialistyczny nurt w filozofii kontynuowali Bacon, Kartezjusz, francuscy materialiści XVIII wieku, którzy prawidłowo pojmowali zmienność i rozwój rzeczywistości oraz traktowali to jako fakt nie podlegający dyskusji; nie zajmowali się jednak jego uzasadnieniem. Nastąpiło to dopiero w drugiej połowie XIX wieku na gruncie filozofii marksistowskiej, jej dialektyki, która powstała jako kontynuacja dialektyki starożytnej, renesansowej filozofii przyrody, oraz na tle uogólnionych odkryć i teorii naukowych XVIII i XIX wieku.

Dialektyka materialistyczna w ujęciu Engelsa jest „nauką o

ogólnych prawach ruchu i rozwoju przyrody, społeczeństwa ludzkiego i myślenia”¹. Dialektyka marksistowska jest nie tylko teorią rozwoju rzeczywistości, metodą i teorią poznania, ale także metodą sprawnego działania opartego na dialektycznej teorii poznania, badającej zależności w otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. W tym sensie dialektyka materialistyczna jest też rewolucyjną praktyką marksizmu. A zatem historia idei rozwoju to także historia dialektyki. Przez wszystkie etapy tej historii ścierają się różnorodne, często przeciwstawne poglądy na istotę rozwoju i siły napędowe. Słusznie podkreślają Sztumscy, że: „Jakkolwiek koncepcja rozwoju świata została już obecnie niemal powszechnie zaakceptowana w nauce, to jednak od momentu jej powstania toczy się nieustanny spór o charakter i siły napędowe rozwoju”². Spór ten występuje przede wszystkim w podstawowej dla filozofii płaszczyźnie — stosunku, w jakim pozostają materia i świadomość. Sposób rozstrzygania tego, co jest pierwotne — materia czy świadomość — decyduje o stanowisku filozoficznym — materialistycznym bądź idealistycznym.

Pierwsze z nich wyraża zgodne z rzeczywistością relacje między materią a świadomością. Materia według tej koncepcji jest pierwotna, a psychika, świadomość — wtórna, pochodna. Stanowisko to wyklucza także koncepcje dualistyczne uznające materię i świadomość jako dwa niezależne byty, jak również koncepcje pluralistyczne wskazujące na wiele takich niezależnych bytów (czynników) łączących świat (np. koncepcja monad Leibniza).

Stanowisko idealistyczne zakłada pierwotność bytów idealnych — psychiki, świadomości, idei, ducha i dopiero z nich wywodzi pojęcie materii, jej istnienie lub tylko przypuszczenie o jej istnieniu. Z tych pozycji przeprowadzana jest krytyka materializmu, materialistycznej dialektyki, marksistowskiej teorii i praktyki rozwoju społecznego, rozwoju człowieka i jego osobowości. Na antypodach nauki i filozofii materialistycznej utrzymują się i nadal są inspirowane przez myśl burżuazyjną³ i teologię różne

¹ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 20, s. 156.

² J. Sztumski, W. Sztumski, *Materializm dialektyczny a współczesne nauki szczegółowe*, Warszawa 1977, s. 85.

³ Por.: S. Rainko, *Marksizm i jego krytycy*, Warszawa 1976.

orientacje idealistyczne, które w skrajnej postaci zawierają poglądy mistyczne, często fatalistyczne.

Główną metodą, jaką posługuje się filozofia marksistowska i opierające się na niej nauki jest dialektyka materialistyczna. Posługujemy się nią także w badaniu istoty i źródeł rozwoju osobowości. Należy podkreślić, iż metody tej nie wolno traktować — na co zwracali uwagę twórcy marksizmu — jako zbioru niezmiennych i ostatecznie określonych zasad i reguł myślenia i działania. Jak pisał Engels „cały sposób rozumowania Marksa nie jest (...) doktryną, lecz metodą. Nie daje ono gotowych dogmatów, lecz punkty wyjścia do dalszych badań i metodę dla tych badań”⁴.

Pojęcie rozwoju odnosi się do przyrody, społeczeństwa, człowieka jako istoty przyrodniczej i społecznej, ale także do myślenia, świadomości, osobowości i w końcu do teorii poznania, logiki i metodologii. A więc i metoda marksizmu także się rozwija, nieustannie doskonali i dzięki temu coraz lepiej służy poznaniu.

Nieodzownym więc etapem w dochodzeniu do sformułowania dialektycznej teorii rozwoju osobowości jest poznanie zjawiska rozwoju w świetle filozofii marksistowskiej. Przyjmując ten właśnie sposób postępowania badawczego nie pominiemy zasadniczych przesłanek leżących u podstaw materialistyczno-dialektycznej teorii rozwoju osobowości ludzkiej. Jest to także konieczne z innego jeszcze względu. Niedostatek refleksji filozoficznej w studiach psychologicznych nad zagadnieniem istoty i rozwoju osobowości człowieka doprowadził do znacznego zubożenia teorii osobowości. Wiele współcześnie głoszonych teoretycznych koncepcji osobowości ma charakter metafizyczny, eklektyczny i pozytywistyczny. Dotyczy to zwłaszcza koncepcji powstałych z inspiracji filozofii burżuazyjnej i idealistycznej, ale nie tylko. Wśród wielu psychologów nie mających nic wspólnego z filozofią burżuazyjną utrzymuje się niesłuszny pogląd, że kluczem do poznania istoty osobowości dysponuje tylko psychologia. Niedostatek marksistowskiej refleksji filozoficznej w dziedzinie pojmowania osobowości daje w rezultacie twory ułomne, uproszczone i oderwane od praktyki społecznej. Ci którzy negują po-

⁴ F. Engels, *Wybór listów*, Warszawa 1971, s. 444.

trzebę refleksji filozoficznej lub jak pisał Engels „złorzeczą filozofii, są niewolnikami właśnie najgorszych, zwulgaryzowanych szczątków najgorszych filozofii”⁵. Poznanie dogłębne podstawowych dzieł twórców marksizmu, zrozumienie i przyswojenie sobie filozofii i metodologii marksistowskiej, dialektyki materialistycznej, a także osiągnięć nauk szczegółowych zajmujących się człowiekiem, jest podstawowym warunkiem opracowania rzeczywistości, naukowo uzasadnionej teorii osobowości i jej rozwoju.

Przejdźmy obecnie do omówienia pojęcia rozwoju w ujęciu dialektyki materialistycznej. Otóż wszystkie zmiany w przyrodzie, społeczeństwie, w psychice, osobowości mają charakter kierunkowy, widoczny w różnych następujących po sobie stanach i w zasadzie nieodwracalny. Najbardziej złożone zmiany obserwujemy u człowieka zarówno w odniesieniu do niego jako organizmu jak i jego psychiki — osobowości. Można je podzielić na dwie zasadnicze grupy: a) zmiany konstruktywne, kreacyjne prowadzące od form niższych ku wyższym, od organizacji prostszych do bardziej złożonych i b) zmian inwolucyjnych ujawniających się w hamowaniu rozwoju, osłabianiu funkcji fizjologicznych i psychicznych oraz prowadzących do zaniku życia i rozpadu organizmu. Pierwsza grupa zmian to zmiany rozwojowe, doskonalące strukturę i funkcje człowieka, druga zaś to zmiany wsteczne, regresywne.

Każdy organizm przechodzi nieuchronnie następujące fazy zmian: powstanie — kształtowanie się — rozkwit — inwolucja — rozpad. W pierwszych trzech fazach przeważają procesy rozwojowe, w dwóch ostatnich procesy regresywne. W organizmach żywych procesy rozwojowe i rozpadowe przebiegają równolegle; w początkowych fazach dominują zawsze procesy rozwojowe. Z biegiem czasu, gdy organizm się starzeje pojawiają się, nasilają i w końcu zaczynają przeważać procesy inwolucyjne. Procesy starzenia obejmują wszystkie rodzaje materii i odpowiadające im formy ruchu składające się na całość organizmu. Bardzo często przebiegają one nierównomiernie, ale w końcu nieuchronnie prowadzą do śmierci organizmu, zaniku życia, psychiki i rozpadu osobowości.

⁵ K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. 20, s. 565.

Człowiek jest szczególnym fenomenem w przyrodzie. Nauka nie zna innej, wyżej zorganizowanej istoty, odrzuca także wszelkie koncepcje zakładające istnienie istoty duchowej (bytującej poza materią) mającej szczególne, absolutnie doskonałe właściwości. „Człowiek — pisze Marks — jest bezpośrednio istotą przyrodniczą (...) cielesną, wyposażoną w siły przyrodnicze, żywą, rzeczywistą, zmysłową, przedmiotową...”⁶, składa się ze wszystkich wykrytych i znanych rodzajów materii i odpowiadających im form ruchu. Najwyżej zorganizowaną strukturą materialną człowieka — jest mózg. Jest on narządem procesów psychicznych, w nim odzwierciedla się świat, życie społeczne, działalność jednostki, tu kształtuje się świadomość i osobowość. Mózg jest zatem biologicznym instrumentem i miejscem najwyższych form ruchu materii biologicznej i psychicznej, a także społecznej. Należy więc podkreślić, iż nie „wytwarza” on treści psychicznych i społecznych. Ich źródłem jest świat, życie społeczne, działalność materialna i poznawcza człowieka. Działanie i poznawanie rozwijają człowieka, kształtują jego osobowość; jednocześnie rozwój ten rozszerza możliwości zdobywania wiedzy, doskonalenia funkcji psychicznych, kształtowania umiejętności i zdolności twórczych.

Na szczycie skomplikowanej linii rozwojowej materii znajduje się człowiek. Jest on ostatnim ogniwem w „perspektywicznej” linii rozwoju, jaki osiągnęła materia. Na tym tle powstają niezwykle interesujące pytania — jak ów kierunek „perspektywicznego” rozwoju będzie kontynuowany? jak będzie się rozwijał w dalszym ciągu człowiek? Wiadomo bowiem, że jego wyposażenie genetyczne, nie zmieniło się zasadniczo; jest właściwie takie same od początku rodu ludzkiego. Podobnie mózg ludzki, ten niesłychanie rozwinięty i skomplikowany organ, nie ulega widocznej ewolucji. Na to, by nastąpiły jakieś wyraźne strukturalno-funkcjonalne zmiany mózgu, wyrażające się w nowej jakości, trzeba niezmiernie długiego czasu — być może — setek milionów lat. Jest to jednak perspektywa tak odległa, że może być pominięta w badaniu postępu w procesie rozwoju człowieka i społeczeństwa.

⁶ *Tamże*, t. 1, s. 626—627.

Problematyka rozwoju staje się przedmiotem badań coraz to większej grupy dyscyplin naukowych. Wśród nich główną rolę odgrywają nauki biologiczne i społeczne. W grupie nauk społecznych ważne zadanie spełnia psychologia. W ścisłej współpracy z innymi naukami, a zwłaszcza z filozofią marksistowską, rozwiązuje ona problemy dotyczące rozwoju psychicznego, czyli przekształcania się procesów psychicznych i struktury osobowości człowieka w ciągu całego jego życia. Wykrywa prawa i prawidłowości tego rozwoju, zasila wiedzą inne nauki, w tym także filozofię, która z kolei ułatwia psychologii prawidłowe określenie swego przedmiotu. Oto co na ten temat pisze L. Séve: „poszukiwana przez marksizm teoria osobowości istniała w nim zawsze, choć rzadko bywała formułowana w kategoriach psychologicznych. W tych okolicznościach powiązanie ze sobą tych dwóch dyscyplin nie tylko, jak wszelkie powiązanie, nakłada na psychologię pewne przymusy teoretyczne wobec materializmu historycznego, lecz dostarcza jej również podstaw, wyznacza teoretyczny krwiobieg: krew płynie od materializmu historycznego do psychologii. Przed rozważaniami na temat teorii osobowości otwiera się w ten sposób nowa, obiecująca droga: polega ona na wychodzeniu od pewnych aspektów materializmu historycznego i poszukiwaniu tego, co z nich wynika i co pomagają one wykryć w dobudowie, którą w stosunku do społeczeństwa stanowi jednostka”⁷.

W filozofii marksistowskiej przez rozwój — w szerszym tego słowa znaczeniu — rozumie się każdą w określony sposób ukierunkowaną, nieodwracalną zmianę, polegającą na przechodzeniu do następującej po sobie kolejnej organizacji układu, w którym zachodzi.

W psychologii marksistowskiej pojęcie rozwoju w odniesieniu do psychiki, definiuje się następująco: „rozwój psychiczny — to proces, w którym narastające stopniowo zmiany ilościowe doprowadzają do przemian jakościowych. Najważniejsze z tych przemian określają przechodzenie na wyższe etapy (stadia) rozwojowe. Wśród tych etapów rozróżniamy okresy, tj. etapy zna-

⁷ L. Séve, *Marksizm a teoria osobowości*, Warszawa 1975, s. 233.

czone bardziej zasadniczymi zmianami jakościowymi, oraz fazy, które w obrębie okresów możemy wyróżniać ze względu na przemiany drobniejsze. Przechodzenie z jednego okresu rozwojowego do drugiego nie odbywa się więc w sposób nagły ani kryzysowy, nie istnieją też ostre granice między poszczególnymi etapami rozwojowymi. Każdy następny etap przygotowany jest już w okresie poprzednim przez dokonujące się w nim zmiany, zarówno przez stałe komplikowanie się procesów psychicznych, wzbogacanie ich treści i kształtowanie nowych form, jak i przez rozwój treści i rodzajów działania — i to oczywiście nie samorzutnie, tylko pod wpływem warunków życia i odpowiedniego oddziaływania wychowawczego”⁸.

DIALEKTYKA ROZWOJU PSYCHICZNEGO

W miarę rozwoju materii powstawały nowe jej rodzaje i formy ruchu. Na określonym szczeblu rozwoju powstała materia organiczna i nowa forma ruchu — życie. Najprostsze organizmy żywe odznaczały się pobudliwością, czyli zdolnością do reagowania na bodźce zewnętrzne. Na gruncie pobudliwości powstała ogólna, a następnie zróżnicowana wrażliwość tkanki nerwowej na oddziaływanie środowiska oraz najprostsze ruchy. W ten sposób kształtowała się zdolność organizmu do odzwierciedlenia różnorodnych oddziaływań otaczającej go rzeczywistości w ich obiektywnych związkach i stosunkach — w wyniku tego powstaje odzwierciedlenie psychiczne. Jest to stadium powstania elementarnej psychiki sensorycznej.

W miarę komplikowania się warunków życia i czynności życiowych organizmów formy odzwierciedlenia psychicznego rozwijają się i doskonalą. W procesie tym widoczna jest też bezpośrednia zależność stopnia rozwoju psychiki od stopnia rozwoju organizmu. W części głowowej organizmów powstają narządy wrażliwości i ruchu, a następnie narząd inteligencji i koordynacji procesów — układ nerwowy. Różnicowaniu ulegają także czynności

⁸ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1966, s. 92.

psychiczne układu nerwowego. Biegna one w dwu kierunkach: a) zachowawczym, nie prowadzącym do zmian jakościowych (mechanizm odruchów, instynkt) i b) postępowym, prowadzącym do zmian jakościowych, do powstania stadium psychiki recepcyjnej, zdolnej do spostrzeżeń i zapamiętywania. Okazuje się więc, że linia postępowego rozwoju psychiki jest współbieżna z postępowym kierunkiem ewolucji biologicznej. Potwierdza się też dostrzeżone przez dialektykę materialistyczną zjawisko polaryzacji rozwoju na linię zachowawczą, stabilizującą i linię progresywną, wiodącą do nowych jakości. Należy jednak podkreślić, że linia zachowawcza ma również pewne właściwości plastyczne widoczne w przekształcaniu się mechanizmów instynktownych w zależności od zmieniających się warunków przyrodniczych. Słuszne jest twierdzenie, że instynktowne zachowanie się zwierząt, raz na zawsze utrwalone i szablonowe w istocie nie istnieje. Sama natura instynktu zmienia się i doskonali, jak zmienia się i doskonali mechanizm uczenia się i przystosowania do warunków zmiennego środowiska.

Na pewnym etapie rozwoju organizmów pojawia się kresomózgowie, kora mózgowa, kształtują się zmysły. Powstają więc nowe możliwości rozwoju procesów psychicznych i doskonalenia się psychiki.

Ważnym etapem rozwoju psychiki jest powstanie u ssaków wyższych (np. szympanów) „inteligencji” elementarnej. Oznacza to pojawienie się w zachowaniu tych zwierząt prostych procesów myślenia i pewnej zdolności do uogólnienia spostrzeżeń. Między „inteligencją” elementarną zwierząt, a inteligencją ludzi istnieje zasadnicza, jakościowa różnica. Jest ona tak znaczna, iż wyklucza daleko idące porównania i przenoszenie wniosków z badań nad zachowaniem się zwierząt wyższych na zachowanie ludzi. Nie wolno jednak bagatelizować podobieństw, ani też przeciwstawiać „inteligencji” zwierząt inteligencji ludzi. Badania naukowe nad „inteligencją” małp i ogólniej — nad rozwojem psychiki, wskazują, że psychika ludzka, a także inteligencja człowieka zostały w elementarnej formie przygotowane w świecie zwierząt. Widoczna jest tu dialektyczna ciągłość rozwoju organizmów żywych i ich psychiki, jak też dialektyczne przechodzenie od prostych form

psychiki do bardziej złożonych i w końcu do psychiki (inteligencji) ludzkiej.

Do ciekawego spostrzeżenia na temat zależności budowy i funkcji organów zwierząt wielokomórkowych dochodzą M. Wiedienow i W. Kremianski. Oto co piszą na ten temat: „związek pomiędzy budową a funkcją organów u zwierząt wielokomórkowych może ulec zmianie: im bardziej różnorodne działania zdolny jest wykonać organ (multifunkcjonalność), tym mniej konieczne są dalsze przemiany jego anatomii dla przekształceń form jego działalności.

Osiągnąwszy maksymalną wielorakość działań mózg i ręka człowieka z Cro-Magnon zapewniły praktycznie nieograniczone możliwości przeobrażeń form zewnętrznej oraz psychicznej działalności człowieka i wówczas prawie cały dalszy jego rozwój przemieścił się do tej sfery. Jednym z niezbędnych warunków takiego zwrotu punktu ciężkości funkcji organów jest wzrastająca przepustowość linii społecznej dziedziczności. Wszystko to wychodzi poza granice procesów biologicznych. Rozwój odpowiednich właściwości człowieka nie rozpoczął się jednak od pustego miejsca, lecz przygotowywał się on jeszcze na szczeblach ewolucji wielokomórkowców oraz zwierząt rodzinno-stadnych”⁹. W wypowiedzi tej znajdujemy potwierdzenie już wyrażonej tezy, że dalszy rozwój człowieka, jego psychiki, osobowości nie będzie zasadniczo uzależniony od ewolucji mózgu, lecz od wykorzystania jego już istniejącej struktury i ogromnych możliwości funkcjonalnych. Warunkiem tego rozwoju jest doskonalenie praktycznej działalności ludzi w procesie rewolucyjnego przekształcania świata zarówno przyrodniczego jak i społecznego. Decydującym zatem ogniwem dalszego postępu w rozwoju człowieka, jego osobowości — oprócz aktywności własnej — jest rozwój środowiska społecznego i wychowania.

W rozwoju człowieka wyjątkową rolę odegrała praca, a szereg — działalność ludzka. W toku pracy człowiek wchodzi w realny związek z rzeczywistością, tworzy i posługuje się narzędziami i współdziała z innymi ludźmi. Praca przyczyniła się do roz-

⁹ M. Wiedienow, W. Kremianski, *Biologiczne formy ruchu*, (W:) *Przestrzeń, czas, ruch*, Warszawa 1976, s. 552.

woju zdolności odzwierciedlenia rzeczywistości, myślenia, inteligencji i świadomości.

Engels zarzucał współczesnym mu naukom przyrodniczym i filozofii, że całkowicie pomijały, ignorowały wpływ działalności człowieka na rozwój zdolności jego myślenia. Podkreślał, że nie tylko przyroda stanowi istotną i bezpośrednią podstawę myślenia ludzkiego, ale przede wszystkim sam proces przeobrażenia przyrody przez człowieka jest czynnikiem rozwoju jego inteligencji.

W tym dialektycznym związku — z jednej strony — rozwoju człowieka (jego mózgu, psychiki, myślenia, inteligencji, mowy, świadomości) i z drugiej — rozwoju pracy (narzędzi, specjalizacji, współdziałania z innymi ludźmi) powstaje nowy pod względem jakości czynnik rozwoju, który stopniowo wyprowadza rozwój człowieka i społeczeństwa poza granice oddziaływania jedynie przyrody. Postępujące zatem opanowywanie przyrody, tworzenie narzędzi, rozwój działań wieloczynnościowych i ich celowość, rozwój pracy sprawiają, że nie przyroda tworzy człowieka, lecz człowiek poprzez swą działalność materialną tworzy siebie samego i swoje środowisko. Jest to więc proces autokreacji, samostwarzania, wyodrębniania się z przyrody; w wyniku tego procesu „człowiek stał się bytem autonomicznym”¹⁰.

W psychologii, która zajmuje się bezpośrednio badaniem rozwoju psychicznego niezmiernie istotne jest zagadnienie determinizmu, czyli przyczyn rozwoju psychiki ludzkiej. W tej dyscyplinie, jak w żadnej innej, idea duszy oderwanej od materialnego podłoża utrzymywała się najdłużej. Pojmowana jako swoisty i samodzielny byt, dodana do rzeczywistości miała być źródłem procesów psychicznych człowieka, siłą napędową zachowania, rozwoju organizmu itp. Rozwój nauk przyrodniczych i społecznych, wpływ dialektyki materialistycznej, a także rozwój naukowej psychologii wyparły pojęcie duszy i z tego terenu. „Rozwój psychologii naukowej — pisze Jaroszewski — jest historią walki o determinizm. To, co wywalczono w każdej epoce, było przesłanką nowych zdobyczy. Stała za tym ogromna empiryczna praca —

¹⁰ T.M. Jaroszewski, *Rozważania o praktyce. Wokół interpretacji filozofii K. Marksa*, Warszawa 1974, s. 244.

tysiące doświadczeń, obserwacji, pomiarów w laboratoriach fizjologicznych, pokojach dziecięcych i klinikach psychiatrycznych. Wynikiem tej pracy było uformowanie się siatki pojęciowej wiedzy psychologicznej jako wiedzy obiektywnej”¹¹. Okazało się także, iż zjawiska psychiczne, wbrew poglądom zwolenników redukcjonizmu (sprowadzającym zjawiska psychiczne do zjawisk fizjologicznych), są kategorią względnie samodzielną, posiadają określoną strukturę, prawidłowości i w związku z tym również własną terminologię.

Marxizm, podkreślając rolę społeczno-historycznego uwarunkowania psychiki ludzkiej „nie ujmuje psychiki i jej struktury w postaci prostej projekcji stosunków produkcyjnych lub ich nadbudowy ideologicznej”¹², dostrzega potrzebę konstruowania wiedzy psychologicznej, pojęć, schematów, które rozwijają wiedzę o człowieku. Jest mu także „obcy nihilistyczny stosunek do czynników psychologicznych, stąd też odnosi się on pozytywnie do wiedzy psychologicznej nagromadzonej w toku rozwoju myśli ludzkiej”¹³.

Zjawiska psychiczne posiadają względem innych zjawisk (form ruchu), współwystępujących w organizmie ludzkim (mechanicznych, fizycznych, chemicznych, biologicznych i społecznych) określoną autonomię. Uznając owe względnie autonomiczne właściwości zjawisk psychicznych nie wolno ich jednak odrywać od innych zjawisk (form ruchu) w organizmie i otoczeniu. Byłoby to sprzeczne z uznaną w nauce zasadą determinizmu, a tym samym wykluczałoby możliwość poznania wielu rzeczywistych czynników rozwoju psychicznego zdeterminizowanych rozwojem organizmu i środowiska. Taki pogląd, którego zwolennicy pomijają lub nie doceniają wpływu rozwijającego się organizmu i środowiska na rozwój psychiczny, obarczony jest błędem „psychologizmu”. Jest to stanowisko niesłuszne, doszukuje się bowiem czynników rozwoju w samej psychice. Podobnie błędne jest stanowisko „biologizmu”, które wyprowadza czynniki rozwoju psy-

¹¹ T.M. Jaroszewski, *Psychologia XX wieku*, Warszawa 1974, s. 35.

¹² *Tamże*, s. 26.

¹³ *Tamże*.

chicznego bezpośrednio ze zjawisk biologicznych organizmu, a także stanowisko skrajnego „socjologizmu”, które uznaje za jedyne źródło czynników rozwoju psychicznego wyłącznie środowisko. Do grupy błędnych poglądów należy zaliczyć również stanowisko zwane fatalizmem. Według tego poglądu rozwój psychiczny jest uzależniony od przyczyny leżącej poza przyrodą, organizmem, społeczeństwem. Taką przyczyną — według założeń fatalistycznych — jest bezosobowy los, bóstwo lub chrześcijańska opatrność itp.

Zjawiska psychiczne wiążą się dialektycznie z innymi zjawiskami w organizmie, a poprzez organizm z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną. W obrębie organizmu współzależność tę można zrozumieć stosując uznane w dialektyce materialistycznej kryterium, wedle którego wyższa forma ruchu wchłania niższą, historycznie wcześniejszą i podporządkowuje ją sobie. Podporządkowana forma ruchu nie jest od tej pory samodzielną, jaką była poprzednio. Każda „dowolna wyższa forma ruchu materii zawsze zawiera w takiej »zniesionej«, podporządkowanej formie cały poprzedzający ją szereg form, z których się ona genetycznie wywodzi w procesie rozwoju materii. Na odwrót, żadna z wchodzących w jej skład niższych form nie może zawierać w żadnej postaci (nie mówiąc już o podporządkowanej jej i znoszonej przez nią postaci) żadnej bardziej złożonej, wyższej formy. W przeciwnym razie nie mogłby w ogóle nastąpić rzeczywisty rozwój przyrody”¹⁴.

W jakim sensie to kryterium należy odnieść do zjawisk psychicznych, do ich rozwoju? Po pierwsze — pojawienie się i rozwój zjawisk psychicznych jest zależny od rozwoju zjawisk biologicznych i innych (chemicznych, fizycznych) istniejących w organizmie w formie „zniesionej” i podporządkowanej; po drugie — zjawiska podporządkowane nie zawierają w sobie właściwości (prawidłowości) zjawisk nadrzędnych; po trzecie — istoty zjawisk psychicznych nie da się wykryć, wyjaśnić za pomocą istoty (prawidłowości) zjawisk biologicznych, a tym bardziej niższych; po

¹⁴ B. Kiedrow, *Kryteria wyodrębniania wyższych i niższych form ruchu materii*. (W:) *Przestrzeń...*, cyt. wyd., s. 397.

czwarte — zjawiska psychiczne z kolei występują w formie „zniesionej” i podporządkowanej względem zjawisk społecznych.

W psychologii popełniano dość często błędy wynikające z nieznamomości powyższych prawidłowości; usiłowano wyjaśniać istotę zjawisk psychicznych za pomocą praw fizjologicznych, bądź też interpretowano zjawiska społeczne w kategoriach psychologicznych. Na płaszczyźnie psychologicznej nie da się też wyjaśnić istoty osobowości, która jest konkretyzacją ogólnych cech człowieka w odniesieniu do jednostki. Można tego dokonać dopiero na gruncie filozoficznej teorii marksizmu historycznego i dialektycznego.

Poznając dialektykę zjawisk w organizmie można w najlepszym razie ustalić ich wzajemny związek, współzależność, zasady współdziałania, a także istniejące między nimi różnice. Można również określić, w jakim stopniu rozwój psychiczny jest zależny od rozwoju struktur i funkcji biologicznych — materialnych nośników zjawisk psychicznych. Nie ma co do tego wątpliwości, iż jest to ważne ogniwo poznania biologicznych i neurofizjologicznych podstaw rozwoju psychicznego. Jest to jednak odcinek wiedzy zbyt wąski, by wyjaśnić istotę rozwoju psychicznego. Widać to wyraźnie na przykładzie specjalistycznych prac poświęconych biologicznemu rozwojowi człowieka, fizjologicznym mechanizmom zachowania, neurofizjologii, w których autorzy „zatrzymują” się na styku zjawisk biologicznych i psychicznych. Jest to zrozumiałe. Granice poznania wyznacza bowiem przedmiot danej dyscypliny naukowej, który obejmuje nie całą rzeczywistość, lecz jej odcinek, stronę, formę ruchu.

Poznanie wzajemnych związków zjawisk psychicznych i neurofizjologicznych to poznanie tylko jednego ogniwa uwarunkowań zjawisk psychicznych. W czym zatem, w jakiej sferze należy szukać rozwiązania całościowego, obejmującego wszystkie ogniwa owych uwarunkowań? Należy go szukać na płaszczyźnie dialektycznego związku organizmu i rzeczywistości zewnętrznej, pamiętając o zależności zjawisk psychicznych, czynności psychicznej mózgu, od zewnętrznych warunków życia i działania człowieka. Zjawiska psychiczne powstają i rozwijają się w wyniku dialektycznego związku rzeczywistości, odruchowej czyn-

ności mózgu i aktywnej przeobrażającej rzeczywistość działalności ludzkiej. Działanie praktyczne człowieka jest w tym układzie motorem rozwoju psychicznego.

Rubinsztejn pisze, że „istota rozwoju psychicznego polega na ciągłym powstawaniu w działaniu i poznaniu nowych form odzwierciedlenia rzeczywistości. Przejście na wyższy stopień odzwierciedlania przejawia się zawsze w większej możliwości czynnego i poznawczego wnikania w rzeczywistość”¹⁵. Rozwój psychiczny w tym kontekście może być przedstawiony jako proces coraz to wyższych zdolności bezpośredniego — wrażeniowo-spostrzeżeniowego i pośredniego — myślowego odzwierciedlenia rzeczywistości. Dalsze rozwinięcie rozwoju psychicznego to także kształtowanie się świadomości i osobowości.

W psychologii rozwojowej pojęcie „rozwój psychiczny” obejmuje kształtowanie procesów motorycznych, sensorycznych, pamięci, mowy, myślenia i uczuć oraz kształtowanie cech społecznych i osobowości. Zagadnienie świadomości, a także osobowości wykracza poza ramy psychologii i staje się zagadnieniem interdyscyplinarnym. Na gruncie psychologii i tylko w oparciu o jej wiedzę nie można wyjaśnić istoty świadomości i osobowości. Trzeba sięgnąć do innych nauk, a zwłaszcza do socjologii i filozofii marksistowskiej. Każda więc nauka zajmująca się człowiekiem, przyczynia się w określonym stopniu do naukowego rozwiązania problemu osobowości. Osobowością pod pewnym względem zajmuje się także psychologia, ponieważ „nie ma osobowości bez psychiki, co więcej, bez świadomości. Psychiczny aspekt osobowości nie jest po prostu równoległy do innych aspektów; zjawiska psychiczne organicznie splatają się z całością życia osobowości”¹⁶. Wprowadzenie pojęcia osobowości w psychologii znacznie ułatwiło z kolei zrozumienie zjawisk psychicznych. Stało się pomostem współpracy różnych nauk, wniosło do myśli psychologicznej refleksję historyczno-społeczną i filozoficzną.

¹⁵ S.L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962, s. 134.

¹⁶ S.L. Rubinsztejn, *Byt i świadomość*, Warszawa 1961, s. 420.

DIALEKTYKA ROZWOJU OSOBOWOŚCI CZŁOWIEKA

Omawiając niektóre zagadnienia dotyczące marksistowskiego pojmowania rozwoju, jego genezy, istoty, sił napędowych oraz rozwoju jako zjawiska będącego wyrazem kierunkowych, jakościowych i nieodwracalnych zmian form istnienia materii zmierzaliśmy do ukazania tej problematyki na płaszczyźnie trzech wyodrębniających się etapów rozwoju materii: etapu rozwoju nieorganicznego (abiogennego), biologicznego i społecznego. Szczególną uwagę poświęciliśmy dwu ostatnim, ponieważ dotyczą one bezpośrednio historii powstania psychiki i osobowości człowieka jako gatunku. Historyczne podejście w badaniu rozwoju organizmu (powstania mózgu), psychiki, myślenia, świadomości i osobowości jest niezbędnym ogniwem dialektycznej teorii rozwoju osobowości człowieka. Chodzi tu o genezę oraz zespół czynników, które składają się na powstanie i rozwój określonego zjawiska. Chodzi tu także o wzajemne związki, relacje i zależności, jakie występowały w filogenezie i antropogenezie i jakie występują w ontogenezie człowieka. Filogeneza to historia życia, od jego powstania, poprzez trwający wiele miliardów lat rozwój do dnia dzisiejszego. W procesie tym szczególnie interesujące jest zjawisko cefalizacji, czyli proces komplikowania się żywej materii w tym przede wszystkim układu nerwowego — od powstania komórki nerwowej do mózgu ludzkiego. Mózg i system nerwowy stanowią materialną podstawę wszystkich procesów i właściwości psychicznych człowieka, są biologicznym warunkiem jego rozwoju psychicznego, świadomości i osobowości. Warto w tym miejscu podkreślić, że do dnia dzisiejszego w filozofii idealistycznej, zwłaszcza w skrajnej odmianie filozofii katolickiej, pomija się naukowe, materialistyczno-dialektyczne wyjaśnienie genezy i osobowości człowieka. Chętnie przyjmuje się założenie, że mózg ludzki został stworzony przez istotę boską i od samego początku jest taki sam, oraz że osobowość ludzka, jeśli się rozwija, to za sprawą interwencji sił nadprzyrodzonych.

Antropogeneza jest końcowym odcinkiem historii rozwoju życia (filogenezy) i dotyczy bezpośrednio powstania człowieka. Przedmiotem antropogenezy jest powstanie i rozwój świadomości

ci, rodowód psychiki i osobowości człowieka, poczynając od prymitywnych przodków aż do powstania gatunku *homo sapiens*.

Ontogeneza natomiast dotyczy rozwoju osobniczego, czyli historii rozwoju jednostki ludzkiej od momentu zapłodnienia do śmierci, czyli obejmuje wszystkie okresy życia człowieka: płodowy, dzieciństwo, dorastanie, młodość, dojrzałość i starość. Ontogeneza i filogeneza (antropogeneza) są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują. Filogeneza jest niczym innym, jak historią wszystkich ontogenez; w przypadku człowieka całą historią życia ludzkiego, na którą składają się następujące po sobie i przekazywane efekty rozwoju (historii) życia poszczególnych jednostek ludzkich.

Dziecko z chwilą przyjścia na świat, jego organizm, zadatki anatomiczno-fizjologiczne tworzą określoną biologicznie możliwość stania się człowiekiem. Owa możliwość nie jest jednak wystarczająca do tego, by nastąpiło rozwinięcie istoty ludzkiej, człowieczeństwa, cech ludzkich. Koniecznym czynnikiem jest tu życie i działanie człowieka w społeczeństwie ludzkim, a więc uczestnictwo w życiu społecznym, aktywne działanie. Wpływ stosunków społecznych bowiem jest współdecydującym, koniecznym czynnikiem rozwoju osobowości. Jednym z dowodów prawdziwości tej tezy są opisane w literaturze przypadki życia dzieci w izolacji społecznej, a także w środowiskach społecznych o niskiej kulturze i prymitywnych normach moralnych. W pierwszym wypadku stwierdzono niemal całkowity brak rozwoju ludzkich w swej treści procesów psychicznych oraz cech osobowościowych, w drugim — niski rozwój wartości osobowych człowieka.

Tak więc możliwość stania się człowiekiem, jaką przynosi na świat dziecko, może być przekształcona w rzeczywistość (wykluczamy oczywiście przypadki niedorozwoju, zwłaszcza umysłowego, które osłabiają lub niwelują tę możliwość) tylko wtedy, gdy od urodzenia oddziałuje czynnik społeczny. W czynniku tym współcześnie wyróżnia się trzy elementy składowe: 1) środowisko, 2) wychowanie i 3) własną działalność. Łącznie zatem z wrodzonymi zadatkami anatomiczno-fizjologicznymi organizmu (zwłaszcza mózgu) tworzą one zespół czynników, które w trakcie życia ludzkiego wpływają na rozwój struktury i funkcji ukła-

du nerwowego dziecka oraz na rozwój procesów psychicznych i cech osobowości. Zjawiska psychiczne w tym ujęciu obejmują zarówno sferę obiektywną (wzajemne relacje rozwijającego się organizmu, zmieniającej się przyrody i społeczeństwa) i subiektywną będącą odbiciem, odzwierciedleniem sfery obiektywnej. „Swoistość życia psychicznego — jak to określa Rubinsztejn — polega właśnie na tym, iż jest ono zarówno realną stroną bytu, jak i jego odbiciem — jednością podmiotu realnego i idealnego”¹⁷. W rozwoju psychicznym następuje stopniowe formowanie się cech i właściwości psychicznych, które łącząc się w jedną zintegrowaną, a zarazem różnorodną całość tworzą osobowość jako całościowy zespół warunków wewnętrznych. Dominującym w tej strukturze, głównym mechanizmem autoregulacji i regulacji stosunku z otoczeniem jest świadomość człowieka, owa specyficzna zdolność do odzwierciedlania i uświadamiania sobie bytu, siebie samego, swej działalności zarówno w formie obrazowej jak i pojęciowej. Jest też ona zdolnością warunkującą przewidywanie, planowanie i działanie.

Dialektyczna teoria rozwoju osobowości uznaje zatem czteroczynnikową koncepcję rozwoju osobowości, przyznając każdemu z czynników określoną funkcję, tylko taką jaką rzeczywiście spełnia w tym procesie. Czynnikiemami tymi są:

— **Zadatk i organiczne**, na które składa się budowa i właściwości funkcjonalne mózgu i innych elementów układu nerwowego, typ układu nerwowego, inaczej temperament. Stanowią one plastyczną podstawę biologiczno-funkcjonalną wszelkich procesów i cech psychicznych, a jednocześnie same ulegają przekształceniom w toku ogólnego rozwoju, tworząc nowe możliwości dalszego rozwoju.

— **Środowisko** (przyrodnicze, społeczne, techniczne), w którym człowiek jako organizm i rozwijająca się istota społeczna żyje, pracuje, rozmnaża się, zaspokaja potrzeby, wchodzi w związki rzeczowe i społeczne z innymi ludźmi, przetwarza je i sam się dzięki temu rozwija. Środowiskiem człowieka jest przede wszystkim środowisko społeczne, grupa społeczna, do której na-

¹⁷ S.L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, cyt. wyd. s. 11.

leży. Poprzez opanowywanie społecznych środków działania, umiejętności i nawyków człowiek wytwarza sobie pozabiologiczne formy życia, wykracza w rozwoju poza ograniczoność swego środowiska, przekształca je i dostosowuje jego dobra do własnych potrzeb. Wpływ środowiska na człowieka zmienia się nie tylko dlatego, że zmienia się samo środowisko, ale również dlatego, że sam człowiek się zmienia i rozwija, a jakość tych zmian rozwojowych zależy przede wszystkim od jego aktywnego i świadomego działania.

— **Wychowanie** — które jest typowym pomysłem ludzkim, polega na celowym, zorganizowanym oddziaływaniu na tryb życia i działania dzieci (młodzieży, dorosłych) oraz na kształtowaniu poznania, nawyków, umiejętności, form społecznego zachowania się itd. Wychowanie i nauczanie stanowią zasadnicze czynniki rozwoju osobowości człowieka. Proces wychowania i nauczania opiera się na prawach rządzących rozwojem psychiki i osobowości człowieka, prawach ogólnych i specyficznych dla każdego etapu rozwoju ontogenetycznego.

— **Własna działalność** to czynnik, który odgrywa szczególną rolę w rozwoju człowieka. Działalność i aktywność człowieka stanowi bowiem zasadniczą formę wiązania psychiki z rzeczywistością, jest też głównym czynnikiem rozwoju poznania ludzkiego, „wytwarzania” w mózgu obrazu rzeczywistości, rozwoju procesów orientacji i rozumienia zjawisk, sensorycznego rozwoju psychiki. Działalność jest też podstawowym kryterium i sprawdzianem prawdziwości treści poznania ludzkiego, myślenia, umiejętności, metod działania itd. We współczesnej pedagogice aktywność i działalność wychowanka są naczelnymi dyrektywami procesu wychowania i nauczania.

Dialektyczna teoria rozwoju uznaje etapowość w procesie rozwoju osobowości i opiera się na ogólnych oraz specyficznych prawach, jakie występują w poszczególnych etapach ontogenezy człowieka. Dostrzega w rozwoju proces dialektycznego przechodzenia od niższych do wyższych zmian jakościowych podnoszących na wyższy poziom rozwój cech psychicznych.

Dialektyczna teoria rozwoju osobowości przywiązuje dużą wagę do prawidłowego rozwoju biologicznego organizmu, zdrowia

ogólnego i psychicznego, hartowania i uodporniania, stwarzania rzeczowych i mikroklimatycznych warunków niezbędnie potrzebnych dla duchowego rozwoju człowieka.

W nowoczesnym aspekcie teoria ta kładzie zasadniczy nacisk na wszechstronny rozwój osobowości każdego człowieka zarówno w sferze intelektualnej, ideowo-moralnej, społecznej, jak i w zakresie kształtowania zdolności twórczych i umiejętności praktycznych.

Rozwijanie teorii osobowości ma cel poznawczy — chodzi o uzyskanie odpowiedzi zarówno na pytania podstawowe, w rodzaju: czym jest osobowość, jaka jest jej struktura, jak i o pytania wobec powyższych wtórne, a dotyczące np. mechanizmów kształtowania się osobowości. Wszakże roli, jaką odgrywa teoria osobowości i jej rozwój nie można sprowadzić jedynie do realizacji owych celów poznawczych. Wiedza na temat osobowości służy bowiem praktyce wychowawczej, ułatwia kształtowanie określonego, pożądanego typu osobowości. Te praktyczne cele wychowawcze stymulują zresztą współcześnie — zwłaszcza w społeczeństwie socjalistycznym — rozwój refleksji teoretycznej i empiryczne badania osobowości. Dochodzimy tu zatem do problemu osobowości jako wartości i jako ideału — do aksjologicznych aspektów i problematyki osobowości, podejmowanych zwłaszcza przez etykę i pedagogikę.

Można oczywiście zadać sobie pytanie, czy nie są możliwe koncepcje osobowości wolne od założeń wartościujących i stwierdzić, że tak, i że „mamy z nimi do czynienia wtedy, gdy określamy np. osobowość jako układ regulujący i integrujący zachowanie się jednostki ludzkiej. Lecz nie pomniejsza to zadań etyki w obliczu faktu, iż obok neutralnych definicji osobowości występuje bardzo wiele definicji aksjologicznie zaangażowanych i że, jakby neutralnie określić definicję wyjściową osobowości, gdy tylko zechcemy przejść od teorii do praktyki — obojętnie czy wychowaw-

czej, czy psychiatrycznej, czy wszelkiego innego rodzaju — natchmiał musimy zaangażować się aksjologicznie”¹.

OSOBOWOŚĆ JAKO WARTOŚĆ

Wartościowanie moralne w odniesieniu do osobowości dokonywane jest na kilku płaszczyznach. Pierwszą z nich i podstawową jest uznanie osobowości ludzkiej, indywidualności człowieka za moralną wartość², wymagającą ochrony oraz rozwoju. Rozwój osobowości zainteresowań, zamiłowań, potrzeb, wrażliwości itp.) staje się w ten sposób postulatem moralnym — a zarazem kryterium oceny warunków i stosunków społecznych, determinujących konkretny kształt człowieka i możliwości jego rozwoju. Jest to widoczne szczególnie w etyce marksistowskiej, której naczelnym wymóg dotyczy właśnie wszechstronnego rozwoju osobowości oraz tworzenia na drodze rewolucyjnej praktyki społecznych warunków zapewniających ów rozwój w sensie materialnym, politycznym, kulturalnym, intelektualnym, moralnym.

Na gruncie tej etyki problematyka osobowości występuje we wszystkich istotnych obszarach refleksji wartościującej. Przede wszystkim jednak jest ona ściśle związana z pojęciem naczelnej wartości moralnej; rozważania na temat osobowości są nieodłącznym elementem rozważań na temat owej wartości, którą jest człowiek.

Treść normatywną naczelnego założenia aksjologicznego etyki marksistowskiej można wyrazić w formule, która nakazuje żyć w sposób godny człowieka. Postulat ten odnosi się nade wszystko do wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej.

Głosi on prawo jednostki ludzkiej do pełnego i nieskrępowanego rozwoju uzdolnień i cech osobowości, prawo zaspokajania i rozwoju ludzkich potrzeb, ciągłego i czynnego doskonalenia się.

¹ M. Fritzhand, *Zadania etyki marksistowskiej w badaniach nad osobowością*, „Studia Filozoficzne” 1977, nr 6, s. 8.

² Nie analizujemy tu pojęcia „wartość” — jego różnych znaczeń, a tym bardziej rodzajów wartości, możliwości ich hierarchizacji itp. — czyli nie rozwijamy problematyki właściwej dla aksjologii.

Zarazem na gruncie etyki marksizmu i w odniesieniu do ludzi żyjących w społeczności socjalistycznej ów ciągły i wszechstronny rozwój, poszerzanie i rozwijanie — odpowiednio do istniejących warunków społeczno-historycznych — swoich zainteresowań, możliwości itp., jest obowiązkiem moralnym człowieka. „Powołaniem, przeznaczeniem (...) każdego człowieka jest rozwijać się wszechstronnie, rozwijać wszystkie swe zdolności, np. również zdolność myślenia”³. Z pasją rewolucjonisty, wspartą wiedzą teoretyka, Marks piętnował warunki społeczne, które pozwalają jednostce tylko na „jednostronny rozwój pewnej właściwości kosztem wszystkich innych”, przez co jednostka „osiąga jeno rozwój jednostronny, spaczony”⁴.

Nieprzypadkowo więc ideologia marksistowska podkreśla konieczność utworzenia rewolucyjnym wysiłkiem mas pracujących takich warunków społecznych, które by ów wszechstronny rozwój człowieka umożliwiły, w których człowiek mógłby w pełni realizować siebie, swoją indywidualność. Nie idzie przy tym o realizację jakiegoś jednego „wspólnego” modelu indywidualności, jednego rodzaju zainteresowań, zdolności itp. Z uznania człowieka za wartość naczelną na gruncie etyki marksistowskiej wynika także obowiązek liczenia się — przy korzystaniu z prawa do wszechstronnego rozwoju — z innymi ludźmi i ich analogicznym prawem. Innymi słowy, rozwój własnej osobowości, zaspokojenie własnych potrzeb nie może w niczym naruszać praw innych ludzi, nie może odbywać się ich kosztem.

Według Marksa bowiem społeczeństwo komunistyczne jest spełnieniem się „prawdziwie ludzkiego życia jako własności człowieka, jest stawianiem się humanizmu praktycznego”⁵. Toteż w ustroju komunistycznym „miejsce dawnego społeczeństwa burżuazyjnego — czytamy w *Manifestie komunistycznym* — z jego klasami i przeciwieństwami klasowymi zajmuje zrzeszenie, w którym swobodny rozwój każdego jest warunkiem swobodnego rozwoju wszystkich”⁶.

³ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, s. 319.

⁴ *Tamże*, s. 287.

⁵ *Tamże*, t. 1, s. 633.

⁶ *Tamże*, t. 4, s. 536.

Anonimowości stosunków społecznych, cywilizacji, pieniądza i wyzysku ideologia socjalistyczna przeciwstawia koncepcję stosunków ujawniających podmiotowość i aktywność jednostek ludzkich. Karol Marks w pierwszym tomie *Kapitału* pisał, iż w komunizmie „stosunki praktycznego, powszechnego życia będą przejrzyste występowały przed człowiekiem w jego odmiennym bycie, jako rozumne stosunki między ludźmi i między ludźmi i przyrodą. Społeczny proces życiowy (...) stanie się dziełem swobodnie zrzeszonych ludzi i znajdzie się pod ich świadomą, planową kontrolą”⁷. Pisząc zaś o różnicach między „komunizmem prymitywnym, „zrównującym”, a „komunizmem jako socjalizmem, pokrywającym się z humanizmem”, stwierdza, iż pierwszy chce „zniweczyć wszystko, co nie może stać się własnością prywatną wszystkich; chce siłą abstrahować od talentów itp. Bezpośrednie fizyczne posiadanie jest dlań jedynym celem życia i istnienia (...) Komunizm ten, negując wszędzie osobowość człowieka, jest właśnie tylko konsekwentnym wyrazem własności prywatnej, będącej tą negacją”⁸. Natomiast komunizm równający się „humanizmowi (...) jest powrotem człowieka (...) do swego ludzkiego tj. społecznego bytu”⁹. Według Marksa „własność prywatna może być zniesiona pod warunkiem wszechstronnego rozwoju jednostek, ponieważ istniejące siły wytwórcze są wszechstronne i tylko wszechstronnie rozwijające się jednostki mogą je sobie przyswoić, tj. przeistoczyć w wolną działalność życiową”¹⁰.

Kolejna grupa zagadnień o charakterze aksjologicznym, związanych z pojęciem osobowości jako wartości, dotyczy przesłanek pozwalających uznać człowieka za naczelne dobro moralne i podmiot świata wartości.

Wartość osobowości ludzkiej podkreślana jest we wszystkich kierunkach personalistycznych, chociaż — podobnie jak samo pojęcie osobowości — jest różnie pojmowana, zajmuje różne miejsce w ogólnej hierarchii wartości. Przede wszystkim jednak w

⁷ *Tamże*, t. 23, s. 91.

⁸ *Tamże*, t. 1, s. 574—575.

⁹ *Tamże*, s. 577—578.

¹⁰ *Tamże*, t. 3, s. 498.

kierunkach tych wskazuje się na różne źródła wartości człowieka. Są to źródła irracjonalne, w rodzaju związków z transcendencją boską, bądź absolutnej wolności, „niewyznaczoności”, „nieokreśloności” itp.

Według teorii marksistowskiej o wyjątkowym statusie człowieka w świecie decyduje jego aktywność, postawa czynna, a ściślej — charakter tej aktywności. Jest to aktywność praktyczna, polegająca na przetwarzaniu przyrody i dostosowaniu jej do ludzkich potrzeb. Ma ona wymiary historyczne, jest działalnością społeczną, zwłaszcza produkcyjną, mającą na celu zdobywanie środków dla zaspokajania potrzeb — oraz polityczną, zmieniającą kształt stosunków społecznych.

Aktywność ludzka jest więc istotnym czynnikiem odróżniającym człowieka od reszty świata. Jednakże nie chodzi tu tylko o różnice zewnętrzne. Działalność ludzka staje się bowiem podstawą godności i rozwoju człowieka, jego potrzeb. Wielkość człowieka jako gatunku polega na możliwości czynienia otaczającej go materii w coraz większym stopniu „swoją” — poznaną i opanowaną. Dzięki temu poszerza on swe panowanie nad światem, granice swej wolności. Godność człowieka wyraża się w możliwości coraz wyższego wznoszenia się poprzez swą działalność nad „dane mu” przyrodnicze warunki, na osobistym tworzeniu tych warunków, na możliwości potwierdzenia się w swych własnych twórcach. W ten sposób działalność twórcza jest potraktowana nie tylko jako cecha człowieka i warunek jego istnienia, ale także ujawniony zostaje jej humanistyczny, człowiekotwórczy i kulturowy sens.

Odsłaniają się tu w sposób szczególnie ekspresyjny związki między wiedzą a rzeczywistością i refleksją wartościująco-postulatywną, między ogólną treścią wartości moralnych a wartościami rozwijanymi i aprobowanymi w trakcie działalności twórczej, a więc zawodowej.

Dotyczy to również następnej grupy zagadnień, mianowicie zagadnień społeczno-politycznych warunków spełniania postulatów wszechstronnego rozwoju osobowości i dróg tworzenia tych warunków. Idzie tu już nie o jedność etyki i teorii wypracowywanej przez różne nauki, ale o jedność etyki i praktyki politycz-

nej, oraz etyki i ideologii. W grę wchodzi tu złożone kwestie rewolucji socjalistycznej, zarówno jej ogólnohistorycznego, perspektywicznego celu, jak i konkretnej praktyki społecznej w danych warunkach historycznych.

Warunki cywilizacyjne, możliwości i perspektywy oraz różnorakie potencjalne konsekwencje społeczne postępu naukowo-technicznego są współcześnie w pewnym zakresie wspólne dla społeczeństwa burżuazyjnego i socjalistycznego. Ocena tych warunków, cele społeczne, dla których mają być one wykorzystane, kierunki, w jakich powinny się rozwijać — słowem ideowy model rozwoju cywilizacji zależny jest natomiast od klasowej struktury tych społeczeństw i ideologii określającej klimat ich życia duchowego. Toteż socjalistyczna wizja świata radykalnie przeciwstawia się takiemu technokratycznemu modelowi postępu, którego głównymi elementami są jedynie wysoki poziom produkcji, obfitość dóbr materialnych, sprawna organizacja, zarządzanie i manipulacja masami wytwórców. W koncepcji tej dominuje atmosfera indywidualnej konsumpcji, posiadania środków konsumpcji, sprawdzania do tego kwestii osobowości, sensu istnienia, szczęścia, wzoru sukcesu. Wartości materialne mają tu charakter wartości autonomicznych, wartości osobowe są jedynie ich funkcją. Tej koncepcji ideologia współczesnego socjalizmu przeciwstawia taki model postępu, który opiera się w pełni na założeniach humanizmu marksistowskiego, wprowadzając dialektyczną jedność między społecznymi celami produkcyjnymi a indywidualnymi potrzebami i konsumpcją; między rozwojem materialnym społeczeństwa a rozwojem osobowości ludzkiej i humanizacją stosunków między ludźmi; między materialnymi warunkami szczęścia, sensu życia, a szczęściem, twórczym udziałem człowieka w różnorodnych formach życia społecznego; między konsumpcją a prawdziwie ludzkim potwierdzeniem człowieczeństwa we wzbogacaniu i rozwoju zastanego świata.

Ten model jest współczesnym wyrazem ideologii socjalistycznej. Zakłada to takie pojmowanie treści pojęcia „socjalizmu”, przy którym obejmuje ono nie tylko świat zewnętrzny, przedmiotowy, świat wytworów ludzkich (ekonomicznych i politycznych), ale także świat podmiotu — człowieka i jego rozwój, wa-

runkowany przez tworzenie i przyswajanie świata przedmiotowego. Socjalistyczne kryterium postępu i odpowiadający mu program społeczny uwzględnia zatem zarówno nie hamowany przez stosunki społeczne rozwój sił wytwórczych, jak i — w wyniku tego — pełny i harmonijny rozwój osobowości ludzkiej, czemu służyć ma produkcja materialna. Zbieżność rozwoju człowieka, jego osobowości z ogólnym rozwojem społecznym kończy dopiero ostatecznie — według Marksa — „prehistorię” i otwiera „królestwo wolności” — „historię prawdziwie ludzką”.

MORALNA TYPOLOGIA OSOBOWOŚCI

Drugą podstawową płaszczyznę refleksji aksjologicznej w obrębie problematyki osobowości stanowi moralna typologia osobowości. Nie jest to wyłączone zadanie etyki — typologię taką, oczywiście z uwzględnieniem założeń wartościujących, stosują także przedstawiciele psychologii, a zwłaszcza socjologii — na gruncie polskim np. F. Znaniecki, J. Chałasiński, J. Szczepański. W grę wchodzi przede wszystkim typologia osobowości ze względu na jej uwarunkowania klasowe — wyróżnianie typów osobowości właściwych dla określonych epok historycznych oraz warunków, celów i interesów określonych klas społecznych. Z tego punktu widzenia najbardziej istotne są np. wyróżnienia osobowości burżuazyjnej i osobowości socjalistycznej.

W obrębie tak pojętej typologii podstawowej można oczywiście dokonywać rozróżnień dodatkowych, ze względu na tkwiące w niej wartości moralne, wewnętrzne bogactwo człowieka, wewnętrzną integrację osobowości itp. Prowadzi to m.in. do pojęcia godności ludzkiej. „Pojęcie godności — pisze Ossowska — bywa związane z pojęciem osobowości. Jest to koncepcja, która bywa rozumiana rozmaicie. Jak wiadomo każdy ma osobowość w tym sensie, że każdy ma pewne rysy indywidualne. Osobowość w innym znaczeniu nie przysługuje każdemu. Ma ją tylko ten, kto ukształtował swoje »ja« wokół pewnego pionu, wokół pewnych zhierarchizowanych wartości. Przypisanie komuś osobowości jest w tym wypadku wyrazem uznania. To pojęcie osobowości mamy

na myśli, gdy mówimy o dezintegracji osobowości, albo o osobowości zintegrowanej”¹¹.

Z punktu widzenia etyki wyróżnia się też w strukturze osobowości elementy, które mają wpływ na postępowanie moralne (np. wrażliwość moralna, poczucie odpowiedzialności) lub które są bezpośrednią realizacją wartości moralnych (aprobata i respektowanie wartości i ideałów moralnych). Postulaty moralne formułowane w tej sferze mogą zatem dotyczyć bądź pewnych właściwości osobowych wyrażanych w kategoriach moralności (bogactwo zainteresowań, zaangażowanie, ekstrawertywność), bądź ogólnie postępowania moralnego, respektowania przez jednostkę określonych wartości i reguł moralnych. Oczywiście, cała sfera osobowości podlega waloryzacji moralnej, jednakże pewne elementy tej sfery ujmowane są bezpośrednio w kategoriach etyki, podczas gdy np. intelektu tak wyrazić nie sposób.

Wchodzimy tu w rozległą dziedzinę wartościującego określenia takich elementów osobowości — i ich struktury — jak potrzeby, zamiłowania, zainteresowania, hierarchizacja wartości, motywy postępowania. Wszystkie te sprawy wymagają również kompleksowych analiz, a refleksja etyczna odgrywać w nich powinna rolę niepoślednią. W refleksji tej zaś podstawowe znaczenie ma kategoria „indywidualności”, jako szczególnego, jednostkowego bytu osobowości.

Wspominaliśmy już, że rozróżnianie osobowości i indywidualności bywa dokonywane w sposób irracjonalny, spekulatywny. Wiąże się to m.in. z trudnościami towarzyszącymi takim rozróżnieniom, które sprawiają też, że nie ma w tej kwestii pełnej jednoznaczności. Orientacyjnie można by przyjąć, że osobowość jest „podstawą opisową” dla indywidualności, strukturą podlegającą uogólniającym klasyfikacjom i typizacjom, natomiast indywidualność jest wartością — „osobowość jest (...) zadatkem indywidualności”¹², co oznacza właśnie, że to drugie jest konkretnym, jednostkowym przejawem pierwszego. Zatem „mieć” swoją indywidualność to tyle, co mieć własną, niepowtarzalną osobowość nie tylko w sensie jej odrębnej egzystencji, co jest na-

¹¹ M. Ossowska, *Normy moralne*, Warszawa 1970, s. 58.

¹² J. Kuczyński, *Indywidualność a ojczyzna*. Warszawa 1972 s. 25.

turalne, ale i w sensie jakichś jej niepowtarzalnych, a dodatnich właściwości. Z tego punktu widzenia kwestia wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej jest, ściślej biorąc, kwestią rozwoju ludzkich indywidualności w skali społeczeństwa — szans i możliwości społecznych tego rozwoju. W ten sposób uwidaczniają się jakby dwa „szczeble” zadań dotyczących kształtowania osobowości człowieka w społeczeństwie socjalistycznym. Jeden z nich postuluje kształtowanie w skali społecznej socjalistycznego typu osobowości, wyrażającej charakter socjalistycznych stosunków społecznych, drugi — kształtowanie i rozwój konkretnych indywidualności ludzkich w ramach tego typu¹³.

W grę wchodzi tu również kwestia autonomii osobowości ludzkiej, a więc kwestia człowieka jako podmiotu decyzji moralnych, zakresu jego moralnych uprawnień, odpowiedzialności itp. Prowadzi to zresztą do ogólniejszych rozwiązań dotyczących genezy moralności. Na jednym biegunie znajdują się tu — przypomnijmy to w niezbędnym skrócie — koncepcje traktujące moralność jako zjawisko heteronomiczne, tzn. dane człowiekowi z zewnątrz, przez siły nadprzyrodzone. Na drugim biegunie znajdują się natomiast teorie przyznające moralności status autonomii i opowiadające się za traktowaniem człowieka jako twórcy świata wartości i reguł, do których stosuje się on w swym postępowaniu.

Jak można rozwiązać problem autonomii moralnej jednostki, a zarazem presji norm i wzorów narzucanych jednostce przez społeczeństwo i jego instytucje? Nie inaczej chyba, niż problem wolności w ogóle, którego sensowne rozwiązanie — na gruncie determinizmu przyczynowego — musi dostrzec jej realne granice, a zarazem uznać jej walor. Takie rozwiązanie w odniesieniu do wysuniętej tu kwestii da się wyrazić w stwierdzeniu, iż skoro normy moralne są niezbędnym elementem istnienia społecznego, nieodzownym czynnikiem regulacji współżycia w danych

¹³ Sprawę tę omawia również Archangielski, analizując relację pojęć „człowiek” — „jednostka” — „osobowość” — „indywidualność” (op. cit.). W zespole tych pojęć w grę wchodzi jeszcze pojęcie „osoby ludzkiej”, którym również oznacza się konkretną jednostkę ludzką, pojmowaną w konkretnych przejawach istnienia i działania, a więc tylko jako jeden z wielu egzemplarzy gatunku ludzkiego.

warunkach historycznych i skoro moralność ma źródła społeczne, zaś indywidualna świadomość moralna kształtuje się poprzez więzi jednostki ze środowiskiem społecznym i jego praktyką — jednostka nie jest absolutnie autonomiczna w kwestiach wyboru wartości moralnych i reguł postępowania, nie tworzy ich dowolnie i samowolnie. Są jej one „dane z zewnątrz” jej indywidualnej egzystencji, choć pochodzą z obszaru doświadczenia ludzkiego. Wszakże i tutaj ma zastosowanie ogólne rozwiązanie dotyczące determinizmu i wolności, zlecające odróżnienie wolności „od” i wolności „do” czegoś, a także wprowadzenia osądu wartościującego zarówno w odniesieniu do czynników determinujących postępowanie człowieka, jak i do celów tego postępowania. I tutaj zatem istotna jest nie kwestia, czy jednostka może uniknąć presji wychowawczego oddziaływania społecznego, lecz kwestia treści i sposobu tego oddziaływania. Tu znajduje się podstawa do stwierdzenia, czy oddziaływanie wychowawcze w danym społeczeństwie i zawarta w nim presja środowiska ma charakter przymusu, pozbawiającego jednostkę autonomii (nie w znaczeniu indeterministycznym); zniewalającego ją przez system autorytatywno-represywny, czy też determinacje wychowawcze i ich presja na świadomość jednostki nie pozbawiają jej tej autonomii w określonych granicach i czynią z niej współtwórcę moralności danego społeczeństwa i jej własnej ¹⁴.

WZÓR OSOBOWOŚCI

Etyka — wspólnie z pedagogiką — formułuje określony model człowieka z punktu widzenia akceptowanej hierarchii wartości i ideałów społecznych. Jest to trzecia podstawowa płaszczyzna

¹⁴ Inny aspekt autonomii człowieka omawia Kazimierz Obuchowski stwierdzając m.in. „Autonomia jednostki jest rodzajem niezależności osoby od zdarzeń, w których ona biernie lub czynnie uczestniczy. Rodzajem niezależności, gdyż fizyczny i psychiczny sposób bycia zakłada zarówno zależność od środowiska, jak i możliwości zmieniania go”. Jednakże, „Autonomia osoby wydaje się wyraźnie wiązać z istnieniem własnego systemu ocen, systemu zadań i odpowiedniej wiedzy, (a) Jedynym obiektywnym wskaźnikiem autonomii jednostki jest stabilność jej działania”. („Studia Filozoficzne” 1975, nr 3 s. 69, 74, 75).

aksjologicznych rozważań nad osobowością. Mamy tu do czynienia z wzorem osobowości, z zespołem wyobrażeń o tym, jaki powinien być człowiek. Wzór ten funkcjonuje w danej kulturze jako zespół nakazów, „jakim członek danej zbiorowości powinien być, aby zyskać uznanie i pozytywną ocenę. Jest więc narzucany jednostkom w sposób ogólny. W toku wychowania, w toku kontrolowania postępowania jednostki przez otoczenie, w toku oceny, chwalenia, ustalenia nagan itp. Jest ogólnie naszkicowanym modelem, który jednostki realizują w różny, zindywidualizowany sposób, zależnie od tego, jakie pozycje zajmują w społeczeństwie i jakie w nim wykonują czynności, podlegające ocenie otoczenia”¹⁵.

Wzór człowieka „niekonieczne musi być identyczny z ideałem etycznym. W niektórych grupach (...) podstawową cechą ideału człowieka może być skuteczność jego działania, bez względu na to, jakimi środkami cele są osiągnięte”¹⁶. Tutaj chodzi nam jednak o ideał etyczny, do niego sprowadzamy pojęcie wzoru osobowego, chociaż jest w nim miejsce i na właściwości pozamoralne — intelektualne i sprawnościowe.

Przede wszystkim bowiem wzór osobowy „określa takie cechy jak np. godność, honor, pracowitość, postawa moralna, postawa obywatelska, gotowość do inicjatywy itp., zależnie od pozycji, jaką jednostka realizująca daną rolę ma zajmować w grupie”¹⁷.

Rodowód cech idealnych, których całkowita kompozycja stanowi wzór osobowy, może być rozmaity. Etyka marksistowska duże znaczenie przypisuje tu znajomości warunków ludzkiej działalności, wiążąc pożądane cechy człowieka z charakterem świata i stosunków społecznych, w których on żyje i działa. Stąd rola np. psychologii w określaniu wspomnianych cech.

Żadną miarą wszakże problemu wzoru osobowego, ideału wychowawczego nie można sprowadzić do problemu „technicznego” — do empirycznego ustalenia jego komponentów i metod jego „wdrażania”. Jest to przede wszystkim problem moralny —

¹⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 75—76.

¹⁶ *Tamże*, s. 75.

¹⁷ *Tamże*, s. 78.

wzory osobowe stanowią element moralności jako formy świadomości społecznej; najpełniejszy swój wyraz znajdują w normatywnych systemach etycznych. Dzieje się tak dlatego, że we wzorach osobowych — bez względu na ilość postulowanych cech o charakterze psychiczno-intelektualnym i prakseologiczno-sprawnościowym — przewagę mają elementy moralne, formułowane z punktu widzenia miar dobra i zła. Te elementy stanowią też czynnik organizujący całą kompozycję cech — im podporządkowane są elementy pozostałe, np. rozwijanie „zdrowego ciała” jest warunkiem rozwijania „zdrowego ducha”. Przeto cechy fizyczne i prakseologiczne podlegają ocenie ze względu na wartości społeczno-moralne, których realizacji służą. W konsekwencji zaś wzór osobowy jest zawsze elementem ideologii — podobnie jak ideał społeczeństwa — na której gruncie rozwija się dana etyka. Ma on więc charakter klasowy, wyraża sytuację i cele klasy społecznej i odzwierciedlające je, uznawane przez klasę, wartości moralne. Co więcej — sama struktura elementów składowych wzoru ma piętno klasowe. Sytuacja klas postępowych sprzyja, ogólnie biorąc zespalanii cech psychiczno-fizycznych z takimi moralnymi właściwościami człowieka, jak np. ideowość, szlachetność, zaangażowanie, rewolucyjny romantyzm, podczas gdy sytuacja klas wstecznych rodzi wzory utylitarne, w których akcent pada na sprawność w oderwaniu od cech moralnych.

Różnorodność wzorów osobowych wynika nie tylko z odrębności warunków i potrzeb poszczególnych klas i grup społecznych w każdej epoce. Jest ona też związana z różnaitością funkcji społecznych spełnianych przez ludzi. „Każdy człowiek w różnych kręgach, grupach i zbiorowościach zajmuje jakąś pozycję, z którą powiązane są wzory zachowania się i krąg czy grupa oczekuje od swoich członków, że zajmując daną pozycję będą działali (zachowywali się) zgodnie z tym wzorem, określającym zachowanie się uznane za idealne”¹⁸. Role te, wtórne wobec sytuacji klasowej ludzi, wpływają na wielkość i konkretny kształt wzorów osobowych, które z kolei oddziałują na sposób wypełniania przez

¹⁸ *Tamże*, s. 76.

ludzi ich funkcji społecznych. „W zależności od pozycji społecznej człowiek styka się z różnymi wymaganiami społecznymi, czego innego się odeń oczekuje. Posiadanie określonej pozycji wiąże się z koniecznością opanowania tych wymogów i spełniania przepisów przewidzianych przez społeczeństwo”¹⁹. Stąd wywodzą się np. wzory osobowe matki, ojca, żony, męża, a współcześnie zwłaszcza przedstawicieli poszczególnych zawodów. Odpowiadający w jakiejś mierze tym modelom ludzie określani bywają w języku potocznym jako „prawdziwi”. Mówi się więc, że ktoś jest idealnym albo „prawdziwym” mężem, ojcem, żołnierzem, nauczycielem, sportowcem. W historii zawsze mocno akcentowane były m.in. wzory rycerskie. Te częściowe lub odnoszące się do pewnych sytuacji ideały zachowują na ogół charakter zgodny z panującym — ewentualnie którymś z panujących — ogólnym, perspektywicznym ideałem człowieka, stanowiąc jego konkretyzację.

Wzory osobowe, funkcjonujące w danych społeczeństwach, ulegają więc konkretyzacji m.in. na gruncie poszczególnych środowisk zawodowych. Dysponują one „własnym” wzorem osobowym odpowiadającym społecznej roli przedstawicieli danej grupy zawodowej. Ideał osobowości zmienia się w zależności od charakteru klas społecznych, które go propagują, a także kategorii wieku, kategorii zawodowych itp. Chodzi tu o przełożenie ogólnych zasad i ideałów na skonkretyzowane, uwzględniające warunki pracy, zadania i uprawnienia zawodowe, strukturę grupy zawodowej.

Czy taki wzór ma jakieś znaczenie wychowawcze? Cała tradycja, cała historia wychowania i psychologia potwierdzają to znaczenie. Ludzie posługują się w swym postępowaniu pewnymi modelami idealnymi, mają aspiracje identyfikowania się z nimi. I jakkolwiek praktyczne działanie zawsze odbiega od ideału, to jednak odgrywa on ogromną rolę w wychowaniu. Jego znaczenie polega na tym, że ludzie dążąc do ucieleśnienia ideału, przynajmniej zbliżają się doń, urzeczywistniają w swym postępowaniu pewne elementy.

¹⁹ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1976, s. 196.

Dla każdego wychowawcy ideał ma podwójne znaczenie. Po pierwsze, pozwala regulować i kontrolować własne postępowanie. Po wtóre, ideał ten nadaje kierunek wychowaniu, stanowi cel wychowawczy, określa zadania, do których koncentrycznie zmierzają poszczególne zabiegi wychowawcze. Ideały, wzory osobowe wytyczają więc ogólne i perspektywiczne kierunki, określają niezbędne przedsięwzięcia społeczno-wychowawcze. Poza tym stanowią element aktualnej samoświadomości ludzi, podstawę moralnej samooceny, ogólną wytyczną postępowania. Waga społeczna tego wzoru ujawnia się zaś w często zadawanych pytaniach: Kto jest twoim ideałem? Jakiego człowieka mamy wychowywać? Do jakich wzorów powinniśmy się w wychowaniu odwoływać?

Ranga wychowawcza wzorów osobowych jest obecnie szczególnie wysoka. Mniejsze znaczenie — ze względu na dynamiczność, złożoność, często konfliktowość sytuacji moralnych — mają tu pojedyncze nakazy czy zakazy moralne, większe natomiast — kompleksowe, uwzględniające swoistość społecznych warunków pracy, wzorce moralne.

W ideałach osobowych wyrażają się najbardziej reprezentatywne dla danej epoki, a zwłaszcza dla klasy społecznej, wartości oraz normy moralne. Przełożone na język wzoru osobowego, na język postulatów odnoszących się do postawy życiowej człowieka, jego stosunku do świata, nabierają one kolorytu, występują w zwartym zespole. Jest to zbiorcza prezentacja wartości moralnych na przykładzie idealnej sylwetki człowieka. Określone wartości i reguły moralne układają się w system organizujący życie człowieka, są generalną wytyczną dla całości jego postępowania. Ideał ten, wzór osobowy, najlepiej oddaje charakter moralności, w której obrębie występuje. W naszych warunkach chodzi więc o taki ideał, który powstaje w odpowiedzi na pytanie: Jaki powinien być i jak powinien postępować człowiek z punktu widzenia moralności socjalistycznej?

Ukazywanie takiego wzoru jest bardzo efektywną metodą kształtowania osobowości. „Zasady moralnej można się nauczyć ale nie można jej wszczepić w osobowość, ponieważ jako formuła słowna stanowi ona izolowane, ubogie emocjonalnie doświadczenie. Co innego, gdy zasada moralna zawarta jest jako stały ele-

ment w postępowaniu osoby znaczącej, gdy jest składnikiem wzoru. Wtedy działa ona całą swoją konkretnością”²⁰.

Należy jednak pamiętać, że nawet najbardziej konkretny wzór osobowy to ideał, model, wyabstrahowany zespół określonych cech i wartości, cel wychowawczy nie sprowadzający się do jego realnych odpowiedników. Wzór ten i jego wartość jest zatem — w jakimś stopniu przynajmniej — niezależny od tego, czy są ludzie, którzy jego wymogi całkowicie spełniają. Ideał ten jest postulatem wychowawczym, celem, do którego zmierza praktyka wychowawcza. Natomiast konkretni ludzie stanowić mogą potwierdzenie określonego wzoru pod jakimś względem, jego żywą ilustrację, ułatwiającą przekazywanie jego treści.

Mamy tu więc do czynienia po prostu z dwiema względnie odrębnymi sprawami, co w pewnym sensie wiąże się z rozróżnieniem ideału człowieka i wzoru osobowego. Po pierwsze, czy dysponujemy wzorem człowieka w ogóle lub człowieka spełniającego konkretną funkcję jako idealnym modelem, czy mamy świadomość określonych wartości, jakim powinien on odpowiadać: po drugie — czy dysponujemy wzorem jako ilustracją, postacią symbolizującą owe wartości i potwierdzającą je. W pierwszym przypadku chodzi o rzeczywisty cel wychowawczy. I to jest istotne z punktu widzenia treści praktyki wychowawczej. W przypadku drugim chodzi o instrument wychowania, niewątpliwie pomocny, pozwalający przedstawić ów cel w sposób żywy i komunikatywny, którego jednak nie można utożsamiać z owym celem.

W literaturze etycznej i pedagogicznej występują, jak już wspomniano, zamiennie dwa rodzaje określeń: ideał człowieka, ideał wychowawczy oraz wzór osobowy, wzór człowieka. Nie wydaje się, by można było przeciw temu wytoczyć jakieś poważniejsze zarzuty. Między pojęciem ideału a pojęciem wzoru człowieka nie ma bowiem różnic merytorycznych. Są między nimi natomiast różnice w stopniu ogólności wyrażanych przez nie cech — dostrzegalne tylko w pewnych przypadkach używania tych pojęć.

Ideał człowieka ma wymiary bardzo ogólne, dotyczy cało-

²⁰ Tamże, s. 189.

ści ludzkiego życia i postępowania, całości celów stawianych sobie w życiu i środków ich realizacji, słowem — całej osobowości. Zawiera on rejestr zalecanych moralnie właściwości ujętych w sposób abstrakcyjny, skupia wymogi posiadające walory moralnej ważności w różnych i zmiennych warunkach życia społecznego.

Jest to zatem ideał perspektywiczny możliwie wszechstronny i maksymalistyczny, wybiegający pod wielu względami w przyszłość, jeżeli idzie o możliwości wychowawcze oraz zewnętrzne warunki jego realizacji. Toteż wymaga on przekładu — bez uszczuplania i zubożania mieszczących się w nim wymogów — na język aktualnych warunków i możliwości wychowawczych, dostosowania do konkretnych zadań społecznych oraz możliwości ludzi.

W stosunku do ogólnego ideału człowieka wzór osobowy stanowi jego bardziej konkretną postać ujętą w kategoriach bezpośrednio wyrażających określoną sytuację danych grup społecznych, dającą się przedstawić za pomocą określonych ilustracji (np. historycznych lub literackich), prowadząc do sposobu zachowania się określonego człowieka.

Tak pojmuje różnicę między ideałem i wzorem np. H. Muszyński. „Poszukując swoistych cech stanowiących o odrębności pojęć »ideał« i »wzór« wychowania, zwróćmy uwagę przede wszystkim na fakt, że pierwsze jest pewnym konstruktem abstrakcyjnym, zbudowanym niejako teoretycznie (...) Mówiąc o ideałach wychowania, mamy na myśli dokonany w języku psychologii uogólniony opis osobowości dojrzałego człowieka, który przyjmujemy za wytyczną działalności wychowawczej.

Zupełnie inaczej natomiast rozumiemy pojęcie wzoru osobowego. Jest to dokonany za pomocą dowolnych środków wyrazu (charakterystyka, opowiadanie, obraz filmowy itp.) opis konkretnej jednostki ludzkiej, jej czynów i postaw (...) Ideał służy do tego, aby wyprowadzać z niego na drodze myślowej konkretne cele i zadania wychowania. Wzór osobowy natomiast dostarcza nam konkretnego materiału do naśladowania, jest więc przeznaczony dla wychowawcy, podczas gdy wzór wychowania jest tym,

czym manipuluje wychowawca, podsuwając go do naśladowania wychowankom”²¹.

Z powyższym wiąże się istotny problem, czy w wychowaniu socjalistycznym jest miejsce na jeden tylko wzór osobowy, czy też obejmuje on więcej propozycji dotyczących celu wychowywania, wzorów osobowych człowieka. Problem ten często pojawia się w dyskusjach dotyczących etyki marksistowskiej, a uznanie wielości występujących na jej gruncie wzorców bywa niekiedy traktowane jako czynnik wychowawczej atrakcyjności tej etyki, otwierającej więcej możliwości w dziedzinie wyboru ogólnej postawy życiowej. W tym ujęciu wielość wzorów ma zatem umożliwiać wybór ideału moralnego odpowiadającego jej najbardziej osobistym warunkom, możliwościom itp.

Przeświadczenia te wydają się uzasadnione, ale pod warunkiem, że wielości tych wzorów nie cechuje przeciwstawność czy choćby różnorodność aksjologiczna. Z punktu widzenia bowiem listy i hierarchii podstawowych wartości i ideałów etycznych marksizmu można mówić tylko o jednym podstawowym ideale człowieka. Ideał ten może natomiast przybierać konkretne kształty, w zależności od tego, kogo bezpośrednio dotyczy i w jakich warunkach znaleźć ma urzeczywistnienie. Stąd możliwość precyzowania wielu wzorów osobowych na gruncie wychowania socjalistycznego, odnoszących się wszak do ludzi różnych zawodów, spełniających rozmaite zadania społeczne.

Problematyka wzoru osobowego ma wbrew pozorom, wiele stron wymagających szczegółowych i konkretnych analiz, pozostaje bowiem szereg pytań, na które literatura nie daje jeszcze odpowiedzi jednoznacznych lub nie daje ich wcale. Jedne z tych pytań dotyczą cech swoistych socjalistycznego wzoru osobowego, który nadal nie stanowi jeszcze w pożądanej skali ugruntowanego elementu świadomości społecznej. Inne pytania dotyczą podstaw konstruowania i sposobów funkcjonowania wzorów konkretnych, odnoszących się do określonych grup społecznych, np. zawodowych oraz relacji między elementami wzoru wyrażanymi w ję-

²¹ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 36—37.

zyku etyki, a konkretnymi przykładami postaw ludzkich utożsamianymi z wzorami osobowymi.

Rozwiązywanie tych kwestii również wymaga ścisłego współdziałania wielu nauk humanistycznych, zespalandia w jedność refleksji teoretycznej, aksjologicznej i badań empirycznych. Na tym tle dochodzi zresztą często do zamiennego używania wielu pojęć — w szczególności takich jak: osobowość, człowiek, człowieczeństwo, postawa człowieka itp. Zacierają się też granice między filozoficzną koncepcją człowieka, psychologią osobowości, etycznym ideałem człowieka. Ale to nie może powstrzymywać od konstruowania ideału osobowości, tym bardziej że i owe granice nie są i nie mogą być ostre i nieprzekraczalne, choć należy się z nimi liczyć.

Rozpatrywanie osobowości na płaszczyźnie ideału uwzględnia zaś nie tylko to, że jest ona wyrazem charakteru stosunków i warunków społecznych, ale i to, że uzewnętrznia się w tych warunkach i kształtuje je poprzez aktywną działalność i zachowanie się ludzi. Przemawia to również za rozwijaniem badań dotyczących osobowości żołnierza w armii socjalistycznej — warunków i struktur określających tę osobowość i wpływów, jakie czynniki osobowościowe wywierają na siłę i sprawność armii.

IDEOWE PODSTAWY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY ARMII SOCJALISTYCZNEJ

Wartości osobowe żołnierzy zawsze miały ogromny wpływ na siłę bojową armii, a kwestia jakości tego stanu była silnie akcentowana. W każdej armii zawsze występowały swoiste wzory osobowe. Składały się na nie m.in. charakterystyczne właściwości moralne niezbędne na polu walki. Takie pojęcia moralne jak poświęcenie, odwaga, dotrzymanie przysięgi itp. wiążą się bezpośrednio ze świadomym udziałem w walce, a w jej toku nabierają swoistych treści. Bez tych wartości moralnych żołnierzy niemożliwe jest skuteczne prowadzenie walki zbrojnej. Toteż w całej historii armii przewijały się ideały żołnierskiej odwagi, męstwa, gotowości oddania życia, odporności na trudy, hartu ciała i ducha

i jednocześnie potępienie tchórzostwa, zniewieścianości. Zawsze też szczególne warunki, jakie stwarzało pole walki, rodziły koleżeństwo żołnierskie. Bez tego koleżeństwa i solidarności, które polegały na udzielaniu sobie pomocy w trudnych okolicznościach, wobec śmiertelnego niebezpieczeństwa, na narażaniu własnego życia w imię ratowania zagrożonego, np. ранnego współtowarzysza walki, na bezinteresownym dzieleniu doli i niedoli — nie do pomyślenia jest działanie armii, bez względu na epokę i warunki historyczne. Niezbędna struktura armii prowadziła też zawsze do moralnego sankcjonowania dyscypliny wojskowej, posłuszeństwa żołnierskiego, oddania dla dowódcy, włącznie z osłanianiem go własnym ciałem przed razami wroga.

W warunkach współczesnych istotna jest zwłaszcza kwestia relacji, jaka zachodzi na polu walki między znaczeniem czynnika obiektywnego i subiektywnego. Czynniki obiektywne to oczywiście stan technicznego wyposażenia i uzbrojenia armii, jej liczebność, a także cele polityczne, które realizuje, wreszcie stan jej organizacji i wyszkolenia. Czynniki subiektywne — to odzwierciedlenie tych warunków w świadomości żołnierzy, zwłaszcza zaś w postaci ich przekonań ideowo-moralnych i odpowiadających im postaw.

W armii socjalistycznej zawsze zwracano uwagę na rolę czynnika subiektywnego, ideowo-moralnego, na rangę moralno-politycznych postaw żołnierzy i wychowania wojskowego. Lenin mówiąc o przyczynach zwycięstwa Kraju Rad w wojnie domowej twierdził, że proletariat zwyciężył, dzięki swej sile moralnej²². Zwycięstwo zaś w znacznej mierze uzależniał od stanu moralnego mas, „które przelewają na polu walki krew”²³.

Podstawowe zasady wychowania żołnierzy armii socjalistycznej zawarte są w przysiędze i regulaminach wojskowych, a także w ogólnospołecznym programie socjalistycznego wychowania. Wychowanie w wojsku stanowi element realizacji tego programu, kształtowania osobowości zgodnie z socjalistycznym ideałem.

Etyczny ideał człowieka oraz odpowiadające mu wzory osobowe stanowią swoiste konstrukcje idealne w tym sensie, że nie są

²² W.I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, s. 127.

²³ *Tamże*, t. 32, s. 286.

one dokładną kopią rzeczywistych postaw — ani nie znajdują pełnego potwierdzenia w zachowaniu się aprobowanych i naśladowanych je ludzi. Na tym tle wyłania się kwestia podstawy dla tych idealnych konstrukcji, sprawa racjonalnego sposobu dochodzenia do pożądanego kształtu wzoru, tak aby nie był on dowolnie założonym, wyspekulowanym, a przez to niezdolnym do wpływania na postępowanie ludzi tworem.

Ideowe podstawy tego wzoru nie są oczywiście zawsze wyraźnie widoczne, nie towarzyszą wzorom w postaci sprecyzowanych założeń. Właściwości ideału bywają najczęściej formułowane wprost i bezpośrednio jako oczywiste, nie wymagające uzasadnień. Ujmowane są one np. w zdaniach: „żołnierz powinien być...” lub „dowódca jest...” (sprawiedliwy, odpowiedzialny, odważny itp.). Niekiedy mamy tu do czynienia — pozornie — jakby z wyprowadzaniem z „istoty” danej roli społecznej koniecznych właściwości jej wykonawców. Pozór takiego wnioskowania stwarza np. często formułowane zdanie: „żołnierz powinien być dzielny”. Nie wynika ono jednak z żadnej „istoty rzeczy”, lecz poprzedzone musi być szeregiem założeń prakseologicznych oraz wartościujących dotyczących jego roli.

Zawsze bowiem za tymi sformułowaniami kryją się jakieś umotywowania, przeświadczenia o relacjach zachodzących między postulowanymi właściwościami osobowości, a ich odniesieniami praktycznymi. Świadomość tych odniesień jest potrzebna ze względów metodologicznych. Umożliwia racjonalne konstruowanie wzoru, realnego i powiązanego z rzeczywistością; ważna jest również ze względów merytorycznych, ułatwia bowiem nadanie oraz zrozumienie treści określonych elementów wzoru. Elementy te — np. pojęcie inicjatywy — są raczej puste dopóty, dopóki nie odniesiemy ich do konkretnych warunków, zadań, funkcji, potrzeb. Nie wystarcza też tutaj opis rzeczywistych cech ludzi. Jest on niezbędny poznawczo, ułatwia formułowanie wzoru, jednakże muszą mu towarzyszyć założenia wartościujące jako wyjściowe przy uznawaniu określonych właściwości za cenne i pożądane. Taki charakter mają one nawet wówczas, gdy wyrażane są w formie zdań tylko pozornie opisujących i stwierdzających stan rzeczy, np. „stosunek przełożonego do podwładnego nacechowany

jest troskliwością i poczuciem odpowiedzialności". Idzie tu wszak o pożądany stosunek, o postępowanie uznawane za słuszne.

Wspomniane uprzednio odniesienia cech wzoru osobowego ująć można w dwie podstawowe grupy. Jedną z nich stanowią istotne warunki funkcjonowania armii, jej zadania, potrzeby integracji, dyscypliny itp.

Drugą grupę odniesień pozwalających na sformułowanie niezbędnych założeń wzoru osobowego żołnierza stanowią czynniki ideowe. Są to pryncypia moralne (światopoglądowe) przyjmowane przez armię, dotyczące jej celów, powołania, związane z jej klasowym charakterem, z charakterem ustroju, na którego gruncie funkcjonuje i któremu służy. Czynniki te stanowią jakby wyższy szczebel odniesień w stosunku do poprzednio wymienionych. W ich świetle rozpatrywane są cechy bezpośrednio związane ze spełnianiem roli społecznej w określonych warunkach, np. odwaga, bohaterstwo, które nabierają określonej wartości dopiero w zestawieniu z ogólniejszymi celami i ideałami moralnymi.

Walory moralne armii są zawsze zależne od jej oblicza klasowego, od charakteru celów politycznych, jakie spełnia. Cele zaburcze, niesprawiedliwe, wsteczne decydują o zbrodniczym charakterze armii, ujawniającym się także w postawach żołnierzy, m.in. w okrucieństwie. Cele postępowe, sprawiedliwe sprzyjają rozwojowi wartości pozytywnych. Stwierdzenie to nie ma oczywiście nic wspólnego z apoteozą wojny jako źródła „cnót wojskowych”, z koncepcją głoszącą, iż sprzyjanie ich powstaniu nadaje wartość samej wojnie.

Do naczelných zadań armii socjalistycznych należy obrona wolności narodu i suwerenności państwa, obrona ustroju socjalistycznego i pokoju. Są to najbardziej zaszczytne i sprawiedliwe cele, jakim służyła jakakolwiek armia. Te cele decydują o ścisłej więzi naszej armii ze społeczeństwem, a także o socjalistycznym wychowaniu żołnierzy.

Ideową podstawą wychowania w naszej armii, kształtowania osobowości żołnierzy są wartości i ideały socjalistyczne. Ale naczelne założenia ideowe ustroju, jego humanizm, perspektywy rozwojowe są w wychowaniu wojskowym przekładane na język konkretnych zadań i postaw zgodnych z istotą i zadaniami armii.

Wartości i założenia humanizmu socjalistycznego znajdują pełny wyraz w socjalistycznym ideale człowieka. Jednym ze źródeł tego ideału jest ogólnoludzkie doświadczenie nagromadzone w historii. Innym z tych źródeł jest ponad wiekowe już doświadczenie ruchu socjalistycznego. Dokonywało się w nim organiczne zespolenie skutecznego działania politycznego i nowej w swej istocie moralności, kształtowały się takie wartości moralne jego uczestników, jak ideowe zaangażowanie, bohaterstwo, poświęcenie i bezinteresowność w walce o urzeczywistnienie ideałów socjalizmu.

Innego rodzaju podstawą socjalistycznego ideału człowieka jest materialistyczna teoria społeczeństwa oraz koncepcja człowieka. U źródeł tej koncepcji leży przekonanie o twórczej mocy człowieka zdolnego tworzyć i przekształcać swój świat oraz siebie samego. W swej działalności człowiek wyraża i obiektywizuje swoje wewnętrzne możliwości. Przez tę działalność stwarza i rozwija swoje potrzeby, doskonali się. Jest więc twórcą samego siebie, a zarazem stwórcą swego świata, przede wszystkim społecznego.

Na tych stwierdzeniach z dziedziny teorii człowieka i społeczeństwa opierają się więc wymogi aktywności, twórczego stosunku do świata, poczucia współodpowiedzialności za los społeczeństwa, rewolucyjnego zaangażowania i ideowości, opierania swego postępowania na racjonalnym światopoglądzie, kierowania się kryteriami rozumu i wiedzy, dążenia do coraz pełniejszego poznania świata, a przez to do rozumowego kształtowania i doskonalenia go.

Kolejnym źródłem, z którego wynikają określone elementy socjalistycznego ideału osobowości są sytuacje i zjawiska związane z ogólnym rozwojem współczesnej cywilizacji. Wymaga ona określonych wartości i cech człowieka — fizycznych, intelektualnych, psychicznych oraz moralnych, ułatwiających wykorzystanie współczesnych środków technicznych do jego potrzeb. Motoryzacja, automatyzacja, skomplikowane środki produkcji wymagają zdyscyplinowania, inicjatywy, wysokiego poczucia odpowiedzialności itp.

Do warunków określających treść socjalistycznego ideału osobo-

wości należą też konkretne potrzeby społeczeństwa socjalistycznego. Charakter naszego ustroju wymaga — i sprzyja zarazem rozwojowi — socjalistycznego patriotyzmu oraz proletariackiego internacjonalizmu, solidarności z krajami socjalistycznej wspólnoty, z narodami walczącymi o wyzwolenie narodowe i społeczne. Własność społeczna wymaga ochrony, zaangażowania, odpowiedzialności jednostek za losy całego zakładu produkcyjnego. W warunkach, w których praca przestała być źródłem wyzysku, niezbędna jest nie tylko uczciwość, solidność pracownicza, ale także postawa twórcza, inicjatywa, wysokie poczucie obowiązku.

Właściwości socjalistycznej osobowości, elementy jej ideału sprowadzić można ostatecznie do czterech podstawowych grup.

Jedną z nich stanowią właściwości określające „dobrego człowieka” (w znaczeniu powszechnym), z którym dobrze układa się współżycie jednostkowe, którego ceni się za wartości osobiste, takie jak uczciwość, poczucie własnej godności i poszanowanie godności innych, życzliwość i bezinteresowna solidarność, umiejętność dochowania przyjaźni, słowność i wielkoduszość.

Drugą grupę stanowią właściwości cechujące „dobrego obywatela” świadomego budowniczego socjalistycznego ustroju. W grę wchodzi tu ideowość i zaangażowanie społeczne, aktywność, poczucie solidarności z ludźmi pracy i odpowiedzialności za losy narodu i rozwój kraju, wrażliwość na wszelkie problemy społeczne, patriotyzm i internacjonalizm.

Trzecia grupa właściwości określa człowieka jako „dobrego producenta” w warunkach współczesnej techniki wytwórczej i społecznej formy własności. Grupę tę stanowią takie cechy i wartości, jak pracownicza rzetelność, poczucie odpowiedzialności za wykonywaną pracę oraz za zakład pracy, ochrona i pomnażanie mienia społecznego, gospodarność, dyscyplina i inicjatywa produkcyjna.

Do czwartej z omawianych grup należą właściwości człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości — bogatych zainteresowaniach, postawie twórczej, harmonijnie rozbudzanych potrzebach i aspiracjach materialnych, intelektualnych i kulturalnych. Kształtowanie takiego człowieka jest nadrzędnym celem socja-

listycznej praktyki społecznej. Jednocześnie zaś te właściwości człowieka są czynnikiem rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.

W wojsku istnieją wszelkie warunki i możliwości kształtowania osobowości żołnierzy zgodnie z wymogami ideału socjalistycznego, tworzenia wartości osobowych człowieka na miarę wymagań współczesności, charakteru ustroju socjalistycznego i jego humanistycznej ideologii. W szczególności zaś warunki służby wojskowej sprzyjają:

- pogłębianiu charakterystycznej dla społeczeństwa socjalistycznego jedności w postawach ludzi walorów moralnych, ideopolitycznych oraz prakseologicznych (sprawnościowych, organizatorsko-wytwórczych);

- pogłębianiu humanistycznej kultury współżycia ludzi, utrwalaniu socjalistycznego charakteru stosunków międzyludzkich we wszystkich ich układach i płaszczyznach;

- kształtowaniu postaw ideowości, zaangażowania i aktywności społecznej, uspołeczniania;

- kształtowaniu socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej, pogłębianiu poczucia związku jednostki z kolektywem;

- kształtowaniu obywatelskiego stosunku do państwa, do prawa państwowego.

Poszczególne elementy wzoru osobowego żołnierza — zwłaszcza dowódcy — bywają konstruowane według rozmaitych zasad. Wskazuje się na wiele jego właściwości, które różnie się klasyfikuje. Formułowanie idealnego wzoru np. oficera — spotykane w dokumentach normatywnych oraz w publikacjach na ten temat — sprowadza się najczęściej do wyliczania i interpretacji zespołu następujących postulowanych cech: politycznych i etycznych, dowódczych, gruntownej wiedzy fachowej, kwalifikacji pedagogicznych, wiedzy z zakresu nauk społeczno-politycznych, określonych dyspozycji psychicznych, warunków fizycznych.

Autor jednego z artykułów na ten temat wyróżnia np. „sześć następujących dużych grup cech osobowości dowódcy:

- 1) ideowość, patriotyzm i internacjonalizm,
- 2) aspiracje, zainteresowania i zamiłowania,
- 3) moralność (etyka),

- 4) fachowość,
- 5) inteligencja (umysłowość),
- 6) prezencja”²⁴.

Ciekawe są wyniki empirycznych badań opinii żołnierzy na temat wyobrażanego sobie przez nich i postulowanego wzorca dowódcy. W pracy poświęconej m.in. tym zagadnieniom czytamy, iż postulowane cechy dowódcy „układają się w pewien określony ciąg, uszeregowany według subiektywnie odczuwanego stopnia doniosłości, który można wyrazić w sposób następujący:

- sprawiedliwość,
- umiejętność współżycia z podwładnymi,
- obowiązkowość i sumienność,
- wysoki poziom wiedzy wojskowej,
- kultura osobista,
- dbałość o podwładnych,
- uzdolnienia pedagogiczne,
- osobiste zdyscyplinowanie,
- szybkość w podejmowaniu decyzji,
- opanowanie,
- odwaga,
- umiejętność wybrnięcia z trudnej sytuacji,
- stanowczość,
- doświadczenie życiowe,
- męstwo,
- roztępa,
- zdolności organizacyjne,
- konsekwencja w postępowaniu,
- wytrwałość w osiągaui celu,
- siła woli”²⁵.

Na tym tle wyróżnić można też pewne ogólne właściwości osobowe żołnierzy, jako cel działalności wychowawczej w wojsku. Oczywiście podstawowym nakazem moralnym każdego żołnierza jest ściśle przestrzeganie zasad regulaminów — przysięgi wojskowej.

²⁴ Z. Palesski, *Model osobowości dowódcy*, „Przegląd Wojsk Lądowych”, 1969, nr 9, s. 110.

²⁵ E. Olczyk, Cz. Staciwa, *Młodzież a wojsko, Stereotypy i rzeczywistość*, Warszawa 1971, s. 114—115.

W tym miejscu omówimy nieco szerzej szczegółowe wartości i powinności określające osobowość żołnierza armii socjalistycznej — które powinien znać, rozumieć, ocenić i potwierdzać swym postępowaniem. Należą do nich zwłaszcza:

Patriotyzm i internacjonalizm. Podstawowym obowiązkiem żołnierza jest obrona ojczyzny, wolności i suwerenności kraju. Umiłowanie ojczyzny, gotowość do poświęceń dla niej najpełniej przejawia się na polu walki. Jednakże miarą tego patriotyzmu jest także stopień przygotowania wojskowego, umiejętność posługiwania się bronią i sprzętem — wysilek i zaangażowanie w procesie szkolenia. Internacjonalizm żołnierza socjalistycznego — to jego braterstwo z żołnierzami wszystkich armii socjalistycznych, wierność sojuszniczym zobowiązaniom. Braterstwo to ma historyczną podstawę we wspólnej walce, m. in. Wojska Polskiego i Armii Radzieckiej o wyzwolenie Polski i Europy.

Myślenie kategoriami państwa. Armia stanowi instrument państwa. Każdego obywatela obowiązuje troska o sprawy państwa — o jego umacnianie, o przestrzeganie ustalonego ładu, obrona interesów państwa, lojalność wobec władz państwowych. Żołnierza dotyczy to w szczególności — jako obywatela — i jako człowieka zobowiązanego do tego przysięgą, noszącego mundur, który symbolizuje organizację państwową oraz godło państwowe.

Wierność przysiędze wojskowej. Naczelną wartością moralną żołnierza jest bezwzględne dochowanie wierności przysiędze wojskowej — temu zobowiązaniu podjętemu wobec całego narodu. Wierność przysiędze — to wierność państwu. Jest ona miarą patriotyzmu, a także osobistej uczciwości, rzetelności i słowności. Jest miarą poczucia szacunku dla współobywateli i dla samego siebie. W warunkach służby pokojowej wierność przysiędze to również ochrona tajemnicy wojskowej i czujność. To nade wszystko rzetelne wykonywanie obowiązków żołnierskich.

Dyscyplina, karność, poczucie żołnierskiego obowiązku. Umacnianie dyscypliny jest sprawą ważną dla całego społeczeństwa, ale dyscyplina jest szczególną właściwością i wartością wojska. Bez dyscypliny — jak bez należytego uzbrojenia — armia nie może skutecznie działać. Dyscyplina — i ściśle związane z nią

obowiązkowość i karność — jest zarówno jednym z czynników spoistości i siły armii, jak też osobistą właściwością moralną każdego żołnierza. Dyscyplina żołnierska — to gotowość wykonywania zadań i ściśle spełnianie otrzymywanych rozkazów i poleceń.

Koleżeństwo żołnierskie. Regulaminy wojskowe wymagają od żołnierzy armii socjalistycznej wzajemnej życzliwości i w najwyższym stopniu koleżeńskiego szacunku do współtowarzyszy. Poczucie żołnierskiego koleżeństwa wynika w tej armii z charakteru jej celów i zadań.

Poszanowanie godności ludzkiej. Każdy żołnierz ma prawo żądać poszanowania swej godności oraz obowiązek poszanowania godności innych żołnierzy. Armii socjalistycznej obce są jakiegokolwiek formy pogardy do człowieka, poniżania jednostki ludzkiej. Trudne warunki służby, surowe rygory dyscypliny wojskowej, wymagalność — nie mogą usprawiedliwiać przypadków naruszania godności człowieka. Poszanowanie godności żołnierzy jest obowiązkiem wszystkich dowódców. Ale jest to istotny problem także w stosunkach między żołnierzami równymi stopniem i funkcją, między żołnierzami różnych służb i różnych roczników.

Poczucie obowiązku. Wysokie poczucie obowiązku żołnierskiego w armii socjalistycznej wyrasta ze świadomości celów tej armii, z zaszczytnego charakteru służby wojskowej, jest wyrazem i miarą dojrzałości obywatelskiej. Jest ono warunkiem właściwego wykonywania wojskowych powinności.

Honor żołnierski. Poczucie honoru to m.in. postępowanie zgodne z głoszonymi hasłami, to szlachetność i rycerskość. Do tej grupy należy też tak istotna wartość żołnierza, jaką jest słowność, dotrzymywanie przyrzeczeń. Poczucie honoru żołnierzy armii socjalistycznej jest odpowiednikiem poczucia godności własnej każdego obywatela socjalistycznego społeczeństwa, wyrasta z przeświadczenia o ważności spełnianych przez armię celów, ze zrozumienia obowiązków żołnierzy wobec społeczeństwa oraz poczucia dumy z pełnienia służby wojskowej.

Odwaga i męstwo. Odwaga — to ważna cecha osobowości żołnierza, kształtowana w procesie służby i wychowania wojskowe-

go. Jej podstawą jest świadomość niebezpieczeństwa i ryzyka, związanego z walką oraz podejmowanie określonych decyzji z pobudek społecznych, np. w imię obrony ojczyzny lub czyjegós życia.

Męstwo żołnierza to postawa uporczywości w zmierzaniu do osiągnięcia wytkniętego celu, woli zwycięstwa, wytrwałości, hartu ducha. Żołnierz mężny — to żołnierz umiejący cierpliwie i wytrwale znosić trudy i niewygody życia wojskowego, zwłaszcza walki zbrojnej, odporny na zmęczenie, nieulekniiony w walce, dążący do przezwyciężenia napotkanych przeszkód, w szczególności zaś do pokonania nieprzyjaciela. Działania odważne są nieodzownym elementem męstwa.

Samodzielność i inicjatywa. Żołnierz mężny i odważny jest zarazem żołnierzem samodzielnym, przejawiającym twórczą inicjatywę w służbie i w walce zbrojnej. Zadaniem wychowania wojskowego — jak również wychowania socjalistycznego w ogólności — jest rozwijanie tych cech osobowości żołnierza, które są nieodzownym dopełnieniem karności i zdyscyplinowania. Potrzeba samodzielności żołnierza wynika m. in. z samej dynamiki ewentualnej współczesnej walki zbrojnej.

Wszystkie z wymienionych wartości osobowych żołnierza — patriotyzm, wierność przysiędze, zdyscyplinowanie i karność, męstwo i odwaga, poczucie obowiązku, inicjatywa itp. — odgrywają dużą rolę w normalnych, pokojowych warunkach służby wojskowej. Decydują one o jakości służby, o stopniu integracji armii, jej sile i zdolności skutecznego działania — o stanie obronności państwa. Wartości te szczególnego znaczenia nabierają na polu walki.

Pole walki jest najwyższym sprawdzianem wartości duchowych, ideowo-moralnych żołnierza, podobnie jak i jego wyszkolenia, kunsztu bojowego, siły fizycznej. Patriotyzm żołnierza, jego ideowość, internacjonalistyczna wierność zobowiązaniom sojuszniczym, dochowywanie przysięgi żołnierskiej, zdyscyplinowanie i karność, odwaga i męstwo, inicjatywa, odporność na trudy i hart ducha — to właściwości, które wyrażają wartość żołnierza, i współdecydują o osiągnięciu zwycięstwa.

Wartości osobowe żołnierzy armii socjalistycznej stanowią

przeto jeden z czynników jej walorów bojowych. Wiązą się z całym systemem wyposażenia, organizacji i wyszkolenia wojska. Ale wartości te wiążą się również z systemem humanistycznych ideałów socjalizmu, z ideałem wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka w warunkach ustroju socjalistycznego i współczesnej cywilizacji.

6

PROBLEM SAMOWYCHOWANIA W ŚWIELE MARKSISTOWSKIEJ TEORII OSOBOWOŚCI

W socjalistycznej koncepcji osobowości i jej kształtowaniu — zarówno w warstwie ogólnoteoretycznej, filozoficznej oraz etycznej, jak i warstwie konkretnych analiz socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych — znajdują wyraz wszystkie podstawowe właściwości teorii marksizmu-leninizmu. W koncepcji tej znajdują też m. in. wyraz zasady naukowego podejścia do badanych zjawisk, ich poznawalności, determinizmu i dynamizmu, a także twórczy, rewolucyjny charakter tej teorii.

WYCHOWANIE I SAMOWYCHOWANIE

Wśród czynników społecznych wpływających na kształt osobowości ludzkiej odróżnić należy czynniki materialne (obiektywne warunki społeczne, przede wszystkim zaś charakter stosunków klasowych) oraz czynniki ideowo-wychowawcze (system odzwierciedlających ustrój społeczny ideałów oraz odwołujących się do nich oddziaływań wychowawczych środowiska).

Oddziaływanie środowiska społecznego na osobowość ludzką — zarówno wpływ warunków obiektywnych, jak i oddziaływań ideowo-wychowawczych — nie jest jednostronne, jego przedmiotem nie jest bowiem jednostka bierna, poddająca się jedynie impulsom zewnętrznym. Przedmiotem tym jest jednostka czynna, aktywnie działająca i oddziałująca na swoje społeczne i przyrodnicze otoczenie, kształtująca się w trakcie swej życiowej dzia-

łałości, od której zależy także kierunek oraz efektywność oddziaływań środowiska zewnętrznego na osobowość ludzką. Aktywność jednostki ludzkiej ma przy tym charakter wielowymiarowy. Obejmuje ona zwłaszcza zarówno działalność materialną, produkcyjną, zawodową, jak i społeczno-polityczną, a także poznawczą oraz kulturalną i ideowo-wychowawczą. Jednostka jest zatem nie tylko przedmiotem wpływów świata zewnętrznego, ale i — w zorganizowanym współdziałaniu z innymi ludźmi — współtwórcą kształtujących ją warunków społecznych.

Ponadto, aktywność ta nie sprowadza się li tylko do działalności skierowanej na zewnątrz, w trakcie której dokonuje się rozwój człowieka i która prowadzi do zmiany otaczającego go świata, stanowiąc zarazem obiektywizację (i sprzyjając wzbogacaniu) jego wewnętrznych możliwości oraz drogę ich poznania — jakkolwiek ta właśnie działalność stanowi podstawową formę twórczego istnienia człowieka. Jednakże oprócz niej duchowa aktywność ludzka skierowana jest także bezpośrednio do własnego wnętrza człowieka — jej przedmiotem jest on sam, jego osobowość, zmieniana i rozwijana także pod wpływem samopoznania i samooceny, uwzględniającej społecznie obiegowe ideały i wartości wyrażające warunki społeczne.

Marksistowski determinizm społeczny nie tylko nie eliminuje i nie ogranicza roli aktywnej działalności człowieka — przeciwnie, pozwala racjonalnie określić jej sens, ujawnić jej społeczne przesłanki i subiektywne motywy oraz mechanizmy i konsekwencje — ale także stanowi racjonalne uzasadnienie moralnych postulatów wszechstronnej aktywności człowieka: materialnej i duchowej.

Zakres przejawów i społeczny rezultat aktywności jednostek zależą zaś od charakteru stosunków społecznych. Zakres ten poszerza się w warunkach socjalizmu — jest to proces stały, wyrażający stopniowe tworzenie się „królestwa wolności” w życiu społecznym. Poszerzanie się owego zakresu ma przy tym sens zarówno ilościowy, egalitarny (wyraża się bowiem w aktywności indywidualnej i zbiorowej ludzi stanowiących masy społeczne), jak i jakościowy (wyraża się we wzbogacaniu form tej aktywności). A ponieważ aktywność ta jest indywidualnie zróżnic-

wana, jej formy i natężenie stanowią istotny przejaw indywidualności ludzi i stopnia ich indywidualnego rozwoju. Jednostka ludzka jest w tym samym stopniu przedmiotem społecznego procesu wychowania, co aktywnym jego podmiotem; jej osobowość jest kształtowana na gruncie określonych warunków przez ten proces i przez oddziaływanie człowieka na samego siebie. Taki wzajemny związek istnieje również między materialnymi warunkami społecznymi a procesem wychowania. Charakter danych warunków znajduje wyraz w treściach ideałów wychowawczych, a także decyduje o skuteczności procesu wychowania, ten zaś służy umacnianiu i rozwojowi określonych warunków społecznych.

Stwierdzenie, że warunki społeczne kształtują osobowość ludzi nie ma na gruncie marksizmu sensu fatalistycznego; teoria marksistowska wykrywa wszak prawa tworzenia warunków umożliwiających kształtowanie osobowości uspołecznionej i wszechstronnie rozwiniętej. „Jeżeli człowieka kształtują okoliczności — czytamy w *Świętej Rodzinie* — te okoliczności trzeba ukształtować po ludzku”¹. Stwierdzenie to nie jest jedynie ogólnym postulatem moralnym, lecz dotyczy konkretnych warunków i konkretnej ich zmiany, wynika z analizy prawidłowości — i na tym tle możliwości oraz konieczności — rozwoju historycznego; jest ono współcześnie weryfikowane i potwierdzane przez praktykę socjalizmu.

W społeczeństwie socjalistycznym jednym z podstawowych celów procesu wychowania jest kształtowanie człowieka na miarę istniejących i tworzonych warunków, dostosowywanie sposobu jego myślenia i postępowania do charakteru tych warunków. Ale zadaniem praktyki społeczno-gospodarczej, w której uczestnictwo stanowi drogę kształtowania oraz ekspresji wewnętrznych sił i walorów jednostki ludzkiej, jest tworzenie i organizacja takich warunków, które umożliwiają wzbogacanie osobowości ludzkiej, zaspokajanie historycznie określonych potrzeb i aspiracji człowieka, jego wszechstronny rozwój. Takie widzenie sprawy pozwala nie tylko poznawczo analizować wpływ warunków

¹ K. Marks, F. Engels. *Dziela*, t. 3, s. 162.

społecznych na osobowość człowieka, ale i twórczo kształtować — w ramach historycznych prawidłowości — warunki najbardziej sprzyjające rozwojowi jego wartości moralnych.

Do podstawowych społecznych czynników kształtowania osobowości człowieka — traktując je kompleksowo — należy zatem zaliczyć:

- po pierwsze, zorganizowane doskonalenie społecznych warunków życia ludzi, przede wszystkim zaś poprawę bezpośrednich materialnych warunków bytowych jednostek oraz utrwalanie socjalistycznej sprawiedliwości, równości i demokracji w praktyce społecznej;

- po drugie, konsekwentną działalność ideowo-wychowawczą obejmującą zarówno szerzenie wiedzy o prawach życia społecznego, jak i propagowanie socjalistycznych wartości, zasad i wzorów życia jednostkowego;

- po trzecie, aktywność jednostki, jej świadome i czynne uczestnictwo w różnorodnych przejawach życia społecznego;

- po czwarte, świadome kształtowanie swej osobowości, samowychowanie jednostki, refleksję nad sobą pozwalającą oceniać i korygować własne postępowanie — stałe dążenie do osiągnięcia wyższej wartości moralnej.

Tylko jedność wszystkich tych czynników kształtowania osobowości i podnoszenia moralnej wartości człowieka może dawać pożądane efekty. Sama zmiana warunków materialnych, bez udziału społecznej działalności wychowawczej, nie zmienia automatycznie osobowości ludzi. Nieefektywne jest również oddziaływanie wychowawcze środowiska na jednostkę „zamkniętą”, bez jej własnego, aktywnego udziału w kształtowaniu swej osobowości. Zarówno zaś wpływ warunków społecznych i społecznego wychowania jednostki, jak i jej własna aktywność społeczno-zawodowa dokonują się przy współudziale jej świadomości i samoświadomości. Kształtowanie osobowości przez zespół warunków społecznych oraz system wychowania społecznego nie tylko nie wyklucza aktywnego współudziału jednostki w „ustanawianiu” samej siebie, swych moralnych cech i wartości, sposobu swego postępowania — lecz stanowiąc jego podstawę wymaga te-

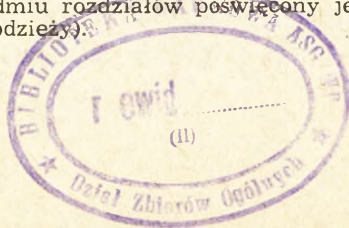
go współdziału; jest on bowiem niezbędnym uzupełnieniem procesu społecznego rozwoju człowieka. A ściślej rzecz ujmując: samowychowanie jest nieodzownym elementem wychowania jednostki, jego przedłużeniem i kontynuacją.

Jednostka ludzka pozostaje w procesie samowychowania nadal jego przedmiotem. Zmienia się tu natomiast podmiot działalności wychowawczej — staje się nim sama jednostka w stosunku do siebie. Jest ona więc zarazem podmiotem i przedmiotem oddziaływań wychowawczych. Ta jedność podmiotowo-przedmiotowa nie jest zresztą wyjątkiem w sferze wychowania moralnego. Występuje ona także m. in. w sferze intelektualnej (np. ćwiczenie własnej pamięci), czy w sferze fizycznej (uprawianie sportu dla rozwoju ciała). W sferze moralnej natomiast samowychowawcze oddziaływanie na siebie może też pełnić funkcję wychowawczego oddziaływania na innych ludzi, tak bezpośrednio (przez własny przykład), jak i pośrednio (tworzenie moralnego klimatu środowiska).

Kwestie wpływu na osobowość ludzką materialnych warunków społecznych oraz wychowawczego oddziaływania środowiska są w literaturze marksistowskiej dostatecznie szeroko uwzględniane, choć nie zawsze dostrzegana jest dialektyczna współzależność między warunkami i wychowaniem, a także między wpływem na człowieka czynników zewnętrznych, a jego aktywnym udziałem w praktyce społecznej. Co się zaś tyczy problematyki samokształtowania, aktywności samowychowawczej człowieka pozostaje ona nadal w sferze ogólnych stwierdzeń i postulatów. Nieco — choć niewiele — lepiej przedstawia się chyba sytuacja w literaturze pedagogicznej².

We współczesnej marksistowskiej literaturze filozoficzno-etycznej podkreśla się jednakże coraz częściej rolę samowychowania w procesie kształtowania się osobowości ludzkiej. Na

² Do nielicznych (jeśli nie jedynych) pozycji książkowych w literaturze polskiej, poświęconych tej problematyce należą prace: Stefana Packa, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Warszawa 1977 oraz Ireny Jundziłł, *O samowychowaniu*, Warszawa 1975 (praca popularna, w której zaledwie jeden z siedmiu rozdziałów poświęcony jest bezpośrednio kwestii samowychowania młodzieży).



przykład, radziecki autor Archangielski pisze: „Moralny rozwój osobowości nie jest rezultatem jednostronnego wpływu społeczeństwa na człowieka. Jest to proces dwustronny, w którym aktywnie oddziałują wzajemnie na siebie przedmiot i podmiot wychowania. Indywidualny rozwój człowieka jako osobowości obejmuje przyswojenie przezeń współczesnej kultury, oraz rozwój możliwości samowychowania”³. Podobną myśl wyraża Uledow, pisząc: „W etyce marksistowskiej podkreśla się szczególnie konieczność traktowania procesu kształtowania się moralnej sfery osobowości jako procesu dwójjedynego, w którym jednostka występuje zarazem jako obiekt oddziaływania społecznego i jako aktywny podmiot”⁴.

Pojęcie „samowychowanie” analogicznie jak „wychowanie” jest niewątpliwie pojęciem z dziedziny pedagogiki. W tej dziedzinie nauki bywają one przede wszystkim używane i analizowane, choć obydwie mają także pełne prawo obywatelstwa w etyce i filozofii, zwłaszcza gdy rozstrzyga się podstawowy problem relacji bytu i świadomości jednostki i społeczeństwa, przedmiotowości i podmiotowości człowieka. Z tego punktu widzenia wychowanie w ścisłym tego słowa znaczeniu — to ukierunkowane oddziaływanie podmiotu na przedmiot wychowania w celu wpojenia mu określonych właściwości społecznych. Kształtowanie osobowości natomiast jest już pojęciem szerszym w porównaniu do wychowania. Obejmuje ono bowiem, na równi z wychowaniem, także wpływ warunków środowiskowych i samowychowanie, czyli wysiłki samego człowieka zmierzające do zmiany przymiotów duchowych i cech charakteru. Stosunek człowieka do wpływów społeczeństwa wyraża się w przyswojeniu przezeń historycznego doświadczenia, moralnych norm i wartości, niezbędnych dla życia w społeczeństwie”⁵.

Nawiązując do cytowanych zdań można — jak się wydaje — przyjąć, że tak jak od pojęcia „wychowanie” szersze jest pojęcie

³ L.M. Archangielski, Socjalno-eticzeskije problemy teorii licznosti, Moskwa 1974, s. 189.

⁴ A.K. Uledow, *Formirowanije nrawstwiennoj licznosti*. (W): *Moral razwitogo socyalizma*, Moskwa 1976, s. 175.

⁵ Tamże, s. 156.

kształtowania osobowości, tak też od pojęcia samowychowanie⁶ szersze, bardziej ogólne jest pojęcie samokształtowania człowieka⁷. W tym ostatnim wypadku idzie o wszelką uświadomioną aktywność jednostki zmierzającą do ukształtowania — a ściślej — współkształtowania jej własnego wnętrza, całej struktury osobowości. Ta aktywność zaczyna się od samoświadomości, obejmuje sumę osobistych doświadczeń życiowych, ze świadomą organizacją tych doświadczeń włącznie, poddawania się rozmaitym „próbom” dla poznania siebie, dla uformowania właściwości uznawanych za pożądane. Owa działalność, to również aktywny, świadomy udział w tworzeniu społecznych warunków swego indywidualnego bytu, włącznie z wytwarzaniem — lub eliminacją — konkretnych impulsów zewnętrznych oddziałujących na jej osobowość. Udział ten polega np. na wyborze pracy zawodowej, ułożeniu w określony sposób życia rodzinnego i towarzyskiego, przyjęciu określonego stylu spędzania czasu wolnego, stylu rozrywki, wypoczynku itp.

W każdym przypadku takiego aktu ludzkiej aktywności zmierzającej do samokształtowania osobowości mamy do czynienia zarówno z określonym już szczeblem jej rozwoju, poziomem dojrzałości pozwalającym dokonać konkretnego wyboru, podjąć daną decyzję, jak i dalszymi jej przemianami (zmianą, wzbogaceniem, utrwaleniem itp. pewnych jej właściwości) zachodzącymi wskutek tych wyborów i decyzji. Tak rozumianym pojęciem samotworzenia objąć można również współudział jednostki w tworzeniu wyobrażeń wartości, zasad postępowania, powinności, a więc w wyrażaniu rzeczywistych warunków i potrzeb społecznych, tendencji rozwojowych w postaci owych war-

⁶ W literaturze pedagogicznej samowychowanie traktuje się zazwyczaj jako system świadomej działalności człowieka skierowanej na wyrabianie i doskonalenie jego cech dodatnich i przewyżczanie ujemnych — jako świadome urabianie własnej osobowości, regulowanie swego postępowania. W takim znaczeniu używamy tego pojęcia w tym tekście. Za niewłaściwe należy natomiast uznać spotykane niekiedy w pracach pedagogicznych utożsamianie pojęcia samowychowania z pojęciami: samokształcenie, samoedukacja itp., które odnoszą się przede wszystkim do sfery intelektualnej, do wiedzy i kwalifikacji zawodowych człowieka.

⁷ W literaturze filozoficznej spotykamy i takie pojęcia, jak autokreacja, samorozwój człowieka, a także samorealizacja, samourzeczywistnienie się itp., którym nadaje się rozmaite treści, często zresztą spekulatywne.

tości, zasad, powinności, określających również jej własne postępowanie.

Pojęcie „samowychowania” natomiast, jako węższe, odnosi się przede wszystkim do świadomej aprobaty dominujących w danej społeczności i wpajanych w procesie zorganizowanego wychowania ideałów, wartości, wzorów, zasad i norm postępowania, zrozumienia ich istoty i sensu, oraz wysiłków zmierzających do takiego zespolenia ich z własną osobowością, aby stały się trwałą podstawą postępowania i działania jednostki. Główną sprawą jest tu zatem świadoma gotowość jednostki do przyjęcia środowiskowych impulsów wychowawczych, „poddanie się” im, jednakże nie mechaniczne, lecz wynikające z wartościującej aprobaty. To zaś pozwala jednostce nie tylko dokonywać swoistej „selekcji” owych impulsów — jednym świadomie się poddawać, a inne odrzucać — ale i wzmacniać wewnętrznie siłę impulsów ocenianych dodatnio mocą własnej woli i własnych pragnień.

Samowychowanie zatem — podobnie jak wychowanie — ma określony kierunek aksjologiczny. Potocznie zarówno wychowaniu jak i samowychowaniu przypisuje się sens pozytywny (kształtowanie i utrwalanie pożądaných, z punktu widzenia interesów i dążeń danego społeczeństwa, cech, wartości, norm postępowania), jakkolwiek w rzeczywistości mogą one mieć także sens negatywny (kształtowanie i utrwalanie cech niepożądanych). Toteż w obu tych rodzajach oddziaływania na osobowość i postawy jednostki (zewnątrznego i wewnętrznego) niezbędna jest znajomość ideowych jego celów, ich aprobatą przez podmiot oddziaływania wychowawczego na innych ludzi lub na samego siebie. „Podłożem procesów samowychowania — pisze H. Muszyński — jest wewnętrzna akceptacja przez wychowanka określonego ideału własnej osoby i dążenie do jego urzeczywistnienia”⁸.

Samowychowanie, tak jak wychowanie, polega zarówno na przewyciężaniu określonych już ukształtowanych cech, ujawnionych wad, moralnych niedostatków osobowości, jak i na kształtowaniu i rozwijaniu cech dodatnich. Nie można natomiast utożsamiać — jak to się niekiedy czyni — procesu samowychowania

⁸ *Pedagogika*, Podręcznik akademicki, Warszawa 1974, s. 331.

wania ze świadomym postępowaniem moralnym, z moralną dojrzałością, wrażliwością sumienia itp. Dojrzałość i wrażliwość moralna, świadome podejmowanie decyzji moralnych warunkują aktywność samowychowawczą i przejawiają się w niej. Samowychowanie jest jednak czymś więcej niż tylko świadomym kierowaniem swymi postępками. To świadome kierowanie sobą obejmuje oczywiście takie elementy, stanowiące niezbędne szczeble samowychowania, jak:

— samopoznanie, samoanaliza siebie, swej osobowości, właściwości moralnych, swego postępowania dokonywana wspólnie z poznawaniem świata zewnętrznego;

— samoocena, porównywanie siebie z innymi ludźmi, odnośnienie swego postępowania do aprobowanych ideałów (chodzi oczywiście o samoocenę racjonalną, adekwatną, nie zaś wyrażającą się w kompleksach bądź zawyżaną w stosunku do stanu faktycznego);

— samokontrola, a więc rozróżnianie własnych czynów dobrych i złych, przewidywanie ich skutków, a także własnych reakcji na określone sytuacje, uruchamianie wewnętrznych bodźców lub hamulców określonego postępowania;

— samoregulacja, samokorektura postępowania jako rezultat aktów poprzednich.

Te przejawy aktywności człowieka mogą jednakże dotyczyć jedynie jego postępowania, także przejawianego jednorazowo. Natomiast przedmiotem działalności samowychowawczej jest osobowość — jej moralne komponenty; jej celem jest kształtowanie względnie stałych cech osobowości, uzewnętrznianych względnie trwale w złożonej praktyce życiowej jednostki, w jej postępowaniu i działaniu.

Powtórzmy, iż podstawą samowychowania jest również samopoznanie, samoocena, samokontrola i samoregulacja. Te formy wglądu człowieka w siebie są podstawą aktywnego samowychowania, przejawem działalności samowychowawczej oraz przedmiotem i skutkiem tej działalności. Są one przejawami — i w tym znaczeniu również cały proces samowychowania — istnienia człowieka, jego bytu świadomie speł-

nianego i doznawanego. Cechą wyróżniającą działalności samowychowawczej jest więc trwałość i dynamizm, świadome dążenie do pozytywnej zmiany swej osobowości — ukształtowanie lub utrwalenie określonych jej właściwości oraz jej doskonalenie. Niezbędnym elementem tego procesu jest samokrytycyzm, niezadowolenie z osiągniętego kształtu osobowości i dążenie do doskonalszego — wysokie aspiracje moralne jednostki. Ta wewnętrzna aktywność moralna człowieka jest wszechstronna, obejmuje bowiem elementy intelektualne (przekonania moralne), elementy emocjonalne związane z orientacją aksjologiczną oraz nastawienie woli na osiąganie określonych rezultatów.

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA AKTYWNOŚCI SAMOWYCHOWAWCZEJ JEDNOSTKI

Aktywność samowychowawcza człowieka, jej charakter, przejawy i natężenie zależy od całokształtu warunków społecznych, w których jednostka żyje. Dopiero warunki społeczeństwa socjalistycznego stanowią pełną podstawę rozwoju aktywności samowychowawczej człowieka i jej jedności ze społecznym oddziaływaniem wychowawczym na jednostkę ludzką. Sprzyja temu całość socjalistycznych warunków i stosunków społecznych. Podstawowe znaczenie z tego punktu widzenia mają jednak dwa ich aspekty.

Po pierwsze — podstawą rozwoju aktywności samowychowawczej jednostek i jej zgodności ze społeczną praktyką wychowawczą jest jedność interesów ekonomicznych i politycznych jednostki i społeczeństwa w warunkach socjalizmu. Podstawową przesłanką tej jedności jest zniesienie antagonizmów klasowych, wyzysku klasowego, społecznej niesprawiedliwości i nierówności. Na tym gruncie rodzi się jedność ideowo-moralna — zainteresowanie nie tylko społeczeństwa jako całości w rozwoju i określonym ukształtowaniu osobowości składających się nań jednostek, ale i zainteresowanie jednostek w wykorzystaniu istniejących warunków dla wzbogacenia własnej osobowości, dla kształtowania jej zgodnie z potrzebami społeczeństwa, z jego pro-

gramem ideowym, wyrażającym jego charakter i tendencje dalszego rozwoju.

Po drugie — aktywności samowychowawczej jednostek i jej zgodności ze społecznym programem oraz procesem wychowania sprzyja w warunkach socjalizmu planowy, dynamiczny i wszechstronny rozwój społeczny. Zerwanie hamulców tego rozwoju, dostosowanie w drodze rewolucji stosunków społecznych (ustanowienie wspólnej własności środków wytwarzania) charakteru sił wytwórczych (wyrażającego się w wysoce uspołecznionym procesie wytwarzania) oznacza praktycznie możliwość wykorzystania wszelkich środków znajdujących się w dyspozycji społeczeństwa dla przyspieszenia jego rozwoju, a także nadania mu najbardziej pożądanego kierunku. (Współcześnie są to m.in. kwestie ochrony środowiska naturalnego, racjonalnego wykorzystywania zasobów surowcowych, gospodarczej współpracy państw socjalistycznych, itp.). Ściślej rzecz ujmując, charakter społeczeństwa socjalistycznego, tempo i kierunek jego rozwoju, z jednej strony, sprzyja rozwojowi jednostki ludzkiej — wzbogacaniu jej zainteresowań i twórczej aktywności, poczuciu optymizmu i sensu istnienia — z drugiej zaś, wymaga tego rozwoju, twórczego udziału w życiu społecznym, wzrasta bowiem rola czynnika subiektywnego w procesach społecznych. Owa zaś aktywność, twórczy stosunek do świata, samodzielność, poczucie odpowiedzialności za rozwój społeczeństwa — nieuchronnie obejmuje również aktywność samowychowawczą, twórczy stosunek jednostki do samej siebie, do swej osobowości, poczucie odpowiedzialności za rozwój swej indywidualności. Dodatkowymi czynnikami rozwoju aktywności samowychowawczej jednostek ludzkich w społeczeństwie socjalistycznym jest powszechny dostęp do dóbr oświaty, wiedzy, kwalifikacji zawodowych, uczestnictwo w kulturze itp.

Samowychowanie człowieka w społeczeństwie socjalistycznym jako element wszechstronnego rozkwitu osobowości jest tym samym przejawem jednej z istotnych właściwości postępu społecznego dokonującego się w warunkach socjalizmu — zgodności, jaka zachodzi między rozwojem społecznym i indywidualnym, między bogactwem społecznych form bytu i wytwarzania a bogac-

twem osobowości ludzkiej, dróg jej kształtowania i przejawów ludzkiej aktywności.

Tworzenie i doskonalenie tych warunków jest złożonym procesem, w którym nieustannie urzeczywistnia się dwustronna więź między rozwojem obiektywnego, zewnętrznego wobec jednostki świata stosunków społecznych a rozwojem subiektywnego świata ludzkiej osobowości. Rozwój socjalistycznych stosunków społecznych sprzyja rozwojowi osobowości ludzkiej — jej bogactwo sprzyja z kolei doskonaleniu świata społecznego, a jednym z czynników tego rozwoju są świadome dążenia ludzi do określonych celów, ich celowa działalność. Podobnie — z natury rzeczy — niezbędne jest takie świadome nastawienie w procesie samowychowania. Stwierdzenie, że socjalistyczne stosunki społeczne pobudzają aktywność samowychowawczą jednostek ludzkich nie oznacza zatem, że ludzie w tych warunkach przejawiają taką aktywność w jednakowym stopniu i w jednakowym kierunku — podobnie jak żadne stosunki społeczne, w tym i socjalistyczne, nie kształtują osobowości ludzkiej w sposób niezróżnicowany, na jedną modłę. Im dojrzałe są stosunki społeczne i im bardziej sprzyjają wzbogacaniu osobowości, tym większa jest rola świadomości ludzi w ich doskonaleniu i tym większe znaczenie świadomego wysiłku woli dla pobudzania aktywności samowychowawczej.

Samowychowawcza aktywność jednostek nie jest automatycznym następstwem warunków społeczeństwa socjalistycznego. Niezbędnym czynnikiem pobudzania i kształtowania tej aktywności jest także społeczny proces wychowania. Jednym z celów praktyki wychowawczej w społeczeństwie socjalistycznym jest zatem stymulowanie procesu samowychowania — rozbudzanie aspiracji jednostek ludzkich do kształtowania własnej osobowości, jej wysokich wartości moralnych. Jest to właściwie podstawowe zadanie wychowania, jeśli się uwzględni, że osobowość ludzka, choć w różnym stopniu, kształtuje się przez całe aktywne życie człowieka. Poza wpojeniem przeto podstawowych wartości i zasad postępowania, stanowiących niejako punkt wyjścia dalszego samodzielnego rozwoju osobowości, poza pewnymi jej korekturami oddziaływanie wychowawcze z zewnątrz (pomi-

jając impulsy płynące z układu warunków i okoliczności) nie jest w stanie nieustannie wpływać na osobowość. Może natomiast skutecznie zaszczerpić dążenia do samorozwoju, do samokształtowania się człowieka.

PODSTAWOWE DZIEDZINY SAMOWYCHOWANIA

Samorozwój, samokształtowanie się człowieka obejmuje — zapewne w różnym stopniu — wszystkie grupy cech osobowości. Każdą z nich człowiek może świadomie przejawiać, każdą rozwijać i doskonalić w procesie swej działalności życiowej i pod wpływem samopoznania i samooceny. Natomiast samowychowanie pojmowane jako świadoma aprobata upowszechnianych społecznie wartości, wzorów i zasad postępowania — zwłaszcza zaś moralnych — i korygowanie stosownie do nich swej osobowości, swego zachowania się, dotyczy przede wszystkim następujących z wymienionych uprzednio sfer (i wyrażających je grup cech) osobowości.

Po pierwsze — c h a r a k t e r u. Cechy charakteru człowieka utożsamia się zazwyczaj z istotą osobowości, traktując je jako te, które nadają swoiste piętno całemu zachowaniu się człowieka, pozostając w ścisłym związku z motywacyjnymi, światopoglądowymi składnikami osobowości. Są to zatem właściwości, które określają praktyczny stosunek człowieka do społeczeństwa, do innych ludzi i samego siebie, znajdując wyraz w jego ukierunkowanym i świadomym postępowaniu, i podlegają ocenie środowiska.

Pojęcie „samowychowanie” w pierwszej kolejności odnieść można do charakteru. Człowiek współkształtuje swój charakter w drodze zainteresowania własną osobowością i udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie jaki jest, jak oceniają go inni ludzie, określenia również swoich wad. Kształtowanie charakteru odbywa się także poprzez samokontrolę i samoregulację — panowanie nad swym postępowaniem i świadome doskonalenie go oraz przez unikanie złych wpływów i niekorzystnych dla rozwoju moralnego sytuacji, oraz współtworzenie warunków i sytuacji zewnętrz-

nych sprzyjających rozwojowi dodatnich cech charakteru. Co więcej, właśnie siła charakteru i jego jednolitość znajduje też wyraz w aspiracjach i realnych możliwościach samodoskonalenia, w natężeniu aktywności samowychowawczej, nadającej rozwojowi osobowości pożądany moralnie kierunek.

Po drugie, samowychowanie dotyczy także potrzeb oraz motywacji jako składnika osobowości. Ulegając historycznym przemianom, tak w skali życia społecznego, jak i w skali rozwoju jednostki ludzkiej, są one w swym konkretnym przejawie kształtowane nie tylko przez obiektywne warunki społeczne, ale i przez działalność wychowawczą, wpływającą wraz z całym systemem oddziaływania na świadomość ludzką, a także na rozbudzanie jednych i ograniczanie innych potrzeb.

W określającym treść praktyki wychowawczej socjalistycznym ideale szczególne znaczenie przypisuje się potrzebom i motywacjom o charakterze społecznym, słowem, liczeniu się przez jednostkę z dobrem i potrzebami innych ludzi oraz społeczeństwa jako całości, a także harmonii potrzeb duchowych (moralnych, kulturalnych, intelektualnych) i materialnych. Istotną rolę w procesie kształtowania wychowawczego takiej osobowości odgrywają m. in. propagowane wzory sukcesu, koncepcja sensu życia, rozbudzanie konkretnych potrzeb, np. twórczego przejawiania swych możliwości, społecznej przydatności itp. W tym też kierunku — w świetle socjalistycznego ideału osobowości — powinno zmierzać samowychowanie, od którego zależy charakter potrzeb człowieka, ich struktura, natężenie, sposób zaspokajania, a w konsekwencji motywowy określonego postępowania. I w tym przypadku decydujące znaczenie ma samopoznanie (uświadomienie sobie nie tylko swych potrzeb, ale i ich moralnej wartości, moralnego charakteru, podobnie jak i wartości motywów postępowania), samoocena i samokontrola oraz wynikająca z aprobaty określonego ideału samoregulacja w dziedzinie potrzeb i ich zaspokajania, a także motywów określających kierunki ludzkiego działania. Samowychowanie polega więc w tej dziedzinie na wyrabianiu w sobie konkretnego stosunku wewnętrznego do własnych potrzeb i sposobu ich przejawiania się w praktycznym działaniu człowieka. Za jedną zaś z istotnych potrzeb czło-

wieka żyjącego w warunkach socjalizmu uznać można potrzebę samowychowania — samopoznania, poddawania swego postępowania samokontroli i samoregulacji.

Po trzecie — ważną dziedziną samowychowania są zainteresowania. Aktywność wychowawcza w dziedzinie zainteresowań jest w sposób szczególny powiązana ze stopniem wiedzy o świecie oraz z charakterem aktywności zawodowej i społecznej człowieka. Cechą charakterystyczną zainteresowań jest przy tym to, że są one zawsze uświadamiane i świadomie zaspokajane (w przeciwieństwie do cech charakteru, a także potrzeb, z których człowiek może nie zdawać sobie sprawy). Sprzyja to uzyskiwaniu wysokiego stopnia samokontroli swych zainteresowań, ich świadomemu pobudzaniu i wzbogacaniu.

Po czwarte — samowychowanie człowieka dokonuje się również w sferze światopoglądu. W przeciwieństwie np. do cech charakteru, potrzeb, zainteresowań światopogląd człowieka nie ma podłoża biologiczno-dziedzicznego, jest całkowicie wytworem warunków społecznych, ich odzwierciedleniem, kształtującym się w świadomości jednostki ludzkiej pod wpływem zorganizowanych zabiegów społecznych. W tym wypadku znaczenie szczególne ma jedność nauczania i osiąganey przez jednostkę wiedzy przyrodniczo-społecznej oraz wychowania, czyli wpajania — także na płaszczyźnie emocjonalnej — określonych przekonań, wyobrażeń wartości, najogólniejszych dyrektyw postępowania. W światopoglądzie, jak wiadomo, występują — obok intelektualnych — także elementy emocjonalno-wartościujące, naczelne założenia i wartości moralne. Istnieją też związki między światopoglądowymi przedstawieniami rzeczywistości społecznej i przyrodniczej a moralnością człowieka, respektowaniem przez niego określonych norm moralnych, podejmowaniem wyborów moralnych itp. W tym też znaczeniu kształtowanie przez społeczeństwo światopoglądu jednostki oraz jej własny udział w tym procesie oznacza kształtowanie moralnej strony ludzkiej osobowości. Ponieważ zaś światopogląd kształtowany jest w procesie nauczania i wychowania, przeto i własna aktywność jednostki — intelektualna, poznawcza, samowychowawcza — wywiera istotny wpływ na ów proces. W określonych przypadkach

— zapewne w uproszczeniu — mówi się o „wyborze” światopoglądu i związanej z nim postawy życiowej.

Wychowanie człowieka w społeczeństwie socjalistycznym to kształtowanie go jako świadomego twórcy samego siebie. Zasada wszechstronnego rozwoju osobowości jest w tym społeczeństwie zasadą polityki społeczno-gospodarczej stwarzającej warunki owego rozwoju. Jest to zasada praktyki wychowawczej, ale jest to również zasada postępowania każdego człowieka, domagająca się jego aktywnego udziału w kształtowaniu swej osobowości.

Ujawnia się w ten sposób wzajemne oddziaływanie warunków zewnętrznych na człowieka i jego aktywnej postawy na te warunki. Ujawnia się też wzajemny związek procesów wychowawczych, wywierających wpływ na jednostkę i jej samorozwój, oraz samowychowawczych, wywierających wpływ na wnętrze jednostki i na treść oraz skuteczność wychowania. Proces samowychowania jest zaś jednością rozumnej refleksji jednostki i praktycznego jej działania. W działaniu tym zespala się w jedność i warunkuje wzajemnie kształtowanie siebie i zewnętrznego świata społecznego. Samowychowanie jest formą aktywności jednostki ludzkiej — aktywności skierowanej do wewnątrz. Ale proces ten dokonuje się zawsze w określonym środowisku społecznym, stanowi swoistą formę stosunku między jednostką a społeczeństwem.

POTRZEBY I MOŻLIWOŚCI W DZIEDZINIE BADAŃ NAD OSOBOWOŚCIĄ ŻOŁNIERZY

Badania nad osobowością żołnierzy mają różne cele i różny stopień ogólności. Do celów ogólnych można zaliczyć poznanie charakterystycznych cech osobowości młodych ludzi pełniących służbę wojskową, ustalenie zmian osobowościowych pod wpływem służby wojskowej, określanie różnic w osobowości żołnierzy różnych specjalności i zajmujących różne stanowiska służbowe, ustalenie określonych wzorców (modeli) osobowościowych żołnierzy polskich itp.

Obok tych podstawowych badań, a właściwie w oparciu o nie, rozwija się również wiedza o znaczeniu bardziej praktycznym, obejmująca problematykę możliwości i zasad poznawania osobowości żołnierzy odbywających służbę wojskową. Istotą złożonego procesu szkolenia i wychowania żołnierzy jest bowiem oddziaływanie na ich osobowość. Ważną rolę odgrywają tu stosunki międzyludzkie — wzajemne oddziaływanie na siebie ludzi wchodzących w różnorodne związki, zarówno w układach pionowych jak i poziomych.

U podstaw tych społecznych procesów leży zjawisko zróżnicowania fizycznego i psychicznego ludzi pełniących służbę wojskową. Tym drugim typem zróżnicowania zajmuje się psychologia różnic indywidualnych, która ma duży dorobek i blisko stuletnie tradycje. Rozwija się ona m. in. w ZSRR, gdzie dominuje bardziej uzasadnione podejście jakościowe, w porównaniu z ilościowym (psychometrycznym) psychologów zachodnich.

To jakościowe podejście zmusza do indywidualnego traktowania każdego żołnierza; do akceptowania, a także szanowania jego osobowości. Mimo dużego zunifikowania zewnętrznego żołnierzy są oni różnymi ludźmi, z czym musi się liczyć każdy przełożony, umiejętnie godząc potrzebę wszechstronnego rozwoju osobowości, a więc i indywidualności każdego żołnierza, z realizowaniem jednolitych celów wychowawczych i szkoleniowych wojska. Wiadomo, że młodzi ludzie pełniący służbę wojskową mają stać się nie tylko dobrymi żołnierzami, lecz również wykwalifikowanymi specjalistami i dobrymi obywatelami przydatnymi gospodarce i kulturze, tak aby po jej ukończeniu od razu mogli się włączyć z pożytkiem do gospodarczego i społecznego życia narodu. Te szerokie, ogólnospołeczne potrzeby kształtowania przez nasze siły zbrojne wzorowych obywateli i doraźne zadania przekształcenia młodych ludzi rozpoczynających służbę wojskową w dobrych żołnierzy — wymagają ogromnego wysiłku wszystkich przełożonych, popartego ich wysokimi moralnymi i fachowymi kwalifikacjami.

Podstawowym warunkiem skutecznego oddziaływania na innego człowieka — bez względu na to o jaki rodzaj oddziaływania chodzi — jest dobra znajomość jego osobowości. Dlatego umiejętność poznawania osobowości żołnierzy to niezwykle ważny element kwalifikacji dowódczych. Jest ona — tak jak każda inna umiejętność — sprawnością nabytą i dlatego wymaga zdobycia określonej wiedzy i doświadczenia.

POTRZEBY POZNANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Każdy przełożony (odnosi się to przede wszystkim do bezpośrednich przełożonych żołnierzy) jest jednocześnie kierownikiem (dowodzi), nauczycielem i instruktorem (szkoli) oraz wychowawcą (wychowuje). Wykonuje więc wiele czynności, które składają się na istniejące w życiu cywilnym odrębne zawody wymagające różnych, ale zawsze wysokich społecznych kwalifikacji. Te trzy złożone zadania są podstawowymi składnikami integralnego oddziaływania dowódczego, możliwymi do zrealizowa-

nia jedynie przy dobrej znajomości osobowości tych, których się szkoli, wychowuje i którymi się dowodzi. Poznanie osobowości żołnierzy leży u podstaw sprawowania wszystkich podstawowych funkcji dowódczych, warunkuje powodzenie tego działania i dlatego jest podstawowym celem, do którego powinien dążyć każdy dowódca.

Ważną rolę odgrywa również poznanie osobowości żołnierzy dla celów selekcyjnych. Wprawdzie z selekcją przedpoborową dowódca pododdziału nie ma do czynienia, ale może brać udział w selekcji wewnątrz oddziału, kiedy odbywa się dobór żołnierzy do różnych specjalności i na różne stanowiska. Dobór ten nie może się opierać tylko na danych personalnych (takich jak wykształcenie, zawód itp.), lecz powinien uwzględniać wszystkie główne psychofizyczne i osobowościowe cechy żołnierzy.

Kolejny cel poznania osobowości podwładnych wiąże się z jednym z podstawowych warunków uzyskania pomyślnych wyników w dowodzeniu, szkoleniu i wychowaniu, jakim jest indywidualne podejście przełożonego do podwładnego. Postulat ten jest wysuwany niemal we wszystkich pracach poświęconych szkoleniu, a zwłaszcza wychowaniu wojskowemu. Jest on również w pełni uzasadniony, gdyż uwzględnia dwie podstawowe prawdy psychologiczne: pierwszą, że istnieje trwałe zróżnicowanie psychiczne ludzi (każdy człowiek jest inny) oraz drugą, że istnieje bogactwo aktualnych przeżyć psychicznych, związanych bezpośrednio z tym zróżnicowaniem. Słowem, zróżnicowanie dotyczy cech osobowości żołnierza i jego czynności psychicznych.

Konieczność uwzględnienia trwałego i aktualnego zróżnicowania żołnierzy dotyczy przede wszystkim dowodzenia, szkolenia i wychowania. Uwzględnianie tego zróżnicowania jest możliwe tylko wtedy, gdy bezpośredni przełożony dobrze zna każdego podwładnego.

Innym celem procesu poznania osobowości, związanym ściśle z poprzednim, jest konieczność rozumienia żołnierza. Nie można skutecznie oddziaływać na podwładnego, pozyskać sobie jego zaufania, cieszyć się u niego autorytetem (zwłaszcza moralnym) bez dążenia do zrozumienia jego osobowości. Właściwe stosunki międzyludzkie wymagają zawsze wzajemnego zrozumienia. Od-

nosi się to również do układu „przełożony—podwładny”. Zaś rozumieć podwładnego znaczy:

- znać i uwzględniać jego zainteresowania (także jego hobby), jego zdolności, inteligencję, temperament i charakter;

- poznać potrzeby życiowe, którymi kieruje się w swym postępowaniu;

- starać się analizować motywy i bezpośrednie przyczyny jego postępowania;

- dążyć do poznania i uwzględniania sytuacji rodzinnej i środowiska, z którego się wywodzi;

- brać pod uwagę oddziaływanie nań konkretnego środowiska i warunków życia wojskowego;

- uwzględniać jego trwałe i aktualne samopoczucie wynikające ze zmienionej sytuacji życiowej, zwłaszcza w pierwszym okresie służby wojskowej;

- być wyrozumiałym (w regulaminowych granicach) na przejawy indywidualnych przyzwyczajzeń, nawyków, słabostek;

- znać jego zamiary na przyszłość (po ukończeniu służby wojskowej) i sprzyjać ich realizacji.

Z dążeniem do zrozumienia żołnierzy wiąże się następny cel ich poznania — mianowicie prawidłowe stosowanie praktyki dyscyplinarnej.

Każde wyróżnienie w ramach tej praktyki i każda kara jaką stosuje przełożony — jeżeli ma być skuteczna i wychowująca — musi być dostosowana do podwładnego. Dostosowanie to jest niczym innym jak uwzględnieniem swoistych cech osobowości podwładnego. Ze względu na zróżnicowanie osobowościowe, w procesie wychowania żołnierzy, na jednych większy skutek wywierają wyróżnienia, na innych kary. Wiadomo także, iż nawet ta sama kara za podobny czyn spełnia inną rolę u różnych ludzi. Klasyczne a jednocześnie skuteczne stosowanie wszystkich środków dyscyplinarnych, jakimi rozporządza dowódca, jest możliwe tylko wtedy, gdy dobrze zna swych podwładnych.

Dalszym ważnym celem poznania żołnierzy jest racjonalne ich ocenianie i opiniowanie. Oczywiście słuszna ocena i prawdziwa opinia musi opierać się na wszechstronnej i głębokiej znajomości tego, kogo dotyczy. Opiniujący powinien oceniać żoł-

nierzy na podstawie osobistej, głębokiej, wszechstronnej ich znajomości. Pozwala to na uniknięcie wielu błędów w tej dziedzinie i niekiedy niesprawiedliwych opinii, które mogą być skutkiem nieznajomości podwładnych.

Ważnym elementem jest wzajemne poznanie osobowości w układzie poziomym współzycia żołnierzy. Poznanie to jest niezbędne dla sprawnego współdziałania podczas wykonywania różnorodnych zadań służbowych, a także zapewnia właściwe stosunki międzyludzkie w pododdziale (oddziale). Prawidłowe współdziałanie jest wręcz zależne od wzajemnej znajomości współpracujących ze sobą — w zespołach, załogach i innych grupach — ludzi. Wzajemne uwzględnianie specyficznych cech osobowościowych członków danej grupy ma ogromne znaczenie dla kształtowania atmosfery koleżeństwa, wzajemnego szacunku i tolerancji.

MOŻLIWOŚCI I ZASADY POZNANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Poznawanie osobowości żołnierzy wymaga stosowania określonych metod wypracowywanych przez psychologię. Wprawdzie stan rzeczy w tej dziedzinie nie jest zadowalający, mówi się nawet o kryzysie metodologicznym w psychologii, można jednak wskazać pewne zasady, które warto mieć na względzie w procesie poznawania żołnierzy.

Przede wszystkim musimy pamiętać, że człowiek funkcjonuje jako integralna całość psycho-biologiczna, wobec czego w jego poznaniu należy się kierować zasadą, iż poznajemy jednostkę, która posiada (lub nie) jakąś cechę, a nie wyłącznie tę cechę. Jeżeli już zaistnieje konieczność stwierdzenia tylko niektórych właściwości psychicznych żołnierzy lub wniknięcie tylko w pewne „strony” ich osobowości, to warto pamiętać o ich powiązaniu z innymi. Poznanie osobowości żołnierza nie może więc być procesem jednostronnym.

Ponadto, ponieważ osobowość nie jest czymś statycznym i niezmiennym, poznanie jej musi być procesem ciągłym i systematycznie wzbogacanym o nowe, aktualne informacje. W związku z dużą plastycznością psychiki ludzkiej proces poznania czło-

wieka właściwie nigdy się nie kończy. Zdarza się, że niekiedy przez całe lata utrzymujemy, iż dobrze kogoś znamy, bez próby stwierdzenia ewentualnych zmian, które mogły przecież w tym czasie nastąpić.

W poznawaniu osobowości żołnierza nie można się doń u p r z e d z a ć, opierać swoich ocen na przypadkowych danych, na tzw. opiniach zasłyszanych. Jest to szczególnie ważne w przypadku, gdy informacje i opinie nie są sprawdzone lub pochodzą z niepewnych źródeł. Nie można też bezkrytycznie polegać na opiniach i danych o żołnierzu pochodzących z okresu przed jego przybyciem do wojska. Opinie te nie powinny mieć wpływu na aktualną ocenę, mogą natomiast pomóc w zrozumieniu aktualnego postępowania żołnierza. Należy też pamiętać, że młody człowiek mający nie najlepszą opinię w cywilu, rozpoczynając służbę wojskową (zmieniając środowisko) pragnie niekiedy zerwać z dotychczasowym postępowaniem. Przełożony znając tę opinię powinien dążyć do stwierdzenia, jaki ten żołnierz jest teraz, w czasie pełnienia służby wojskowej.

W poznaniu żołnierzy nie należy kierować się tzw. p i e r w s z y m wrażeniem, które może się okazać mylne. To „pierwsze” wrażenie dotyczy z reguły wyglądu i zachowania zewnętrznego, dopiero późniejsze obserwacje pozwalają dostrzec istotne i prawdziwe cechy osobowości żołnierza.

W procesie poznania osobowości żołnierzy należy unikać sztuczności i formalizmu. Poznanie trzeba oprzeć na naturalnych kontaktach służbowych i pozasłużbowych. Duże możliwości poznawcze stwarzają wszystkie te sytuacje, w których przełożony musi blisko współżyć z podwładnymi, np. w czasie ćwiczeń, wykonywania zadań poza jednostką itp. Takie sytuacje, w których przełożony prawie bez przerwy kontaktuje się bezpośrednio z żołnierzami i w których istnieją pewne napięcia psychiczne dają możliwość bliższego poznania żołnierzy. Niekiedy należy nawet specjalnie stwarzać podobne sytuacje, by przeprowadzić tzw. testy sytuacyjne. Również każda rozmowa jest dobrą okazją do poznania osobowości żołnierza.

Najlepsze efekty poznawcze osiąga się w warunkach naturalnych, wtedy bowiem żołnierze nie zdają sobie sprawy, że są obiek-

tem szczególnej obserwacji. Zmniejsza to ryzyko popełniania omyłek, wynikających z przybierania przez niektórych żołnierzy jakichś pól. Wiadomo, że jeżeli przedmiot poznania zdaje sobie sprawę z faktu, iż jest obserwowany, stara się zachowywać zgodnie z intencją obserwatora. Nie chodzi przy tym o świadome wprowadzanie kogoś w błąd. Badania psychologiczne dowiodły też, że człowiek raczej nie lubi być poznawany; swoje pragnienia, myśli i przeżycia chce zachować tylko dla siebie.

Poznając żołnierza należy dążyć do poznania środowiska, w którym żył (tzw. metoda biograficzna), jak i środowiska oddziałującego nań aktualnie. Nie można poznać człowieka wyodrębniając go ze środowiska, którego jest „produktem”. Jest to m.in. kwestia poznania tego środowiska za pomocą korespondencji i kontaktów osobistych z rodziną, kontaktów z zakładem pracy, jeżeli żołnierz pracował przed służbą wojskową, a także uwzględniania jego kontaktów ze środowiskiem cywilnym w czasie pełnienia służby wojskowej, a zwłaszcza sposobu wykorzystania czasu „na przepustce”.

Należy odrzucać wszelkie pseudonaukowe metody poznania człowieka. Jest ich wiele, niektóre z nich są znane i rozpowszechnione, jak np. chiromancja (poznanie psychiki człowieka na podstawie kształtu linii dłoni) lub fizjognomika (poznanie człowieka na podstawie rysów twarzy), lub też na podstawie pseudotestów. Są to różnorodne zadania (najczęściej formułowane w postaci pytań), których podliczone odpowiedzi wskazują na jakąś cechę człowieka. Pseudotesty, poza swoistymi walorami rozrywkowymi, nie przedstawiają większej wartości.

Jeżeli stosuje się specjalne metody psychologiczne, to tylko naukowo zweryfikowane. Zaliczymy do nich m.in.: obserwację, eksperyment, rozmowę i wywiad, ankiety i kwestionariusze, analizę wytworów działania oraz specyficznie psychologiczną metodę, mianowicie testy.

✓ Szczególną rolę w poznawaniu osobowości spełniają różnorodne metody kliniczne. Umożliwiają one wszechstronne poznanie osobowości człowieka na podstawie indywidualnego z nim kontaktu. W ich skład wchodzi wiele narzędzi badawczych ukierunkowanych na jednego badanego.

W procesie poznawania osobowości żołnierzy należy stosować nie jedną metodę, lecz łączyć wszystkie te, które dadzą się zastosować w konkretnej sytuacji. Łączenie metod i sposobów poznawania żołnierza umożliwia sprawdzanie uzyskiwanych danych. Na przykład, dobrze jest łączyć obserwację z rozmową. Ponadto łączenie metod przyczynia się do powstawania wielostronnych kontaktów dowódcy z podwładnymi, w czasie których istnieją większe możliwości nie tylko poznawania, lecz również wychowawczego oddziaływania na żołnierzy.

Przy poznawaniu żołnierzy należy zachować maksymalny obiektywizm. Silne własne przeżycia i emocje z reguły zniekształcają spostrzeżenia i zakłócają sprawne myślenie, co prowadzi do powstawania fałszywych wniosków i ocen. Związane jest z tym również zjawisko upodabniania, a więc tendencja do widzenia żołnierza takim człowiekiem, jakim z jakichś względów chciałby go widzieć dowódca.

Przedstawione wyżej ogólne założenia, jakie warto wziąć pod uwagę w procesie poznawania osobowości żołnierzy, nie stanowią gotowych wzorców, które można bezpośrednio zastosować w pracy. Nie ma uniwersalnych i zawsze jednakowo skutecznych metod poznawania osobowości żołnierzy, tak jak nie ma jednakowych ludzi i sytuacji, w których korzystamy z tych metod. Natomiast wspomniane zasady, przemyślane i dostosowane do konkretnych warunków, mogą przyczynić się do doskonalenia procesu poznania, a co za tym idzie oddziaływania na żołnierzy w toku dowodzenia, szkolenia i wychowywania oraz kształtowania poprawnych stosunków międzyludzkich.

PSYCHOLOGICZNE PROBLEMY SPECJALNOŚCI WOJSKOWYCH

W warunkach wojska duże znaczenie mają analizy dotyczące nie tylko ogólnej problematyki osobowości żołnierzy, ale i problematyki osobowości przedstawicieli poszczególnych specjalności wojskowych.

W podręcznikach psychologii pracy poświęca się wiele miejsca rozważaniom nad psychologią zawodu. „Procesy i funkcje psy-

chiczne oraz cechy osobowości, stanowiące psychologiczne czynniki pracy, przejawiają się w różny sposób i mają niejednakowe znaczenie w poszczególnych zawodach. Stąd też powstaje problem psychologii zawodu, czyli wyodrębnienia w każdym wymagającym kwalifikacji zawodzie tych składników psychologicznych, które odróżniają jeden zawód (lub grupę zawodów) od innych. Zadanie psychologii zawodu można określić jako analizę wymagań, które stawia człowiekowi dany zawód.

Psychologiczna analiza zawodu obejmuje przede wszystkim charakterystykę zawodu z punktu widzenia psychologii, a następnie klasyfikację zawodów i usystematyzowanie ich według pokrewnych czynników psychologicznych”¹.

Psychologia pracy zainteresowała się analizą zawodów w wyniku ewolucji pracy i gwałtownego wzrostu jej technicznego wyposażenia. Daleko posunięta specjalizacja i znaczne utecznienie pracy stwarzają wiele trudnych i złożonych problemów, w tym również psychologicznych. Obok psychologii pracy pojawiły się nowe dziedziny wiedzy zajmujące się tą problematyką, takie jak: prakseologia, ergonomia, antropotechnika itp. Literatura przedmiotu jest ogromna i ciągle się zwiększa, a liczne instytuty badawcze i pracownie prowadzą intensywne badania w tym kierunku.

U podstawy tych poczynąń leżą dwie podstawowe prawdy, zgodne również z doświadczeniem potocznym i codziennymi obserwacjami.

Po pierwsze, ludzie są zróżnicowani nie tylko fizycznie, lecz i psychicznie. Pomijając genezę tego zróżnicowania (na której temat zdania są podzielone), istnieje w tej kwestii całkowita i powszechna zgodność. Zróżnicowanie to jest w zasadzie wymierne, aczkolwiek psychologią nie rozporządza jeszcze w pełni zadowalającymi metodami, które umożliwiają w jednakowym stopniu dokonywanie obiektywnych pomiarów wszystkich właściwości psychicznych człowieka.

Wspomniane zróżnicowanie dotyczy nie tylko właściwości indywidualnych (między jednostkami), lecz również odnosi się do

¹ N. Lewitow, *Psychologia pracy*, Warszawa 1965, s. 155.

różnic grupowych. Inaczej mówiąc, istnieją nie tylko cechy wspólne dla wszystkich ludzi i indywidualne odchylenia między nimi; są jeszcze określone grupy odchyleń. W obrębie różnic zarysowują się więc podobne i typowe grupy cech, które zainteresowały psychologów i doprowadziły swego czasu do pojawienia się psychologii różnicowej. Próbowano ona odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją — a jeżeli tak, to jakie i na czym polegają — swoiste cechy psychiczne ludzi ze względu na wspólny los, który dzielą, lub ze względu na inne powiązania. Przede wszystkim chodziło o zróżnicowanie ludzi ze względu na płeć, wiek, rasę, naród, okres historii, zawód itp. Liczne prace na ten temat mają różny charakter: od rozważań pseudonaukowych, w których analizę swoistych osobowości odrywano od warunków życia ludzi i badań empirycznych (przenosząc nieraz wprost prawa genetyki formalnej na sferę psychiki człowieka) — do poglądów nie budzących wątpliwości pod względem ich wartości naukowej, przyjmujących za podstawę zróżnicowania psychicznego ludzi warunki bytowe, a zwłaszcza oddziaływanie środowiska społecznego.

Po drugie, różne specjalności wojskowe wymagają nie tylko zróżnicowanego przygotowania fachowego, lecz także pewnego zróżnicowania psychicznego, mającego wpływ na sprawne działania wykonujących je osób. Przy czym zależność ta jest wzajemna — łatwiej przygotować człowieka do uprawiania danej specjalności, jeżeli ma on w tym kierunku pewne predyspozycje; z kolei jest rzeczą niewątpliwą, że przygotowanie specjalistyczne ma wpływ na kształtowanie tych cech. Uzasadniony wydaje się pogląd, że ludzie wykonujący ten sam zawód, mają niektóre cechy psychiczne bardzo zbliżone, że istnieje zatem pewne podobieństwo ludzi, którzy przez dłuższy czas wykonują te same czynności w podobnych warunkach².

Problemem zróżnicowania zawodowego można się zajmować z

² Świadczą o tym nie tylko badania, ale i inne znane z życia zjawiska, np. społecznego (nie genetycznego) przekazywania sprawności działania zawodowego z ojca na syna lub z majstra na ucznia. Mamy tu do czynienia przede wszystkim ze zjawiskiem przystosowania się w trakcie kontaktów rzeczowych i powtarzających się sytuacji do podobnych warunków pracy i upodabniania się w czasie kontaktów osobistych do pewnych wzorców osobowych i zawodowych, którymi są ludzie starsi lub po prostu sprawniejsi i bardziej doświadczeni.

dwóch punktów widzenia: 1) jacy ludzie są potrzebni do danego zawodu, jakie wymagania należy im postawić, aby dobrze wykonywali ten zawód? Idzie więc o tworzenie pewnych wzorców, modeli o charakterze normatywnym, warunkujących od tej strony sprawne działania w ramach wykonywanego zawodu; 2) jacy są aktualnie ludzie wykonujący ten sam zawód, tzn. jakie mają cechy uwarunkowane wykonywaniem danego zawodu?

Psychologia osobowości specjalisty wojskowego podejmuje tę problematykę, którą zajmuje się psychologia zawodu, ponieważ specjalność wojskowa jest odpowiednikiem specjalności zawodowej w środowisku cywilnym. Podstawowe różnice wynikają z odrębności działania wojskowego, zwłaszcza bojowego i są narzucone przez warunki współczesnego pola walki. Można zatem określić szczególnie ważne kierunki zastosowań wiedzy w tej dziedzinie i wynikające z niej wnioski praktyczne.

Po pierwsze zatem, w systemie przygotowywania kwalifikowanych specjalistów do działania na współczesnym polu walki należy udoskonalić nowoczesny system doboru ludzi, oparty na najnowszych zdobyczach psychologii i innych dziedzinach wiedzy. Uwzględnianie podczas selekcji i kwalifikacji tych właściwości psychicznych, które mają wpływ na sprawne działanie specjalistyczne, jest niemożliwe bez przyjęcia modelu tych cech — ogólnego i sprofilowanego zależnie od specjalności wojskowej. Istnienie takiego modelu jest koniecznym warunkiem wstępnym racjonalnego doboru. Aby wiedzieć, kogo dobierać i w jaki sposób, trzeba mieć jakiś wzorzec. Dobór polega wówczas na wyszukiwaniu osób najbardziej zbliżonych do tego wzorca lub rokujących to zbliżenie. Dążenie do wypracowania naukowych zasad doboru specjalistów wojskowych nie może jednak — na co już zwróciliśmy uwagę — wynikać z założenia, iż o wartości specjalisty decydują predyspozycje wrodzone. Poszukiwanie „urodzonych fachowców” opiera się bowiem na fałszywych założeniach, że cechy składające się na osobowość są wrodzone.

Po drugie, w systemie szkolenia specjalistów należy zwracać uwagę na umiejętne kształtowanie wszystkich cech pożądanых w sprawnym działaniu specjalistycznym. Postulat ten może być spełniony tylko poprzez większe zintegrowanie proce-

su szkolenia i wychowania, poprzez zwrócenie baczniejszej uwagi na kształtowanie także osobowościowych cech specjalistów. Dobry specjalista to nie tylko wynik szkolenia, lecz również wychowania, a sprawne dowodzenie i działanie specjalistyczne jest wynikiem nie tylko określonej sumy umiejętności, lecz również wielu właściwości psychofizjologicznych, zwłaszcza osobowościowych.

Zwrócenie większej uwagi na kształtowanie w szkoleniu specjalistycznym określonych cech osobowości jest związane z ewolucją wymagań stawianych współczesnemu żołnierzowi. Zmierza ono nie tylko do pogłębienia i rozszerzenia wiedzy (zasobu informacji) oraz umiejętności działania, lecz również do wykształcenia takich cech, które zapewniają samodzielność w rozwiązywaniu różnorodnych problemów, z jakimi każdy żołnierz może mieć do czynienia. Wymagania te związane są również z potrzebą kształtowania takich właściwości, jak elastyczność działania i umiejętność radzenia sobie w trudnych warunkach, sprawne i szybkie podejmowanie decyzji, nawet w stanie zaskoczenia, uporczywość i wytrwałość, odwaga, odporność psychiczna itp.

Po trzecie, istniejący system oceniania i opiniowania żołnierzy-specjalistów umożliwia zbyt dużą dowolność w opracowywaniu oraz interpretowaniu tych ocen i opinii. Pozostaje to w ścisłym związku z systemem awansowania i wyróżniania, praktyką dyscyplinarną, wyznaczaniem na stanowiska i innymi problemami kadrowymi.

Istnieje wprawdzie w naszym wojsku znormalizowany system opiniowania żołnierzy, ale odnosi się do żołnierzy zawodowych i w zasadzie nie uwzględnia różnicowania specjalistycznego. Jest on jednak bardzo poważnym krokiem w kierunku zobjektywizowania ocen, prowadzonych dla celów kadrowych.

Opracowanie modelu właściwości psychicznych żołnierza-specjalisty umożliwi w systemie opiniowania:

- wybór cech istotnych i ważnych na stanowisku, które zajmuje lub ma zająć;

- posługiwanie się jednakowymi w skali wojska określeniami i terminami odnoszącymi się do osobowości żołnierza, a stosowanymi powszechnie w ocenach i opiniach;

- jednoznaczne rozumienie tych terminów i określeń nie tyl-

ko przez oceniających, lecz również przez wszystkie osoby, które w ramach swych uprawnień służbowych korzystają z tych opinii.

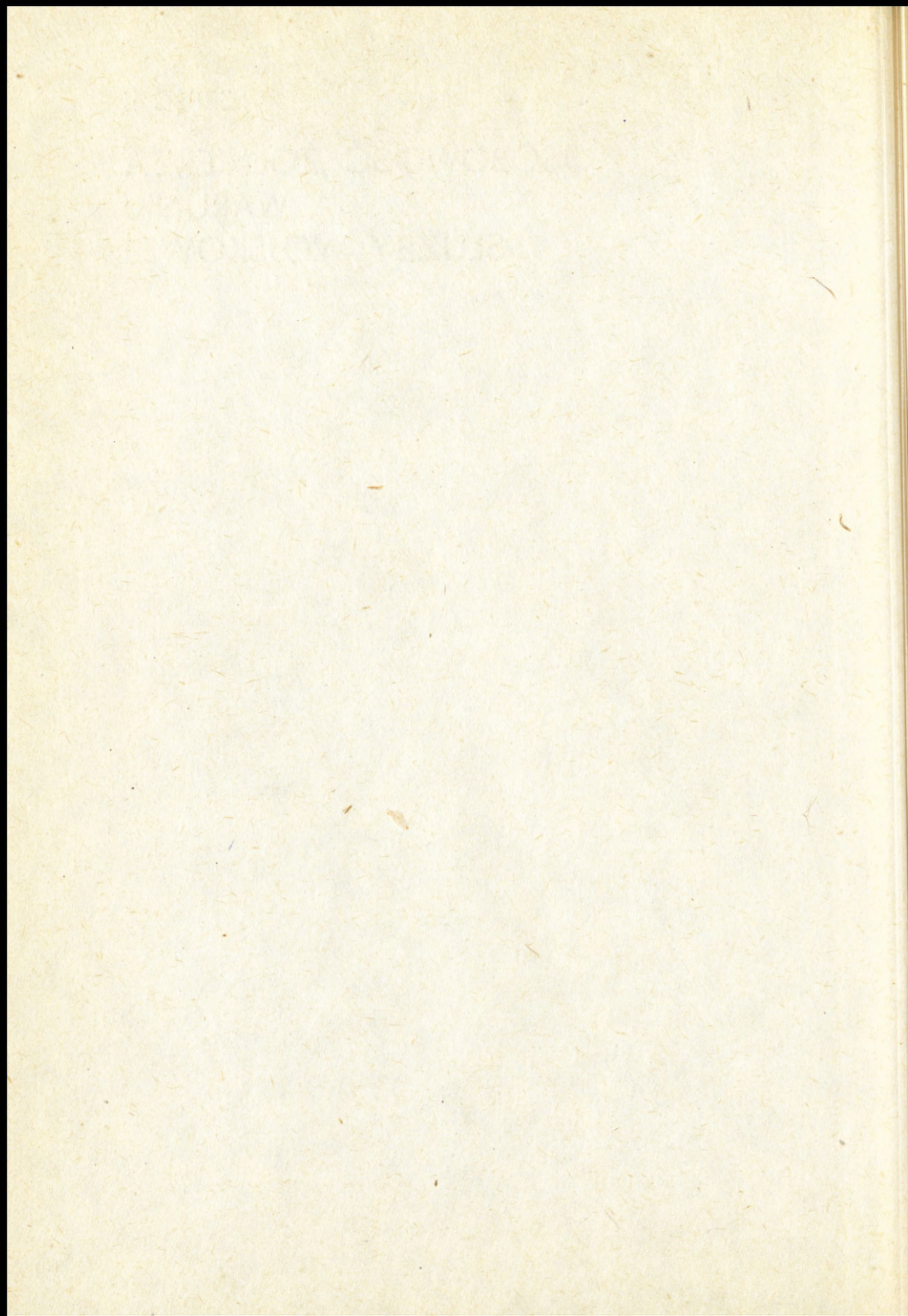
Dla właściwej oceny człowieka musi istnieć jakiś stały układ odniesienia, umożliwiający stwierdzenie, na ile oceniany osobnik odeń odbiega. Takim układem może być model właściwości psychicznych specjalisty.

Po czwarte, wszelkie zamierzenia związane z zapewnieniem najbardziej optymalnych warunków działania specjalistów muszą uwzględniać ich charakterystyki psychologiczne. Nie tylko bowiem żołnierz przystosowuje się do warunków służby wojskowej, ale istnieje problem przystosowania warunków, zarówno technicznych jak i społecznych, do możliwości człowieka.

Wszystko, co czyni się w dziedzinie nabywania i pogłębiania kwalifikacji specjalistycznych żołnierzy podczas służby wojskowej, pomnaża ogólny dorobek w dziele przygotowywania fachowych kadr dla gospodarki i kultury narodowej. Nawet jeżeli weźmiemy pod uwagę jakąś specjalność wojskową, która nie ma swojego odpowiednika w środowisku cywilnym (np. artylerzystą), to można wskazać na przydatny dla przyszłej pracy cywilnej żołnierza — wzrost jego wiedzy ogólnej, kultury technicznej, a przede wszystkim rozwój osobowości. W naszej armii ideał dobrego żołnierza-specjalisty jest również ideałem dobrego obywatela.

CZĘŚĆ II

OSOLOWOŚĆ ŻOŁNIERZA
A WARUNKI
SŁUŻBY WOJSKOWEJ



DISCYPLINA WOJSKOWA I ROZWÓJ INDYWIDUALNOŚCI ŻOŁNIERZY

W niektórych środowiskach nadal szerzy się przekonanie, że służba i dyscyplina wojskowa są zaprzeczeniem wolności osobistej i uniemożliwiają rozwój indywidualności. Jest to przejaw niezrozumienia istoty służby i świadomej dyscypliny w armii socjalistycznej i utożsamienie jej z zasadą ślepego posłuszeństwa, wraz z jego wszystkimi konsekwencjami wychowawczymi.

Dyscyplina jest pojęciem szerokim. Dotyczy ona zarówno postaw indywidualnych, jak i zbiorowych; decyduje o sprawnym funkcjonowaniu całego organizmu wojskowego; przejawia się stosunkiem do obowiązków osobistych oraz do potrzeb i wymagań wynikających z funkcji armii.

Konkretyzację pojęcia dyscypliny znajdziemy w Ustawie z dnia 30 czerwca 1977 r. o dyscyplinie wojskowej oraz o odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i za naruszenie honoru i godności żołnierskiej. Dyscyplinę wojskową definiuje się tam jako „ściśle podporządkowanie się każdego żołnierza zasadom określonym w regulaminach i innych przepisach wojskowych oraz rozkazom przełożonych”. W *Regulaminie służby wewnętrznej* jest zaś sformułowanie, że żołnierz ma obowiązek być zdyscyplinowanym i dokładnie przestrzegać zasad porządku wojskowego oraz postanowień regulaminów wojskowych¹.

Regulamin dyscyplinarny wymaga od żołnierza:

— bezwzględnego dotrzymywania przysięgi wojskowej,

¹ Por.: *Regulamin służby wewnętrznej Sił Zbrojnych PRL*, Warszawa 1977, s. 15.

- przejawiania czujności wobec wrogów narodu,
- przestrzegania tajemnicy państwowej i służbowej,
- postępowania zgodnego z przepisami prawa, z postanowieniami regulaminów i innych przepisów wojskowych,
- ścisłego i terminowego wykonywania rozkazów,
- wzorowego wykonywania obowiązków żołnierskich,
- wytrwałego znoszenia trudów i wyrzeczeń związanych ze służbą wojskową,
- dbałości o powierzone uzbrojenie, sprzęt techniczny i inne mienie wojskowe i społeczne,
- okazywania szacunku przełożonym i starszym,
- zdecydowanego przeciwdziałania naruszeniom dyscypliny wojskowej oraz wszelkim przejawom zła społecznego,
- uczynności wobec osób potrzebujących pomocy,
- godnego zachowania się w każdej sytuacji w służbie i poza służbą².

Wspomniana ustawa, jak i regulaminy wyraźnie podkreślają świadomy charakter dyscypliny w ludowym Wojsku Polskim, której podstawą jest miłość socjalistycznej Ojczyzny i wierność narodowi, patriotyzm i internacjonalizm, poczucie osobistej odpowiedzialności za bezpieczeństwo i suwerenność kraju, szacunek i pełne zaufanie do przełożonych oraz szczególna cześć i przywiązanie do symboli państwa polskiego i jego sił zbrojnych (godła, flagi, hymnu, sztandaru jednostki i bandery wojennej).

W *Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej...* czytamy: „W karności wojskowej, w ścisłym przestrzeganiu rozkazów, regulaminów i przepisów sprawdza się w sposób elementarny świadomość i moralność wojskowa rozkazodawców i wykonawców. Karność jest specyficznym nakazem moralnym żołnierskiej wspólnoty — jest żołnierską cnotą; brak karności najostrzejszą winą”³.

Z takiego rozumienia dyscypliny wynikają doniosłe konsekwencje dla sprawnego funkcjonowania wojska jako instytucji spo-

² Por.: *Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL*, Warszawa 1977, s. 7—8.

³ *Zasady etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej. Obyczaje żołnierzy zawodowych ludowego Wojska Polskiego*, Warszawa 1978, s. 15.

tecznej o szczególnych zadaniach, jak i dla pojedynczych żołnierzy. Świadome podporządkowanie i posłuszeństwo jest czymś więcej, aniżeli tylko należytym wykonaniem rozkazów, wyzwala ono przede wszystkim inicjatywę, chęć działania i poczucie odpowiedzialności za jego wynik końcowy.

Wymóg ścisłego podporządkowania się żołnierza zasadom dyscypliny wojskowej uwarunkowany jest wieloma względami. Po pierwsze — musi ono być tym pełniejsze, im trudniejsze są wykonywane zadania. Dla armii dyscyplina jest podstawą jej gotowości bojowej. Założenie to wyjaśnia konieczność rezygnacji z pewnych osobistych przyzwyczajęń, skłonności czy pragnień żołnierza. Po drugie — różne i szybko zmieniające się zadania, które wykonuje wojsko zarówno w czasie pokoju jak i wojny, mogą być jedynie wtedy pomyślnie realizowane, kiedy żołnierza cechuje wysokie poczucie dyscypliny i odpowiedzialności. Po trzecie — dyscyplina decyduje o sprawności żołnierza, właściwej eksploatacji i konserwacji skomplikowanego sprzętu i urządzeń wojskowych. Po czwarte — wreszcie — dyscyplina jest czynnikiem, który gwarantuje porządek wojskowy oraz właściwe współzycie żołnierzy. Zakładając równość wobec praw i obowiązków, stwarza ona podstawy do solidarności i rzetelnego współdziałania pomiędzy żołnierzami.

Pojmując w ten sposób znaczenie i funkcje dyscypliny dojdziemy do wniosku, że jej wymagania dotyczące posłuszeństwa, stosunków między podwładnymi i przełożonymi, form wzajemnego zwracania się, przestrzegania ceremoniału wojskowego, porządku i wyglądu zewnętrznego są elementami, które gwarantują realizację zadań przez wojsko oraz wpływają na właściwą organizację i rozwój socjalistycznej osobowości żołnierza.

PRZEJAWIANIE SIĘ I ROZWÓJ INDYWIDUALNOŚCI ŻOŁNIERZA W WARUNKACH SŁUŻBY WOJSKOWEJ

Przez pojęcie „indywidualność żołnierza” rozumieć będziemy te cechy psychiczne, które wyróżniają go spośród innych żołnierzy. „Właściwie indywiduale jest to — pisze Hessen — co jest nie-

zastąpione, tj. jedyne w swoim rodzaju, co nie może się stać wartością zdawkową. Ale to, że się jest niezastąpionym, osiąga się przez obiór swego miejsca w działaniu zespołowym... Indywidualność występuje wyłącznie na tle całości, zjednoczonej wspólnotą zadania”⁴.

Zauważmy więc, że w określeniu indywidualności akcentuje się zwłaszcza takie cechy, jak odrębność, swoistość i неповtarzalność udziału jednostki w działaniu zespołowym.

Praktycznym wyrazem tych właściwości w działaniu jest — po pierwsze — zasadniczy kierunek zainteresowań i uzdolnień, ze specjalnym indywidualnym zabarwieniem uczuciowym, po drugie — trwała potrzeba akceptacji i uznania przez środowisko społeczne, po trzecie — świadome utożsamianie się z sobą, historią własnego życia i wreszcie po czwarte — pewien specyficzny, niepowtarzalny kształt życia duchowego i specyficzny wyraz albo przejaw tego życia zawarty w wyrazie twarzy, ruchach, tonie głosu, sposobie zachowania się itp.⁵

Czymś odmiennym od zespołu właściwości indywidualnych jest poczucie własnej odrębności (indywidualności), które występuje tylko w określonych warunkach społecznych, kiedy istnieje możliwość konfrontacji własnej osoby z innymi ludźmi.

Z. Myślakowski stwierdza, że rozwój poczucia indywidualności zaczyna się z reguły na początku okresu dojrzewania człowieka lub w ciągu tego okresu. „W obiektywne, wyrównane spostrzeganie świata wdiera się jakby jakiś nowy ton, który będzie odtąd stale towarzyszył jednostce, zabarwiał niejako jej różnorodne funkcje, jej dostrzeganie zjawisk i sposoby reagowania”⁶.

Możemy zatem stwierdzić, że do wojska przychodzą ludzie, u których poczucie indywidualności jest już wyraźnie zaznaczone, a więc jest to praktyczny problem życiowy dla poszczególnych żołnierzy, zaś dla dowódców złożony zakres działalności wychowawczej. Schematy wychowawcze, utarte drogi postępo-

⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 66—67.

⁵ Por.: K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975, s. 109—110.

⁶ Por.: Z. Myślakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1974, s. 114.

wania, jałowość w myśleniu pedagogicznym nie sprzyjają rozwijaniu pożądanej indywidualności żołnierza.

Służba wojskowa stwarza sporo okoliczności i sytuacji sprzyjających rozwojowi indywidualności żołnierza. Chodzi jednak o to, aby je dostrzegać i w pełni wyzyskać dla społecznie wartościowych form działania i wypowiadania się. Będzie to służyć integracji środowiska wojskowego i pogłębiać indywidualną satysfakcję żołnierza z wykonywanych zadań.

Należyte funkcjonowanie pododdziałów i oddziałów wojskowych, to zespolenie indywidualnych zdolności i możliwości żołnierzy dla pomyślnego rozwiązywania i wykonywania wspólnych zadań. W służbie wojskowej nie ma miejsca ani dla wybujałego indywidualizmu, ani też dla lekceważenia zdolności twórczych, energii i inicjatywy żołnierza.

Rozwijanie właściwości indywidualnych żołnierza, a zwłaszcza takich jak zainteresowania, sposób zachowania się i reagowania, optymizm i radość, wymaga od wychowawców wojskowych dużej wiedzy o człowieku i umiejętności postępowania w sferze działań wychowawczych.

Przeanalizujmy jednak bardziej szczegółowo co ułatwia, a co utrudnia rozwój indywidualności żołnierza w systemie obowiązujących reguł dyscypliny i służby wojskowej.

Implikacje dyscypliny i służby wojskowej odnoszące się do osobowości i indywidualności żołnierzy można rozpatrywać z różnych punktów widzenia; z każdego uzyskamy pewien obraz, lecz żaden z nich z osobna nie wyczerpuje wszystkich możliwości rozwojowych indywidualności żołnierzy ani wszystkich jej ograniczeń. Dlatego też każdy wychowawca wojskowy musi stosować dialektyczny punkt widzenia.

„Przy rozpatrywaniu tego problemu należy brać pod uwagę:
a) rzeczywiste, niezbędne ograniczenia indywidualności żołnierza w armii socjalistycznej, b) nieuzasadnione ograniczenia wynikające z wadliwej struktury życia w poszczególnych zespołach wojskowych, z niedojrzałości poszczególnych osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie tych zespołów, c) zwiększone w wielu wypadkach możliwości rozwoju wolności i indywidualności człowieka w porównaniu do warunków pozawojskowych, d) zadania i metody

w dziedzinie poszerzania sfery wolności i rozwoju indywidualności żołnierzy armii socjalistycznej”⁷.

Mówiąc o niezbędnych ograniczeniach indywidualności żołnierza mamy na uwadze istotę i zadania wojska, które wymagają podporządkowania i zdyscyplinowania, rezygnacji z pewnych nawyków, upodobań i przyzwyczajeń.

W świetle nakazów dyscypliny wojskowej żołnierz ma obowiązek ściśle przestrzegać zasad ustalonego porządku wojskowego oraz dokładnie wykonywać rozkazy. Są to podstawowe warunki sprawnego działania pojedynczych żołnierzy i całych zespołów wojskowych oraz prawidłowego, racjonalnego wykorzystania uzbrojenia, sprzętu technicznego i innych środków materialnego zabezpieczenia służby i procesu szkolenia wojskowego.

Swoistym kluczem do interpretacji jedności obowiązków, dyscypliny i wolności osobistej obywateli w państwie i armii typu socjalistycznego jest stwierdzenie w referacie Biura Politycznego KC PZPR wygłoszonym przez I sekretarza Edwarda Gierka na VII Zjeździe Partii: „Dla nas budowniczych socjalizmu, demokracja jest nierozdzielna z dyscypliną. W demokracji widzimy niezawodną drogę czerpania z wiedzy i doświadczeń ludzi pracy. W dyscyplinie widzimy podstawę skuteczności działania. Powinniśmy stale umacniać jedność demokracji i dyscypliny, praw i obowiązków, przywilejów i powinności jako niepodważalną zasadę życia politycznego i społecznego”⁸.

Zauważmy zatem, że dyscyplina i wynikające z niej powinności obowiązują wszystkich ludzi pracy, stanowią zasadę postępowania i są jednym ze źródeł coraz wyższych osiągnięć.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w wojsku system nakazów i zakazów jest bardziej uściślony i surowiej egzekwowany. Nie oznacza to bynajmniej, że służba i dyscyplina wojskowa są zaprzeczeniem indywidualnych szans rozwoju żołnierza. W wielu sytuacjach stwarza ona nie tylko przesłanki, ale wręcz konieczność indywidualnego myślenia i działania. W realizacji zadań, rozkazów wymaga się samodzielności, inicjatywy i odpowiedzialności. Są to

⁷ M. Michalik, *Armia, zawód, moralność*, Warszawa 1972, s. 177.

⁸ E. Gierek, *Referat programowy Biura Politycznego KC PZPR na VII Zjeździe*, „Trybuna Ludu” z 9 12 1975 r.

czynności, które rozwijają osobowość i indywidualność. Taki rodzaj zdyscyplinowanego działania nie ma nic wspólnego z tradycyjnym żądaniem od żołnierza, aby był wobec władzy posłuszny jak „kij w rękę ślepeca”.

Dyscyplina w armii socjalistycznej, jej ideowe i moralne podstawy nadają służbie wojskowej inny sens, nowe wartości, które przygotowują żołnierza do obywatelskiego współudziału w jej pokojowym rozwoju.

Zdarzają się jednak w życiu wojskowym sytuacje, kiedy niektórzy przełożeni na skutek małej wyobraźni i braku doświadczenia pedagogicznego popełniają różne błędy w kierowaniu i wychowaniu podwładnych. Są mało wyrozumiali i nietolerancyjni. Przejawiają nieuzasadniony rygoryzm i dogmatyzm w interpretacji regulaminów wojskowych. Oczywiście, takie postawy przełożonych nie sprzyjają rozwojowi indywidualności żołnierzy, godzą raczej w dobre zwyczaje świadomej dyscypliny i podważają właściwie pojęte partnerstwo pomiędzy podwładnymi i przełożonymi. Jeśli więc niekiedy występują pewne ograniczenia w rozwoju indywidualności żołnierzy, wynikają one nie tyle z przepisów i warunków służby, ile ze swoistej indolencji w dowodzeniu i wychowaniu.

Kazimierz Obuchowski pisze, że „...przy najbardziej sztywnych regulaminach, zawsze każdą rzecz można zrobić na kilka sposobów. I właśnie ta umiejętność indywidualnej realizacji sztywnych reguł jest jedną z ważniejszych cech człowieka efektywnego... Wyraźnie możemy nawet podzielić ludzi na efektywnych i nieefektywnych według tego, jaki jest ich stosunek do przepisów. Dla jednych przepis jest instrumentem, który pomaga realizować pewne rzeczy, jest mieczem do walki, a dla innych przepis jest tarczą, za którą się ukrywają”⁹.

Rozpatrując relację: dyscyplina wojskowa — rozwój indywidualności muszą nas interesować jednak bardziej generalne zjawiska, należy więc zwrócić uwagę na te okoliczności życia wojskowego, w których rodzi się autentyczny problem indywidualności żołnierza.

⁹ K. Obuchowski, *Cechy osobowości a efektywność pracy kierowniczej*. (W): „Zeszyty Naukowe WAP” 1974, s. 37.

Za punkt wyjścia analizy tak określonego problemu potraktujemy wypowiedź ministra obrony narodowej gen. armii W. Jaruzelskiego: „Współczesna technika bojowa osiągnąć może najwyższą wydajność w rękach doskonale przygotowanego, ale jednocześnie ideowego, politycznie mądrego, świadomego swych zadań człowieka. Takiego człowieka rozwija i doskonali nasz partyjny system szkoleniowo-wychowawczy”¹⁰.

Wychowanie, szkolenie, tok służby wojskowej i charakter dyscypliny w LWP nastawione są na rozwijanie indywidualności i samodzielności w działaniu i myśleniu żołnierza.

Jest to naturalna potrzeba wynikająca z istoty armii socjalistycznej i będącego w jej posiadaniu technicznego sprzętu bojowego.

W toku życia wojskowego, szkolenia i wychowania występuje więc wiele takich sytuacji, które stwarzają duże możliwości rozwoju indywidualności żołnierzy. Mamy tu na myśli przede wszystkim ćwiczenia i manewry, pracę przy sprzęcie bojowym, działalność kulturalno-oświatową, ruch współzawodnictwa, pracę społeczną itp. Wymienione rodzaje działań wymagają osobistej pomysłowości i inicjatywy, a więc wzbogacają indywidualność człowieka. Regulaminy i dyscyplina wojskowa wyznaczają zatem pewne ramy zachowania i postępowania, zobowiązują do przestrzegania określonego porządku i norm życia wojskowego. Nie eliminują jednak przesłanek i warunków sprzyjających rozwojowi indywidualności żołnierza, albowiem w realizacji zadań wymagają od niego osobistej aktywności, samodzielności, osobistej odpowiedzialności.

Realizacja zadań służbowych i społecznych w warunkach wojskowych czyni z żołnierza świadomego i odpowiedzialnego obywatela nie tylko za czyny własne, ale i za dokonania kolektywu, w którym egzystuje. Kształtuje się zatem „indywidualność uspołeczniona”, to jest taka, która umie swoje własne interesy, potrzeby i nawyki podporządkować ogólniejszym celom, jeżeli wymaga tego dobro służby i dobro społeczne. Toteż rozwijanie indywidualności żołnierza powinno być świadomie założonym celem

¹⁰ W. Jaruzelski, *Głęboka ideowość silną bronią ludowego Wojska Polskiego* (wystąpienie na VII Zjeździe PZPR), „Trybuna Ludu” z 10 12 1975 r.

w procesie szkolenia i wychowania. Wymaga tego złożoność zadań, system życia wojskowego oraz uzbrojenie i sprzęt techniczny, jakim armia dysponuje. Przepisy bowiem wytyczają tylko ogólnie ramy postępowania, konkretne zaś warunki i okoliczności ich realizacji stwarzają konieczność wykazania osobistej inwencji, pomysłowości, indywidualnego zaangażowania.

Z licznych badań empirycznych dotyczących problemów osobowości i rozwoju indywidualności żołnierzy w warunkach służby wojskowej i obowiązujących reguł dyscypliny wynika, że szkolenie, wychowanie i życie wojskowe jako takie, są istotnymi czynnikami kształtującymi i rozwijającymi samodzielne, indywidualne myślenie i działanie. Ujawnia się ono zwłaszcza w postawach ideowo-moralnych, wyrażających się w sprawach wielkich, dotyczących żywotnych interesów narodu i ojczyzny, jak i w spełnianiu codziennych, żołnierskich obowiązków.

W myśleniu i przekonaniach ideowo-moralnych żołnierze prezentują swój stosunek do obowiązku służby wojskowej i wynikających z niej zadań, umieją dokonywać właściwych wyborów moralnych, dostrzegają w służbie wojskowej wartości, które będą im pomocne w rozwiązywaniu różnorodnych problemów w późniejszym życiu zawodowym, społecznym i osobistym. Ponadto codzienne życie i obowiązki wojskowe rozwijają takie cechy, jak koleżeństwo, solidarność, odpowiedzialność, pomysłowość, inicjatywę, odporność itp. Są to więc właściwości, które nie tylko wpływają na poczucie społeczne, zachowując właściwą harmonię między własnym „ja” a „my”. Możemy zatem uznać, że zgodność norm życia wojskowego z indywidualnymi potrzebami żołnierza stwarza możliwość zaspokojenia jego własnych celów i dążeń. Na szczególną uwagę zasługuje rozwój takiej cechy indywidualności żołnierza, jak zasadniczy kierunek uzdolnień i zainteresowań. Badania empiryczne dowodzą, że służba wojskowa stwarza sytuacje i warunki, w których zainteresowania żołnierzy przejawiają się samorzutnie (techniką, polityką, życiem społecznym, sportem itp.) i są w porę oraz na ogół z pedagogicznym taktem wyzyskiwane dla szerszych i dalszych celów wychowania.

Kontynuacja posiadanych zainteresowań jest podstawowym warunkiem zadowolenia ze służby wojskowej. Żołnierzy pociąga

to, co jest im nieznane, a co chcieliby poznać. Z badań nad selekcją poborowych do specjalności technicznych w wojsku wynika, że dużo satysfakcji sprawia im zdobywanie nowej wiedzy, poznawanie zjawisk i rzeczy, które do niedawna były zagadkowe, niewytłumaczalne i niezrozumiałe. Żołnierze wypowiadają się wreszcie, że praca, którą wykonują z zainteresowaniem, nie wywołuje znużenia czy też zmęczenia. Reakcją na brak możliwości realizowania posiadanych zainteresowań jest najczęściej niezadowolenie ze służby wojskowej, chęć zmiany specjalności itp.

Do przyczyn, które zakłócają niekiedy rozwój indywidualności żołnierzy w warunkach służby i dyscypliny wojskowej, można zaliczyć słabe możliwości przystosowawcze, i to zarówno w sensie fizycznym jak i psychicznym. Nadmiar obciążenia fizycznego, tempo życia, różnorodność obowiązków, zmienność sytuacji i towarzyszące im napięcia wpływają deprymująco na niektórych żołnierzy, osłabiają odporność fizyczną i psychiczną, a niekiedy bywają nawet źródłem chorób. Nagłe zmiany i napór nowości w życiu wojskowym stwarzają blokadę możliwości przystosowawczych dla mniej odpornych żołnierzy. Są to jednak ludzie, którzy prawdopodobnie w każdych warunkach bardziej zorganizowanego i intensywniejszego życia napotykać będą trudności w przystosowywaniu się, co oznacza także trudności w rozwoju cech indywidualnych.

Istotnym warunkiem sprzyjającym rozwojowi indywidualności żołnierzy jest osobowość dowódcy-wychowawcy i jego sposób pedagogicznego postępowania. Żołnierze cenią mądrego, wymagającego, troskliwego i sprawiedliwego przełożonego. Chcą w nim widzieć wzór do naśladowania i uczyć się od niego rzetelności, dyscypliny i pokonywania trudności. Wychowawca wojskowy powinien umieć rozpoznawać właściwości indywidualne żołnierzy, znać ich przeszłość i zamiary na przyszłość, bo tylko wtedy będzie mógł praktycznie stosować zasadę indywidualizacji w wychowaniu i sprzyjać rozwojowi cech, które dla służby i dyscypliny wojskowej są pożyteczne. Może to osiągnąć poprzez systematyczne prowadzenie rozmów indywidualnych z żołnierzami, obserwację ich zachowania i śledzenie wyników, jakie uzyskują w trakcie służby wojskowej.

PROBLEMY OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY NA TLE REWOLUCJI NAUKOWO-TECHNICZNEJ W WOJSKU

Początki zjawiska określanego mianem rewolucji naukowo-technicznej przypadają mniej więcej na lata pięćdziesiąte bieżącego stulecia. W tym okresie zarysował się związek nauki i techniki (do tego czasu rozwijały się względnie samodzielnie) oraz połączenie ich z działalnością produkcyjną. „Współczesna rewolucja naukowo-techniczna oznacza przede wszystkim generalny przewrót w siłach wytwórczych społeczeństwa, przewrót, którego podstawę stanowi zespolenie nauki i techniki z produkcją”¹.

Przemiany społeczne spowodowane przez tę rewolucję różnią się od przemian, jakie pociągnęła za sobą rewolucja przemysłowa w XIX wieku tym przede wszystkim, „że powodują donioślejsze zmiany w powiązaniach między nauką i techniką, w strukturze sił wytwórczych, w charakterze produkcji materialnej, pośrednio zaś w całokształcie życia ludzkiego i prowadzą tym samym do ukształtowania się nowego typu stosunków między człowiekiem a przyrodą oraz do nowego typu stosunków międzyludzkich”².

Rewolucja naukowo-techniczna zbiega się jednocześnie z rewolucją społeczną w świecie, epoką przechodzenia od kapitalizmu do socjalizmu (komunizmu), jej rozwój zatem przebiega w warunkach współistnienia i wzajemnego oddziaływania ustroju socja-

¹ H. Chołaj, *Rewolucja naukowo-techniczna a rozwój nauki współczesnej*, (W:) *Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach socjalizmu*, pod red. A. Werblana, Warszawa 1978, s. 14.

² T.M. Jaroszewski, *Rewolucja naukowo-techniczna w świetle teorii materializmu historycznego*, (W:) *Tamże*, s. 158—159.

listycznego i kapitalistycznego. Inne jednak cele i wartości przyświecają rozwojowi rewolucji naukowo-technicznej w krajach socjalistycznych, a inne w krajach kapitalistycznych. Doszczegółając pewne wspólne i ogólne prawidłowości w rozwoju rewolucji naukowo-technicznej w obu systemach należy widzieć też istotne jakościowe różnice tego rozwoju. Słusznie zatem pisze Tadeusz Jaroszewski, że należy rozwijać socjalistyczną alternatywę rewolucji naukowo-technicznej rozumianej jako zespolenie osiągnięć i rozwoju tej rewolucji z walorami ustroju socjalistycznego, świadome kierowanie tym rozwojem dla dobra państw socjalistycznych i zwycięstwa w pokojowej rywalizacji z państwami kapitalistycznymi³.

Kierunki rozwoju rewolucji naukowo-technicznej oraz wykorzystanie jej osiągnięć zgodnie z charakterem ideologii socjalistycznej i strukturą potrzeb ogólnospołecznych są już nieźle uargumentowane teoretycznie. Obecnie sprawą najważniejszą jest empiryczna weryfikacja proponowanych rozwiązań i szybkie ich wdrożenie do codziennej praktyki w taki sposób, by postęp naukowo-techniczny służył jak najlepiej całemu społeczeństwu i zaspokajał indywidualne potrzeby każdego człowieka⁴. Wiele osiągnięć w tym względzie odnotowujemy w rozwoju bazy ekonomiczno-technicznej, budownictwie mieszkaniowym, motoryzacji, instrumentalizacji nauki i życiu codziennym. Znaczące efekty osiągnęliśmy także w dziedzinie ochrony środowiska naturalnego człowieka, w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy, organizacji produkcji, wykorzystania bogactw naturalnych, poprawy organizacyjnych, socjalnych i społecznych warunków pracy. Prawidłowa realizacja powyższych zadań wymaga poważnego wysiłku ze strony państwa i całego społeczeństwa, dalszych badań i empirycznej weryfikacji, świadomego kierowania postępem naukowo-technicznym i zespalania go z „rewolucją humanistyczną, z marksistowsko-leninowskimi dociekaniem na temat człowieka, sposobami wyzwiania jego inicjatywy, motywami działalności ludzkiej, doskonaleniem stosunków międzyludzkich, drogami roz-

³ Tamże, s. 154.

⁴ Por.: *Cywilizacja na rozdrożu. Konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej dla społeczeństwa i dla człowieka*, R. Richta i zespół, Warszawa 1971.

wijania i pogłębiania procesów budowy społeczeństwa socjalistycznego”⁵.

Rewolucja naukowo-techniczna wywiera coraz większy wpływ na różne dziedziny życia społeczeństwa: na produkcję, transport, łączność, informatykę, także na dziedziny nieprodukcyjne, jak oświatę, kulturę, ochronę zdrowia, oraz na procesy kierowania i zarządzania, działalność agitacyjno-propagandową, na sferę życia codziennego ludzi. Istotny wpływ wywiera także na rozwój nauki i techniki wojennej, na środki i sposoby walki, organizację wojsk, proces wychowania i szkolenia bojowego oraz na koncepcję obronną naszego państwa i całego systemu socjalistycznego.

Postęp naukowo-techniczny w armii socjalistycznej jest jednym z ważniejszych czynników umacniania siły, gotowości i sprawności bojowej wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej. Wpływa na jakość potencjału wojskowego, który łącznie z potencjałami: moralno-politycznym, obrony cywilnej i ekonomicznym współdecyduje o potencjale obronnym państwa. W obliczu nadal utrzymującego się zagrożenia imperialistycznego i faktów świadczących o forsowaniu zbrojeń przez państwa NATO, a zwłaszcza Stany Zjednoczone i RFN, utrzymywanie wysokiego potencjału obronnego systemu socjalistycznego jest warunkiem bezpieczeństwa i czynnikiem powstrzymującym chęć rozpętania wojny przez agresywne koła, wskazuje też na nierealność i nieopłacalność użycia sił militarnych w stosunkach polityczno-ekonomicznych między Wschodem a Zachodem.

Wiele osiągnięć naukowych i technicznych w wojsku znajduje zastosowanie również w gospodarce narodowej. Jan Szczepański podkreśla, że: „Siły zbrojne mają wbudowany potężny imperatyw modernizacyjny, gdyż po prostu wojsko nie modernizujące się systematycznie traci sens istnienia, tymczasem istniejące stany wyposażenia wojskowego starzeją się bardzo szybko. Trzeba więc tworzyć mechanizmy pozwalające na aktualne wykorzystywanie potencjału modernizacyjnego wojska dla modernizacyjnych dziedzin życia pozawojskowego. W ten sposób część nakładów na utrzymanie i rozwój sił zbrojnych może być włą-

⁵ T.M. Jaroszewski, *op. cit.*, s. 179—180; por. także: *Rewolucja naukowo-humanistyczna*, pod red. J. Aleksandrowicz, Warszawa 1974.

czona w obieg życiowy całego społeczeństwa. Stan techniki wojskowej, stan organizacyjny wojska, potrzeby gospodarcze wojska powinny więc odgrywać ważną rolę w prognozach rozwoju techniki i gospodarki”⁶. Oczywiście postęp naukowo-techniczny w wojsku i wykorzystanie go dla dobra gospodarki narodowej nie jest ani głównym, ani też stałym czynnikiem rozwoju ekonomicznego socjalistycznego państwa. Nie jest także elementem kalkulacji ekonomicznych w stosunkach handlowych z innymi państwami. Zupełnie przeciwnie niż w państwach imperialistycznych, gdzie rozbudowa potencjału militarnego i handel bronią są traktowane jako istotne czynniki nie tylko realizacji celów politycznych, ale także rozwoju i bogacenia się poszczególnych krajów. Wielką rolę odgrywają tu kompleksy wojskowo-przemysłowe, producenci uzbrojenia i zaopatrzenia militarnego, menażerowie i technokraci, a także część administracji państwowej — którzy są żywotnie zainteresowani podtrzymywaniem napięć politycznych wymagających nieustannych zbrojeń⁷.

Postęp naukowo-techniczny w naszej armii powoduje — jak już mówiliśmy — istotne zmiany we wszystkich dziedzinach życia, służby i szkolenia bojowego wojsk. Wskutek tego zmieniają się też rzeczowe i społeczne warunki życia i służby żołnierzy. Wzrastają wymagania wobec kadry zawodowej, które decydują o sile i spoistości armii. W związku ze znacznym nasyceniem sił zbrojnych różnorodną techniką wojskową nowe wymagania stawia się też wszystkim żołnierzom. Chodzi tu zwłaszcza o zdyscyplinowanie, umiejętność współdziałania w kolektywie, odporność na trudy służby wojskowej, sprawne posługiwanie się wszelkim sprzętem technicznym w szybko zmieniającej się sytuacji, stałe utrzymywanie broni i sprzętu w najwyższej gotowości bojowej. W realizacji tych zadań nie można pomijać ogólnego rozwoju każdego żołnierza, jego zdrowia, sprawności i wydolności fizycznej, hartu psychicznego, nienagannej postawy moralno-politycznej, umiejętności orientowania się w różnych sytuacjach i odp-

⁶ J. Szczepański, *Ramy całościowej prognozy rozwoju społeczeństwa*, (W:) *Studia z teorii i metodologii prognozowania społecznego*, pod red. A. Sicińskiego i A. Raźniewskiego, Warszawa 1976, s. 119.

⁷ W.M. Grabski, *Kompleksy wojskowo-przemysłowe przeciw pokojowemu współistnieniu*, „Ideologia i Polityka” 1975, nr 5—6, s. 125.

wiedniego wykorzystywania wiedzy taktycznej i technicznej. Wszystkie te elementy składają się na walory moralno-bojowe żołnierzy i są integrowane na gruncie wszechstronnego rozwoju osobowości. Kształtowanie zatem osobowości żołnierzy i rozwijanie niezbędnych walorów moralno-bojowych, zgodnie z potrzebami postępu naukowo-technicznego w wojsku, jest ważnym zadaniem szkolenia i wychowania wojskowego.

Jak pisze Krajewski „wśród wielu skutków przewrotu w nauce i technice zarówno przyspieszenie postępu technicznego, jak i przewrót w informatyce nie zajmują wcale tak ważnego miejsca, jak to się wydaje ludziom zafascynowanym tymi zjawiskami. Społeczne skutki omawianego przewrotu w siłach wytwórczych są znacznie bardziej rewolucyjne, gdy chodzi o społeczny podział pracy, o rolę człowieka w procesie produkcji i całokształcie jego działalności, o hierarchię potrzeb ludzkich, na zaspokojenie których będzie kierowany ekonomiczny i społeczny wysiłek społeczeństwa”⁸. Podobnie rzecz się ma na gruncie wojska. Zmiany, jakie dostrzegamy w wojsku, dotyczą także zjawisk społecznych, stosunków międzyludzkich, etyki zawodu wojskowego, systemu wychowania, udziału nauk społecznych w rozwiązywaniu społecznych problemów środowiska wojskowego. Przygotowanie żołnierzy do sprawnego i odpowiedzialnego działania w nowych pod wieloma względami warunkach i przy wzroście wymagań, jakie niesie postęp naukowo-techniczny w wojsku, jest ważnym i pierwszoplanowym zadaniem. Broń, sprzęt wojskowy, narzędzia pracy, maszyny elektroniczne i inne środki techniczne, a więc wszystko to, co składa się na technikę i technologię działania, wymaga wszechstronnego przygotowania kadr wojskowych i żołnierzy służby zasadniczej. Dialektyczne połączenie wysokich walorów moralno-bojowych żołnierzy i walorów nowoczesnej techniki wojskowej tworzy wysoką jakość i gotowość sił zbrojnych naszego państwa.

Bez względu na to „jakby nie była wielka rola techniki i uzbrojenia, to główna siła armii i floty tkwi w jej ludziach, w ich świadomości politycznej i woli, zorganizowaniu i dyscyplinie, go-

⁸ M. Krajewski, *Rewolucja naukowo-techniczna a cywilizacja komunizmu*, Warszawa 1973, s. 47.

towości znoszenia wszelkich trudów i ofiar w imię ojczyzny, socjalizmu, sprawy partii komunistycznej”⁹. Technika wojskowa pozostaje zatem środkiem, narzędziem działania żołnierza, wspomaga jego zmysły, siłę, pamięć oraz wspiera umysł. Zwiększa więc możliwość osiągnięcia celów w ewentualnym starciu zbrojnym z przeciwnikiem.

ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY W WARUNKACH POSTĘPU NAUKOWO-TECHNICZNEGO W WOJSKU

W publikacjach poświęconych różnym aspektom postępu naukowo-technicznego w wojsku podnosi się także problemy o charakterze psychologicznym¹⁰. Chodzi zwłaszcza o kształtowanie pożądanych cech psychicznych żołnierzy, umiejętności i nawyków w obsługiwaniu skomplikowanej broni i sprzętu wojskowego w różnorodnych warunkach, a także o dobór i szkolenie operatorów oraz bezpieczeństwo ich pracy. Oczywiście problemy te nie są rozpatrywane w izolacji od całokształtu przemian społecznych, naukowo-technicznych i ekologicznych, jakie niesie rewolucja naukowo-techniczna. Jakość życia społecznego i zespołowego działania, warunki i organizacja pracy, styl kierowania, stosunki międzyludzkie mają decydujący wpływ na jakość życia indywidualnego, rozwój osobowości człowieka, jego aktywność i zaangażowanie. Decydują też o świadomości, treści zjawisk psychicznych, jakości przeżyć i doznań, o nastrojach i motywacjach ludzkiego działania. Jednym z takich szczegółowych problemów psychologicznych jest problem funkcji człowieka w wysoce zautomatyzowanej produkcji i obsługiwaniu sprzętu technicznego, widoczny także w innych sferach działania, między innymi w wojskowości. Autorzy prognoz sugerują, że „zaprojektowane odpowiednio układy techniczne zastępują intelektualne funkcje człowieka związane z zarządzaniem i bezpośrednią kontrolą procesu produkcji — człowiek opuści bezpośredni cykl produkcyjny w

⁹ *Wojna, ocean, człowiek*, Warszawa 1976, s. 17.

¹⁰ Por. np.: *Postęp naukowo-techniczny a przeobrażenia w sztuce wojennej*, Warszawa 1976.

tym sensie, że funkcje intelektualne, polegające na ustalaniu zadań działalności wytwórczej oraz dróg i środków ich realizacji, na programowaniu tej działalności, przejmie aparatura cybernetyczna bezpośrednio kierująca mechanizmami i procesami technologicznymi”¹¹. Jest to jednak sprawa przyszłych pokoleń. Człowiek nie zostanie całkowicie wyłączony z procesu produkcji i innych form działania, zmieni się natomiast jego rola — w większym stopniu zajmie się problemami badawczymi, konstruktorskimi, sterowniczymi, działalność jego stanie się bardziej twórcza. Od obecnie wykonywanych funkcji operatorskich przejdzie do realizacji funkcji dyspozytorskich, w których zdolności twórcze, wyobraźnia, umiejętność śledzenia procesów technologicznych i utrzymywania ich na wymaganym poziomie, a także dbałość o niezawodność działania staną się decydujące dla sprawnego funkcjonowania układu człowiek—maszyna.

Człowiek zatem pozostanie głównym i wyróżnionym ogniwem w każdym, nawet najbardziej zautomatyzowanym układzie technicznym i to bez względu na wykorzystanie tego układu — w produkcji, obronności czy też w innych sferach działalności materialnej ludzi. Jego predyspozycji do pracy twórczej, intuicji, umiejętności przewidywania i podejmowania decyzji w sytuacji otwartej¹², zdolności do wykrywania nietypowych błędów nie jest w stanie zastąpić. Wymienione właściwości ludzkie wynikają z istoty i możliwości intelektualnych mózgu człowieka, tej unikalnej „maszyny cybernetycznej”, której — jak dotąd — nie jesteśmy w stanie odtworzyć za pomocą układu technicznego, złożonego nawet z najdoskonalszych elementów.

Postęp naukowo-techniczny w wojsku nie tylko zmienia warunki instrumentalno-organizacyjne i społeczne działania żołnierzy, ale także stwarza nowe możliwości wszechstronnego kształtowania ich osobowości.

¹¹ H. Chołaj, *op. cit.*, s. 41.

¹² Sytuacja otwarta to taka, w której człowiek nie posiada wiedzy o możliwych działaniach i nie orientuje się, jakie są możliwe warunki determinujące wyniki działania; w związku z tym zawsze istnieje potrzeba zbierania dodatkowych informacji, aby w momencie przeddecyzyjnym znaleźć jak najlepszy wariant działania. Zob.: J. Koziński, *Psychologia procesów przeddecyzyjnych*, Warszawa 1969, s. 19 i nast.

Wzrasta znaczenie pracy umysłowej, twórczej, maleje natomiast znaczenie pracy fizycznej. Następuje stopniowe przekazywanie szeregu funkcji żołnierzy maszynie. Między żołnierzem a przedmiotem jego działania rozbudowuje się złożony system techniczny. Powstają nowe zadania w dziedzinie dostosowania techniki, organizacji i warunków pracy do właściwości psychicznych i potrzeb społecznych żołnierzy. Wzrasta rola odpoczynku, rekreacji psychofizycznej i kulturalnego spożytkowania czasu wolnego. Coraz szerzej uwzględnia się rozwiązania ergonomiczne polegające na dostosowaniu techniki do potrzeb ludzkich oraz zapewnieniu maksimum bezpieczeństwa w eksploatacji sprzętu wojskowego. Prowadzi się też studia nad problemami ratownictwa, ewakuacji i pomocy medycznej na polu walki. Rozwija się automatyzacja i komputeryzacja w wojsku, zwłaszcza w dziedzinie dowodzenia, zarządzania, obiegu i przetwarzania informacji, gospodarowania zasobami, funkcjonowania instytucji (planowanie, kierowanie, utrwalanie wyników badań oraz gospodarowanie kadrami).

Dynamiczny rozwój techniki wojskowej stwarza również szereg złożonych problemów natury wychowawczej, moralnej i psychologicznej. Chodzi tu o kształtowanie zaufania do nowej techniki, rozwój umiejętności i nawyków, opanowania nowych zasad eksploatacji i warunków wykonywania zadań. Równolegle z doskonaleniem broni i sprzętu zmieniają się wymagania stawiane żołnierzom pełniącym funkcje operatorów. Widoczne jest zmniejszanie się obciążenia fizycznego żołnierzy w obsłudze sprzętu wojskowego, wzrasta natomiast rola intelektu twórczego i operatywnego myślenia oraz rola dyscypliny technicznej, umiejętności współdziałania w zespole, dostrzegania związku zadania cząstkowego z zadaniem całego zespołu. Duże znaczenie ma także zainteresowanie sprzętem technicznym, stała troska o jego sprawność, umiejętną eksploatację i przestrzeganie zasad bezpiecznej obsługi. Wszystkie te postulaty uwzględnia się w wychowaniu i szkoleniu bojowym żołnierzy, zwłaszcza zaś w doborze i szkoleniu operatorów wojskowych. Od sprawności i jakości ich pracy w znacznym stopniu zależy nie tylko pomyślne wykonanie zadania, ale także bezpieczeństwo innych żołnierzy, z

którymi współdziałała w ramach pododdziału. Nie wszystkie jednak problemy, jakie stawia nowoczesna broń i sprzęt wojskowy, dają się w pełni rozwiązać. Chodzi tu przede wszystkim o problemy natury psychologicznej i psychofizycznej, pojawiające się w ćwiczeniach taktycznych prowadzonych w trudnych warunkach terenowych, meteorologicznych, w nocy i przez dłuższy czas. Obserwuje się wówczas okresowy wzrost silnego napięcia emocjonalnego, które odbija się ujemnie na sprawności operatorskiego działania, wzmaga poczucie zagrożenia, powoduje przeciążenia psychofizyczne. Poczucie zagrożenia wywoływane jest niecodziennymi sytuacjami, jakie powstają przy pokonywaniu przeszkód wodnych, trudnych odcinków terenu, w czasie wykonywania zadań ogniowych w połączeniu z manewrem i dużą szybkością itp. Poczucie zagrożenia wywiera także amunicja, materiały wybuchowe i zapalające będące na wyposażeniu wozów bojowych. Przeciążenie psychofizyczne powstaje w rezultacie znacznego natężenia uwagi, czujności i odpowiedzialności operatorów przy odbiorze wskazań licznych przyrządów sygnalizacyjnych zainstalowanych w wozach bojowych, obserwowaniu pola ćwiczeń, skutków własnego ognia, wykonywaniu komend, rozkazów i czynności sterowniczych oraz naturalnego zmęczenia działaniem.

Pojawiły się też nowe problemy w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy w obsłudze nowoczesnej broni, sprzętu wojskowego i różnorodnych środków walki. Wynikają one z kilku przyczyn, po pierwsze — różnorodność i złożoność sprzętu technicznego wymaga wielu umiejętności, znacznej koncentracji uwagi i sprawności w wykonywaniu czynności, po drugie — skraca się czas przeznaczony na wykonanie zadań i po trzecie — rytm funkcjonowania różnych rodzajów broni i sprzętu wojskowego w znacznym stopniu determinuje pracę operatora. Operator musi umieć się dostosować do wymaganego rytmu, zarówno do tempa wskazań na przyrządach sygnalizacyjnych, do zmian w sytuacji zewnętrznej, w jakiej funkcjonuje układ człowiek—maszyna, jak też do tempa wykonywania niezbędnych czynności sterowniczych zapewniających prawidłową realizację zadania. Istnieją w tym względzie dość istotne ograniczenia, które wynikają z indywidu-

alnych właściwości psychicznych operatora, jego odporności psychicznej, zaangażowania w pracy i poziomu wykształcenia. W miarę np. przyspieszania czynności można dostrzec moment, od którego zaczyna spadać sprawność działania operatora i wzrasta liczba popełnianych przezeń błędów. Dzięki zaangażowaniu wysiłku, dużemu poczuciu odpowiedzialności jeszcze przez pewien czas operator może dawać sobie radę z trudnościami, eliminować błędy i podtrzymywać sprawność pracy. Ale i te walory okazują się niewystarczające, gdy dochodzi do znacznego przekroczenia możliwości psychofizjologicznej operatora. Wówczas popełnione błędy szybko doprowadzają do powstania różnego rodzaju zagrożeń, przesłanek do wypadków i w końcu wypadku. Błędy i przesłanki do wypadków są szczególnie groźne, gdy operator używa amunicję, środki wybuchowe i zapalające, a także gdy wykonuje zadania w trudnych warunkach posługując się skomplikowaną techniką.

W związku z tym szczególnie wzrosło znaczenie badań nad niektórymi czynnościami operatorów: spostrzeganiem, czujnością, śledzeniem, zapamiętywaniem i operacyjnym myśleniem oraz takimi walorami jak: odpowiedzialność, pomysłowość, zaradność, niezawodność w działaniu i odporność na stres psychologiczny. Już stosunkowo dawno wykryto, że każdy człowiek posiada pewne swoiste właściwości psychofizyczne i intelektualne ułatwiające lub utrudniające osiągnięcie wysokiej sprawności o określonej działalności operatorskiej. Do nich zalicza się określone właściwości słuchu predestynujące kandydata do specjalności radiotelegrafisty, pewne uzdolnienia do globalnego spostrzegania i zapamiętywania układu znaków graficznych szczególnie przydatne w radiolokacji, czy też niektóre właściwości temperamentu i zdolności do reagowania na różne sygnały, które ułatwiają bądź utrudniają sprawne wykonywanie czynności operatorskich w warunkach stresu psychologicznego.

Wykrycie tych właściwości i określenie rodzaju uzdolnień poborowych nie jest sprawą łatwą. Pewną pomocą w tej mierze są badania psychologiczne, za których pomocą można wykryć określone uzdolnienia, umiejętności i zainteresowania poborowych, a następnie trafniej podjąć decyzję o skierowaniu do określonej

specjalności. Korzysta się także z danych biograficznych poborowego: wykształcenia ogólnego i zawodowego, wcześniej ujawnionych uzdolnień i zamiłowań, osiągnięć w jakiejś dziedzinie itp. Najlepszym jednak sprawdzianem rzeczywistych wartości osobowych poborowego, jego uzdolnień, zainteresowań, motywacji, cech temperamentu itd. jest praktyka. Tylko wtedy można otrzymać w miarę pełną informację o jego wartości i przydatności w określonej dziedzinie. Żeby ją osiągnąć, należałoby badać poborowych w rzeczywistych warunkach szkoleniowych sprawdzając ich uzdolnienia w kilku co najmniej ważniejszych specjalnościach. Na to jednak potrzeba wiele czasu, środków ekonomicznych i specjalnie przygotowanych licznych zespołów badawczych. W związku z tym pozostają w mocy wyniki badań psychologicznych, oceny na świadectwie, dane biograficzne oraz zainteresowania poborowych jako podstawowe dane do podjęcia decyzji o skierowaniu do określonej specjalności. Jeśli niektórzy z nich nie uzyskują wymaganych postępów w nauce i oczekiwanych sprawności, wówczas powinni być przenoszeni do innych łatwiejszych do opanowania specjalności.

Podstawowe zadania w dziedzinie kształtowania walorów moralno-bojowych żołnierzy, ich uzdolnień i zainteresowań techniką wojskową osiąga się w toku wychowania i szkolenia wojskowego. W procesie tym realizuje się również zadania ogólnego rozwoju osobowości żołnierzy, który stwarza nowe możliwości doskonalenia ich kunsztu bojowego.

Osiągnięcia w dziedzinie rozwoju cech osobowych żołnierzy, umiejętności posługiwania się nowoczesną techniką służą nie tylko celom obronnym, są również przydatne w życiu cywilnym w gospodarce narodowej. Szkoląc się dla potrzeb wojska podnoszą oni kwalifikacje, stając się po zakończeniu służby wojskowej cennymi pracownikami. W armii socjalistycznej, równolegle z postępem naukowo-technicznym, następuje rozwój osobowości żołnierzy, ich wiedzy, kwalifikacji, dyscypliny i umiejętności współdziałania w kolektywach żołnierskich.

OSOBOWOŚĆ A SYTUACJE STRESOWE W WARUNKACH SŁUŻBY WOJSKOWEJ

Omawiając różnorodne związki osobowości żołnierzy ze służbą wojskową nie można pominąć zjawiska stresu. Wywiera on bowiem znaczny wpływ na przebieg procesów psychicznych żołnierzy — spostrzeganie, orientację, pamięć, myślenie, a także na funkcjonowanie i rozwój osobowości. Pośrednio wpływa także na zachowanie i sprawność działania.

POJĘCIE STRESU I JEGO ROLA W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Pojęcie „stres” pochodzi z języka angielskiego. Przetłumaczenie tego terminu na język polski stwarza istotne trudności, jego treść bowiem nie da się jednoznacznie wyrazić. W grę mogą wchodzić takie pojęcia, jak: a) napór, nacisk, presja, zagrożenie — czynniki zewnętrzne; b) strach, nastrój, napięcie psychiczne, obawa — stany psychiczne i c) sytuacje trudne, czyli takie, które stawiają człowiekowi ponadprzeciętne wymagania. Również w innych językach napotkano trudności w znalezieniu odpowiednika tego terminu. Pozostańmy zatem przy wersji oryginalnej.

W mowie potocznej, a często w literaturze fachowej i publicystyce określenie „stres” używane jest w trzech znaczeniach: a) jako czynnik, który wywołuje pewien stan wewnętrzny człowieka, b) wyłącznie jako stan wewnętrzny wywoływany różny-

mi nieobojętnymi dla niego czynnikami i c) jako pewien rodzaj sytuacji.

W literaturze fachowej rozróżnia się dwa rodzaje stresu — biologiczny i psychologiczny, przy czym stres psychologiczny jest ściśle związany ze stresem fizjologicznym (biologicznym) i odwrotnie¹. Ponadto występuje wzajemny związek między czynnikami zewnętrznymi i sytuacjami oddziałującymi na człowieka a jego stanem wewnętrznym.

Odkrycie zjawiska stresu biologicznego zawdzięczamy kanadyjskiemu fizjologowi Selyemu². Prowadząc badania nad oddziaływaniem różnych czynników na organizm ludzki — leków, hormonów, przeciążenia pracą, uszkodzeń ciała — dostrzegł dwojakie ich oddziaływanie: swoiste — wynikające z istoty danego czynnika, jego właściwości, przeznaczenia i nieswoiste — wywołujące ogólną, „dodatkową” reakcję organizmu na dany czynnik. Ten drugi, nieswoisty typ reakcji organizmu zwrócił szczególną uwagę Selyego. Dostrzegł on, że owe nieswoiste reakcje organizmu ludzkiego są wywoływane zarówno przez czynniki odczuwane jako przykre — przeciążenie, hałas, zimno, zagrożenie — jak i przez czynniki odczuwane jako przyjemne — muzyka, piękno przyrody, powodzenie w działaniu itp. Każda taka reakcja organizmu — zdaniem Selyego — powoduje ubytek pewnej ilości energii (zdolności) przystosowawczej, jaką dysponuje organizm ludzki. Energia ta, jak twierdził, dana jest w określonej i ograniczonej ilości i nie może być powiększona. W rezultacie działania czynników wywołujących stres dochodzi do stopniowego wyczerpywania się energii przystosowawczej organizmu.

Badania Selyego nad zjawiskiem stresu dotyczyły przede wszystkim jego biologicznych mechanizmów. Jako lekarz koncentrował się na medycznych aspektach stresu. Sam zresztą przestrzegał, by tego pojęcia nie utożsamiać z napięciem nerwowym czy nawet dowolną reakcją biologiczną organizmu³. Stres — twierdził — jest takim stanem, na który składają się wszystkie nie-

¹ Por.: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975, s. 651.

² H. Selye, *Stres życia*, Warszawa 1960.

³ *Tamże*, s. 78—79.

swoiste zmiany w organizmie wywołane działaniem czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Sam stres jednak jest stanem swoistym.

Pojęcie stresu — pisze Selye — wyraźnie łączy się z problematyką przystosowania. Upraszczając jego myśl można powiedzieć, że stres jest czynnikiem aktywizacji mechanizmów obronnych i zdolności przystosowawczej organizmu. Dzięki temu organizm, jako układ biologiczny, może się nieźle bronić przed niepożądanymi skutkami wielu zewnętrznych oddziaływań i stresem biologicznym spowodowanymi uszkodzeniami ciała. Oczywiście tylko do pewnych granic. Jeśli działanie stresu utrzymuje się zbyt długo, odporność, jaką dysponuje organizm, wyczerpuje się stopniowo, a także słabnie jego zdolność obronno-przystosowawcza. Spostrzeżenie to posłużyło Selyemu do wykrycia ogólnego mechanizmu reakcji. Nazwał go ogólnym zespołem przystosowania (GAS — *General Adaptation Syndrome*)⁴ i wyróżnił w nim trzy fazy, którymi są: reakcja alarmowa, stadium odporności i stadium wyczerpania.

W funkcjonowaniu ogólnego zespołu przystosowania uczestniczą — jego zdaniem — procesy nerwowe jako nośniki sygnałów i informacji oraz reakcje psychiczne — jako subiektywne odczucia stresu. Z chwilą powstania „ogniska” stresu, np. w przypadku zranienia, rozpoczyna się przesyłanie sygnałów alarmowych do odpowiednich ośrodków układu nerwowego, a za ich pośrednictwem określonych dyspozycji do gruczołów dokrewnych. Dzięki temu dochodzi do mobilizacji organizmu i uruchomienia jego sił obronnych. Jednakże taki stan mobilizacji nie może trwać zbyt długo. Organizm ma bowiem ograniczone możliwości przystosowawcze i nie może ich dowolnie rozszerzać, ale nie dopuszcza także do skrajnego wyczerpania owych możliwości, ponieważ grozi to śmiercią. Dlatego też po pewnym czasie mechanizm pobudzenia słabnie niezależnie od utrzymującego się nadal oddziaływania stresującego. Włączają się bowiem mechanizmy hamowania, które przez pewien czas chronią organizm przed skrajnym wyczerpaniem.

Po fazie mobilizacji następuje stadium odporności, czyli

⁴ Tamże, s. 40.

przystosowania organizmu do warunków stresu (oczywiście pod warunkiem, że nie jest on zbyt silny). Jeśli stres działa nadal lub wzrasta jego siła, wówczas odporność zostaje „załamana”, przystosowanie ulega zaburzeniu, a wydolność biologiczna organizmu gwałtownie spada. Na tle tego stanu obiektywnego pojawiają się zjawiska subiektywne, jak np. uczucie zmęczenia, rozdrażnienie, złe samopoczucie i inne. Rozwija się wówczas trzecia faza GAS — stadium wyczerpania. W tym stadium pojawiają się choroby, a nawet dochodzi do śmierci organizmu.

Właściwości stresu są zdumiewające, a samo zjawisko niezwykle skomplikowane. Gwałtowny stres może uśmiercić organizm; niezbyt silny, ale przewlekły — wyczerpać jego siły, zaburzyć funkcje biologiczne i psychiczne. Z kolei brak pewnych postaci stresu hamuje rozwój organizmu, utrudnia wykształcenie niezbędnej w życiu człowieka odporności psychicznej, dzielności, odwagi i męstwa. Wystarczy tylko niedostatek uczuć rodzicielskich w okresie rozwoju dziecka, żeby wypaczyć osobowość. Dubos pisze, że „struktura osobowości ulega zniszczeniu w wyniku pozbawienia bodźców uczuciowych, a brak zagrożenia może być równie niszczący, jak nadmiernie silne działanie bodźców środowiskowych”⁵.

W warunkach np. znacznego ograniczenia bodźców zmysłowych (deprywacji sensorycznej) nawet w ciągu krótkiego czasu dochodzi do poważnych, aczkolwiek odwracalnych zaburzeń psychicznych. Interesujący przykład z badań w laboratorium psychologii McGill University podaje Obuchowski: „normalny, zdrowy fizycznie człowiek zanurzony w specjalnym basenie, w którym nie dochodzą do niego żadne bodźce akustyczne ani świetlne, w którym niemal wyeliminowano wrażenia dotykowe i węchowe oraz wrażenia temperatury — napotyka ogromne trudności w kontrolowaniu swoich myśli, wyobrażeń, traci orientację w schemacie własnego ciała, pojawiają się u niego halucynacje, lęki. Zaburzenia te mogą pojawić się już po kilku godzinach, a niektórych ludzi doprowadzają do kompletnego rozstroju nerwowego”⁶.

⁵ R. Dubos, *Człowiek, środowisko, adaptacja*, Warszawa 1970, s. 291.

⁶ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966, s. 111.

Trener obserwujący walkę swojej drużyny niekiedy silniej przeżywa mecz niż sami zawodnicy. W badaniach klinicznych stwierdza się wysokie pobudzenie nadnerczy wskutek działania czynników psychicznych, takie samo, a nawet wyższe niż u zawodników⁷. Podobne reakcje dostrzega się u kibiców sportowych. Natomiast u osób postronnych, które nie interesują się widowiskiem sportowym, takie reakcje nie występują lub mają charakter śladowy. Tak więc nastawienie, oczekiwanie, związek uczuciowy człowieka z danym zjawiskiem wywiera duży wpływ na przeżycia emocjonalne i pobudzenie energetyczne. Do tego swoistego przeżycia „dobudowuje” się stres jako suma reakcji nieswoistych.

W pewnych sytuacjach, np. kiedy lekarz przestrzegł chorego przed konsekwencjami zignorowania jego zaleceń, stres wywołuje w organizmie reakcje pozytywne. Mobilizacja sił psychicznych i energetycznych spowodowana stresem wynikającym z ostrzeżenia ułatwia przezwyciężenie niektórych zaburzeń i chorób. W tym wypadku stres jest sojusznikiem lekarza i bywa niekiedy wykorzystywany w leczeniu. Umiarkowany stres pobudza do działania, aktywizuje procesy orientacyjne, wzmacnia motywacje, wyzwala pomysły, przygotowuje energetycznie organizm do działania i pokonywania przeszkód, a bezpośrednio w działaniu hartuje psychikę. Wynika to stąd, że obecność umiarkowanego stresu jest niezbędna w kształtowaniu odporności psychicznej i przygotowaniu do życia i pracy.

Ten sam bodziec może u osób o różnym poziomie rozwoju osobowości wywołać różne nasilenie stresu. Widać to wyraźnie w zachowaniu się ludzi wobec jednakowego zagrożenia. Podobnie ten sam bodziec działający na tę samą osobę, ale przeżywającą różne stany emocjonalne, wywołuje często różne nasilenie i skutki stresu. Znane są przypadki zawału serca, zemdlenia, gwałtownego przestachu wywołane np. pukaniem do drzwi czy niespodziewanym położeniem ręki na ramieniu wtedy, gdy człowiek znajduje się w stanie bardzo silnego napięcia emocjonalnego, wywołanego oczekiwaniem na jakieś ważne wydarzenie.

Niekiedy stres powstaje w bardzo osobliwy sposób, np. u skocz-

⁷ Por.: R. Dubos, *op. cit.*, s. 35.

ka spadochronowego, gdy zbliża się moment pierwszego rzeczywistego skoku. Sytuacja przedstartowa coraz silniej wpływa na jego przeżycia. Pojawiają się uczucia i motywacje ambiwalentne: *przyjemne* — oczekiwanie spełnienia marzeń, zaspokojenie zainteresowań, chęć dokonania czynu i *nieprzyjemne* — poczucie zagrożenia, chęć wycofania się z trudnej sytuacji. Powstaje wówczas konflikt motywów. Działa także mechanizm obronny, który jest naturalną reakcją na sytuację zagrożenia. Następuje moment rozstrzygający — sygnał do skoku. Skoczek opuszcza samolot, spadochron się otwiera, następuje zadowolenie i poczucie dzielności, wzrastają motywacje pozytywne, a uczucia negatywne wygasają. Jeśli jednak, w czasie pierwszego skoku, dojdzie do silnych negatywnych przeżyć emocjonalnych — a zwłaszcza doznania strachu — wówczas może nastąpić takie wzmocnienie mechanizmu obronnego i motywacji negatywnych, że kolejny skok będzie przeszkodą nie do pokonania. Człowiek reaguje wówczas nie tylko na czekający go następny skok, ale i na myśl o przykrym doświadczeniu. Sama więc myśl o doznanym niepowodzeniu może być często źródłem dodatkowego stresu.

Na tle powyższych przykładów widać wyraźnie, że zjawisko stresu wykracza poza sferę biologiczną. Jest to zrozumiałe, ponieważ organizm funkcjonuje jako całość, jako jedność zróżnicowanego układu strukturalno-funkcjonalnego. Każdy z elementów tej struktury odgrywa w tej całości określoną rolę i jest jej w jakiś sposób podporządkowany. Jednym z najważniejszych elementów ułatwiających procesy regulacyjne w organizmie jest układ nerwowy. Wiąże on inne układy i ich funkcje w jedną całość, pobudza, hamuje i koordynuje wszystkie procesy zachodzące wewnątrz organizmu. Układ nerwowy jest także podstawowym mechanizmem łączności organizmu ze środowiskiem.

Organizm wchodzi w rozliczne związki z otaczającym go środowiskiem i dlatego „w przenoszeniu działania jakiegokolwiek czynnika zewnętrznego uczestniczy struktura wewnętrzna obiektu, która to działanie nie tylko przenosi, lecz również swoiście dla siebie przetwarza z różnym stopniem aktywności”⁸.

⁸ *Filozofia i współczesna biologia*, pod red. J.T. Frołowa, Warszawa 1976, s. 176.

Wzajemne związki i oddziaływania między człowiekiem a jego środowiskiem następują za pośrednictwem psychicznych mechanizmów regulacji i samoregulacji. Reykowski pisze, iż „psychiczne mechanizmy regulacji stanowią bardzo złożony układ, który można charakteryzować z różnych punktów widzenia”⁹. Jeśli weźmie się pod uwagę funkcje, jakie one spełniają, to można wyróżnić — zdaniem Reykowskiego — trzy następujące mechanizmy: „1) orientacyjny, dzięki któremu jesteśmy zdolni do odbioru napływających informacji i porządkowania ich w sensowne całości; 2) system motywacyjny, dzięki któremu jesteśmy zdolni do wyboru bądź wyznaczania sobie celów i mobilizowania energii dla ich realizacji; 3) system wykonawczy, dzięki któremu potrafimy organizować i realizować czynności dla osiągnięcia określonych celów”¹⁰.

Procesy samoregulacji kształtują się i doskonalą w trakcie rozwoju człowieka i społeczeństwa. Działają one na zasadzie sprzężenia zwrotnego przy znacznym udziale świadomości. „Człowiek jako element środowiska biologicznego czy społecznego jest ich elementem wyróżnionym ze względu na to, że jest on istotą świadomą i zdolną do celowego działania. Dlatego może on odpowiednio regulować stosunki między sobą a otoczeniem i kształtować własne środowisko. W tym procesie regulacji istotną rolę odgrywa jego świadomość, zdolność do wytwarzania sobie subiektywnego obrazu środowiska i swojego w nim miejsca”¹¹.

Dzięki świadomości i osobowości, która jest centralnym systemem regulacji i integracji czynności, zjawisko stresu w życiu i działaniu człowieka odgrywa bardziej złożoną rolę niż w świecie zwierząt, a jego przebieg jest wyraźnie zdeterminowany czynnym stosunkiem człowieka do tego zjawiska.

W związku z rozwojem cywilizacji, kultury duchowej, życia społecznego powstały nowe źródła stresu — zatrucie środowiska, zagrożenie techniczne, przeciążenia sygnałami i informacjami, hałas, wibracje, pośpiech, wzrost odpowiedzialności i inne. Również

⁹ J. Reykowski, *O psychicznych mechanizmach regulacji*, (W:) *Człowiek wśród ludzi*, pod red. H. Milicerowej, Warszawa 1974, s. 383.

¹⁰ *Tamże*, s. 383.

¹¹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, (W:) *Psychologia*, cyt. wyd., s. 17.

i w życiu społecznym pojawiły się czynniki stresujące (trudności przystosowania się do szybko zmieniającego się środowiska). Na tym tle powstały choroby wynikające z nieprzystosowania — zaburzenia psychiczne i niektóre zjawiska typowe dla patologii społecznej.

Przyroda w życiu i pracy człowieka przestała być jedynym źródłem stresu. W niektórych tylko przypadkach dochodzi do spiętrzenia stresu z powodu zagrożenia przyrodniczego, gdy człowiek stanie oko w oko z żywiołem. Na co dzień jednak ludzie mają do czynienia z czynnikami stresującymi, które są produktem ich własnego sztucznego środowiska. Postęp w dziedzinie nauki i techniki przenika do wszystkich sfer życia człowieka. Wzrasta udział czynnika maszynowego w pracy ludzkiej, powstaje wiele specjalności wymagających nowych umiejętności i dyspozycji psychicznych, zmieniają się fizyczne, organizacyjne i społeczne warunki pracy, następują znaczne zmiany we wszystkich ogniwach życia społecznego. Te zjawiska i te „cechy — jak pisze Galubińska — spowodowały wzrost dobrobytu, usprawnienie życia codziennego, odciążenie człowieka od nadmiernych wysiłków fizycznych, wprowadziły zmiany w formach życia osobistego, w modelach zachowania się, zasadach postępowania, w tradycyjnych normach obyczajowych i kulturowych. Równocześnie przyczyniły się do wzmożenia tempa życia, pośpiechu, niepokoju, zwiększyły obciążenie w sferze psychicznej związane ze wzrostem wymagań stawianych jednostce, z bezosobowym modelem życia, ze standaryzacją schematów społecznych. W swej krańcowej formie cywilizacja XX wieku zwiększyła zagrożenie środowiska biologicznego i psychicznego człowieka. Jej destruktywny wpływ przejawia się w przeciążeniu układu nerwowego, w rosnącej liczbie chorób cywilizacyjnych”¹².

Obciążenie psychiczne, o którym pisze Galubińska, powoduje z kolei przeciążenie systemu nerwowego i nadmierne wyczerpywanie energii psychicznej. Długotrwałe przeciążenie układu nerwowego prowadzi do zaburzeń w jego funkcjonowaniu. Jednym z takich typowych skutków przeciążenia psychicznego jest gwał-

¹² K. Galubińska, *Postęp cywilizacji a obciążenie psychiczne człowieka*, Warszawa 1974, s. 20—21.

towny wzrost nerwicy i zaburzeń psychosomatycznych. Zaburzenia w funkcjonowaniu psychiki doprowadzają też do osłabienia motywacji, zdolności zapamiętywania i myślenia, stają się powodem drażliwości psychicznej, konfliktów w stosunkach społecznych z innymi ludźmi, osłabiają wolę (jedną z cech charakteru) oraz utrudniają rozwój i funkcjonowanie osobowości. Człowiek z zaburzeniami psychicznymi jest bardziej podatny na działanie stresu i mniej odporny na przeszkody, jakie z natury rzeczy towarzyszą każdemu działaniu. Znane są także biologiczne skutki przeciążenia psychicznego, na które zwraca uwagę współczesna medycyna.

Na tym tle zrodziła się koncepcja stresu psychologicznego. Reykowski wyróżnia trzy fazy stresu psychologicznego: a) mobilizacji, b) stopniowego rozstrojenia i c) destrukcji¹³.

W fazie mobilizacji następuje aktywizacja procesów psychicznych — wzrost siły emocji, wzmożenie odruchu orientacyjnego, podniesienie głosu, przyspieszenie wypowiedzi, pobudzenie procesu myślenia i pamięci, a także uruchomienie ogólnego pogotowia energetycznego osobnika.

W fazie stopniowego rozstrojenia następuje obniżenie zdolności do samoregulacji, co ujawnia się zazwyczaj lokalnie, w niektórych obszarach funkcjonalnych psychiki. Charakterystycznymi symptomami tej fazy są przeważnie — naruszenie adekwatności, płynności i plastyczności działania, pewne zaburzenia w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, chwilowe zahamowania (przerwy w wypowiedzi, działaniu, luki w przypominaniu, uczucie pustki w głowie).

W fazie destrukcji następuje wzrost napięcia emocjonalnego. Dochodzi wówczas do poważniejszych zakłóceń zarówno w procesach psychicznych, jak w realizacji celu działania.

Człowiek jako istota społeczna, myśląca i aktywna nie poddaje się biernie oddziaływaniu stresu współczesnej cywilizacji. Przeciwnie, poznając jego właściwości i źródła, stara się we współdziałaniu społecznym wykorzystać możliwości nauki i techniki, ograniczyć jego szkodliwe następstwa. Czyni to różnymi sposo-

¹³ J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa 1966, s. 252 i nast.

bami, dając oczywiście pierwszeństwo tym, które usuwają źródła stresu bądź osłabiają jego oddziaływanie. Do tej grupy sposobów zalicza się: a) opanowywanie sił przyrody, b) zastępowanie szkodliwych technologii nowymi, tzw. czystymi technologiami, c) dostosowywanie techniki, warunków i organizacji pracy do możliwości psychofizjologicznych człowieka i jego potrzeb społecznych, d) stosowanie fizycznej osłony organizmu (psychiki) przed hałasem, wibracją, wysoką lub niską temperaturą, środkami toksycznymi, brakiem tlenu, promieniowaniem itp. Usuwanie bowiem obiektywnych czynników szkodliwie działających na organizm jest podstawowym kierunkiem zwalczania stresu.

Do tej grupy działań zapobiegawczych, lecz mających odmienny (nietechniczny) charakter należą wszystkie te czynności, które usuwają lub łagodzą źródła stresu społecznego. Chodzi tu o kształtowanie socjalistycznych stosunków międzyludzkich, korzystnej dla pracy i współżycia w małych grupach atmosfery psychicznej i kultury postępowania oraz umiejętności rozwiązywania codziennych ludzkich spraw. Znaczne możliwości ograniczenia czynników stresujących w życiu społecznym tkwią w stylu kierowania zespołami ludzkimi. Należy tu dodać, że niezgodny z wymaganiami moralności socjalistycznej i prakseologicznymi regułami współdziałania ludzi styl kierowania może być sam źródłem wielu nieporozumień, konfliktów, a więc i stresu. Temu zagadnieniu w ostatnich latach poświęca się wiele uwagi.

Ważnym środkiem indywidualnej obrony przed negatywnymi skutkami stresu jest odporność psychiczna człowieka. Pod tym względem występują znaczne różnice indywidualne między ludźmi. Odporność psychiczną sprowadza się najczęściej do odporności emocjonalnej. Stwierdzono bowiem, że w stresie silne emocje są największą przeszkodą w procesach orientacji, zapamiętywania, przypominania i myślenia oraz w działaniu. Wpływają także na zachowanie się człowieka, które może odbiegać od uznanych norm społecznych.

Odporność emocjonalna ułatwia człowiekowi opanowanie i przezwyciężenie zbyt silnych emocji, które powstają zazwyczaj w sytuacjach trudnych. Dzięki temu jego czynności i działanie nie ulegają zaburzeniom. Oczywiście, jeśli napór stresu przekracza

możliwości odpornościowe jednostki (próg tolerancji na stres), wówczas następuje załamanie odporności ze wszystkimi negatywnymi skutkami, o których uprzednio mówiliśmy.

Jakkolwiek jest dość wyraźnie zdeterminowana pewnymi za-
datkami anatomiczno-fizjologicznymi i typem temperamentu, od-
porność psychiczna nie jest mechanizmem wrodzonym. Roli dzie-
dziczności (genetyki) w ogólnym rozwoju człowieka i kształtowa-
niu mechanizmów regulujących „stan wewnętrzny” organizmu w
jego stosunkach z otoczeniem poświęca się wiele uwagi. Pamięta-
jąc o determinacji biologicznej zwracamy uwagę na ten aspekt
rozwoju poziomu odporności psychicznej człowieka, który zależy
od ogólnego rozwoju osobowości. Osobowość bowiem jest nie tyl-
ko centralnym systemem regulacji i samoregulacji, ale także płas-
zczyzną integracji wszystkich procesów rozwoju człowieka. Na
tej płaszczyźnie kształtuje się także odporność psychiczna, znaj-
dując w osobowości wsparcie intelektualne i moralne.

Odporność psychiczna ma swoje właściwości i pewną auto-
nomię. Nie można jej np. zastąpić wyższymi wartościami innych
cech osobowości. Rozwój odporności jest wyraźnie uzależniony
od rodzaju doświadczeń człowieka. Szczególną rolę odgrywają w
tym względzie sytuacje, które wymagają odporności psychicznej
w trakcie działania. Dlatego też w procesie wychowania należy
wykorzystywać kształcące walory trudnych sytuacji, jakie niesie
ze sobą codzienne życie, nauka i praca. Dzięki temu organizm,
psychika i osobowość hartują się, nabierają odporności, która
staje się rzeczywistą siłą w działaniu zdolną do przeciwstawienia
się naporowi stresu.

STRES POLA WALKI A OSOBOWOŚĆ ŻOŁNIERZA

Poznanie zjawiska stresu i jego roli w życiu człowieka, a także
zjawiska odporności psychicznej i regulacyjnych funkcji osobo-
wości w działaniu pod naporem stresu jest szczególnie ważne dla
wojska. W warunkach służby wojskowej, podobnie jak w zawo-
dzie górnika, strażaka, pilota cywilnego, marynarza, zjawisko
stresu występuje często i ze znaczną siłą. W niektórych sytuacjach

może nawet częściej niż w wymienionych zawodach. W szkoleniu bojowym celowo stwarza się sytuacje trudne, by przygotować psychicznie żołnierzy do działań na polu walki.

Badania nad zjawiskiem stresu w wojsku rozpoczęto w latach II wojny światowej. W 1945 roku w Stanach Zjednoczonych ukazała się książka poświęcona studium zjawiska stresu u pilotów armii amerykańskiej wykonujących loty bojowe¹⁴. Stwierdzono, iż wielu pilotów, którzy nie doznawali fizycznych skutków ognia przeciwnika (samolotów myśliwskich, artylerii plot), ale silnie przeżywali stres zagrożenia, traciło chęć do walki, załamywało się psychicznie, a często cierpiało na różne zaburzenia psychosomatyczne. Fakty te zwróciły uwagę psychologów i lekarzy na przeżycia pilotów, które wyczerpywały ich energię psychiczną, osłabiały odporność i powodowały spadek zdolności przystosowania do sytuacji zagrożenia. Na tym tle właśnie pojawiały się choroby z nieprzystosowania.

W Wojsku Polskim badania nad stresem są najbardziej zaawansowane w psychologii lotniczej¹⁵ i psychiatrii wojskowej¹⁶. Również pewne badania zbliżone do problematyki stresu podejmowane były w psychologii wojskowej¹⁷.

Walka zbrojna obfitująca w niezliczoną wręcz ilość skomplikowanych i niebezpiecznych sytuacji wymaga od żołnierza szczególnych sił fizycznych, walorów moralno-politycznych i odporności psychicznej. Szczególnie dotkliwie oddziałuje na psychikę, świadomość i osobowość żołnierza zagrożenie życia i zdrowia. I to nie tylko dlatego, że są to wartości szczególnie cenne, które zawsze się chroni, lecz również dlatego, że zagrożenie życia niezwykle silnie aktywizuje naturalne biologiczne i psychiczne mechanizmy obrony, wywołuje silne emocje, chęć ucieczki z zagrożonego miejsca itp. Przeżycia te są uświadamiane, przenikają do „centrum” osobowości, wywołują różnego rodzaju refleksje inte-

¹⁴ R.R. Grinker, J.P. Spiegel, *Men under Stress*, Nowy Jork 1945.

¹⁵ *Psychologia lotnicza*, pod red. R. Błoszczyńskiego, Warszawa 1977; oraz J. Terelak, *Higiena psychiczna i pilot*, Warszawa 1975.

¹⁶ Z. Rydzyński, *Zdrowie psychiczne w Siłach Zbrojnych*, Warszawa 1975.

¹⁷ J. Cendrowski, S. Swebocki, *Psychologia walki i dowodzenia*, Warszawa 1973.

lektualne i moralne, ścierają się z poczuciem odpowiedzialności, uświadomioną koniecznością pozostania w miejscu zagrożenia i kontynuowania zadania.

Właściwie każda sytuacja na polu walki zawiera większą czy mniejszą ilość różnych czynników stresujących psychikę (osobowość) żołnierzy. Przy czym cechą charakterystyczną owych czynników jest ich wielka siła oddziaływania. W przypadkach bardzo silnych emocji ulegają zakłóceniu procesy uwagi, spostrzegania, orientacji, zapamiętywania (i przypominania) myślenia i wyobrażeń. W wyniku zakłóceń w funkcjonowaniu psychiki, a także osobowości (centralnego systemu regulacji i autoregulacji) następuje także dezorganizacja czynności, zaburzenia w zachowaniu, wzrasta liczba błędów, pogarsza się jakość działania. W skrajnych przypadkach dochodzi do przerwania działania, zniechęcenia, upadku ducha, a nawet załamania. Następuje to wówczas, gdy napór stresu osiągnie siłę przekraczającą indywidualny poziom tolerancji żołnierza na stres.

W walce powstają różne stany uczuciowe. Najczęściej jednak są to uczucia nieprzyjemne — niepokój, niepewność, zwątpienie, lęk, gniew, a także strach, przerażenie i głęboka depresja. Pojawiają się też przeżycia ambiwalentne — radosne, mobilizujące do walki i jednocześnie nieprzyjemne, tragiczne. Są to sytuacje „szarpiące” i wyczerpujące energię psychiczną żołnierzy. Opis takiego przeżycia, konfliktu motywacyjno-uczuciowego znajdujemy w *Szosie Wołokołamskiej* Beka: „Nie macie pojęcia o tym, jak walczą ze sobą, jak szarpią się nawzajem uczucie strachu i głos sumienia. Najdrapieżniejsze zwierzęta nie potrafią walczyć tak zaciekle, jak te dwa uczucia”¹⁸.

Wojna to także ciężkie warunki życia, ogromny codzienny trud pełen wyrzeczeń i poświęceń, to wielkie zniszczenia i dewastacja. Piskunow analizując treść powieści Niekrasowa *W okopach Stalingradu* pisze: „Prawda, którą autor często nazywa głównym bohaterem książki, to przede wszystkim żmudny, uciążliwy, codzienny trud wojny, pochłaniający wszystkie siły, myśli i energię. Muszą go spełniać pod ogniem wroga, w jesiennym błocie i

¹⁸ A. Bek, *Szosa Wołokołamska*, Warszawa 1978, s. 10.

zimowym chłodzie dniem i nocą ludzie, którzy często nie mają czasu zjeść, wypalić papierosa, którzy tygodniami niedosypiają i miesiącami nie kąpią się w łaźni”¹⁹.

Wiele miejsca w literaturze batalistycznej poświęca się przemianom w osobowości i moralności żołnierzy pod wpływem wojny. Przewyciężenie własnych słabości, nieprzyjemnych uczuć, strachu, zachowanie wiary w słuszność sprawy, której się broni, w zwycięstwo nad wrogiem jest niezbędnie potrzebne każdemu żołnierzowi w pokonywaniu trudów wojny. Piskunow pisze, że „proces formowania osobowości na wojnie nie jest wcale bezbolesny; towarzyszy mu rozwój zarówno dobrych jak i złych cech natury ludzkiej”²⁰.

Analiza zjawiska stresu pola walki, wpływu tego stresu na przeżycia, osobowość i działalność bojową żołnierzy stanowi istotne źródło wniosków dla współczesnego wychowania i szkolenia bojowego wojsk. Jednym z tych wniosków jest wzrost roli przygotowania moralno-psychicznego żołnierzy w walce zbrojnej. Żołnierze dobrze przygotowani pod względem ideowopolitycznym, bojowym, fizycznym i technicznym, ale niedostatecznie odporni na stres pola walki mogą stosunkowo szybko wyczerpać siły psychiczne i ugiąć się pod naporem stresu. Może im po prostu w decydujących sytuacjach zabraknąć odwagi, silnej woli, odporności i innych niezbędnych w walce cech psychicznych.

Wprowadzenie broni masowego rażenia do arsenału środków walki jeszcze bardziej zaostriżyło problem czynnika psychologicznego w walce. Dlatego konieczne jest zwrócenie większej uwagi na moralno-psychiczne przygotowanie do działań w warunkach ewentualnej przyszłej wojny.

Włodzimierz Lenin pisał: „Przeświadczenie o tym, że wojna jest sprawiedliwa, świadomość konieczności oddania życia dla dobra swych braci podnosi ducha żołnierzy i nakazuje im znosić niesłychane trudności (...) To uświadomienie sobie przez masy celów i przyczyn wojny ma ogromne znaczenie i zapewnia zwycięstwo”²¹. Słuszne jest zatem twierdzenie, że „pierwszym i naj-

¹⁹ W. Piskunow, *Wojnę pisane*. (W:) *Człowiek na wojnie*, Warszawa 1975, s. 48.

²⁰ *Tamże*, s. 16.

²¹ W. Lenin, *Dzieła*, t. 31, Warszawa 1955, s. 127.

ważniejszym wymaganiem wojny wobec stanu osobowego, wynikającym z samej jej istoty jako kontynuacji polityki środkami przemocy, jest być gotowym do wojny pod względem politycznym”²².

Podkreślając podstawowe znaczenie gotowości stanu osobowego do wojny pod względem politycznym trzeba pamiętać, by wszystkie czynniki i warunki decydujące o przebiegu i wyniku wojny rozpatrywać w dialektycznym związku i współzależności.

W pracach autorów zajmujących się współcześnie problemem przygotowania człowieka do wojny zwraca się uwagę na potrzebę techniczno-instrumentalnego i psychicznego przygotowania ludzi do działań wojennych. Tadeusz Szaciło pisze na ten temat: „Bardzo istotnym i zupełnie równorzędnym kierunkiem działania (obok społeczno-politycznego — J.C.) jest techniczno-instrumentalne przygotowanie człowieka do wojny. Nacelowane jest ono na wyposażenie człowieka w system specjalistycznej wiedzy, umiejętności i nawyków, niezbędnych do wykonywania zadań na współczesnym polu walki. Bez tego uzupełnienia sama wola walki nie wzmocniona technicznymi umiejętnościami nie daje człowiekowi żadnych szans we współczesnej regularnej konfrontacji zbrojnej”²³. Podkreślając w innym miejscu potrzebę psychologicznego przygotowania człowieka do walki, zwraca uwagę na dialektykę tego procesu, która wyraża się po pierwsze, w ścisłym powiązaniu z innymi rodzajami przygotowania człowieka do walki oraz po drugie, włączeniu przygotowania psychicznego z doskonaleniem technicznego zabezpieczenia ludzi przed skutkami uderzeń jądrowych²⁴.

Z powyższej analizy wynika jeszcze jeden ważny wniosek dla sposobu podejścia do zjawisk psychologicznych pola walki — zjawiska stresu i kształcenia odporności psychicznej żołnierzy na stres. Chodzi tu mianowicie o znaczną zależność (mimo pewnej autonomii) treści i rozmiaru zjawisk psychicznych, a także stresu od moralno-politycznych wartości osobowościowych żołnierzy,

²² *Wojna, ocean, człowiek*, Warszawa 1976, s. 22.

²³ T. Szaciło, *Współczesna wojna a człowiek*, Warszawa 1968, s. 57.

²⁴ *Tamże*, s. 59.

klasowego rozumienia istoty wojny, uznawania konieczności obrony socjalistycznej ojczyzny i przeświadczenia o sprawiedliwym charakterze prowadzonej wojny. Przygotowanie moralno-polityczne żołnierzy stanowi najbardziej aktywny element całego systemu przygotowania wojsk do wojny i utrzymania gotowości bojowej, staje się źródłem silnych motywacji do walki w obronie ojczyzny, jest głównym czynnikiem siły moralnej żołnierzy, wpływa na treść i siłę przeżyć psychicznych, wspomaga odporność psychiczną, wyzwala wolę i chęć walki, gotowość do poświęceń i znoszenia stresu pola walki (stresu szkolenia bojowego).

Obecnie coraz ostrzej dostrzega się antynomię między możliwością osiągnięcia wyższych walorów fizycznych i psychicznych żołnierzy a ciągle wzrastającymi wymaganiami przyszłego pola walki. Możliwości w dziedzinie podnoszenia walorów moralno-psychicznych nie są wszak nieograniczone. Moralno-psychiczne przygotowanie żołnierzy do walki (rozwój odporności na stres) nie może być zatem traktowane jako jedyny środek na wszystkie problemy ludzkie w przyszłej wojnie.

Wydolność psychiczna żołnierzy mierzona jest przede wszystkim stopniem odporności emocjonalnej na działanie czynników stresujących oraz niezawodnością działania w warunkach stresu. Odporność psychiczna to przede wszystkim odporność emocjonalna. W badaniach nad tym zagadnieniem stwierdzono, że w stresie silne emocje stanowią istotną przeszkodę zarówno dla czynności umysłowych jak i czynności zewnętrznych, czyli działania.

A więc odporność oznaczałaby po pierwsze — mniejszą podatność na stres i po drugie — zdolność do opanowania nadmiernych emocji, gdy takie powstają, i utrzymania czynności na wymaganym poziomie. Pod względem odporności psychicznej — jak wiadomo — żołnierze znacznie się między sobą różnią. Zasadnicze cechy odporności kształtowane są w ciągu całego ich dotychczasowego życia, a ich poziom, wartość zależą od indywidualnych cech, dotychczasowego doświadczenia, stanu zdrowia itp. Od tego zróżnicowanego poziomu rozpoczyna się proces kształtowania odporności w warunkach wojska.

Niezawodność w działaniu oznacza zdolność do wykonywania zadań na określonym poziomie i w wymaganym czasie. Jest zrozumiałe, że te wskaźniki niezawodności są ustalane na drodze eksperymentalnej i uwzględniają potrzeby pola walki oraz możliwości psychofizjologiczne żołnierzy i ich potrzeby społeczne. Obowiązujące jednak normy w dziedzinie niezawodności dla jednych żołnierzy mogą być łatwe, dla innych nieosiągalne. Zależy to — jak mówiliśmy — od poziomu odporności psychicznej (gdy działa stres), od wartości — cech osobowościowych oraz od poziomu wyszkolenia, stanu zdrowia, warunków działania, rodzaju zadania, środków itd.

Związane z tą problematyką prace badawcze idą w wielu kierunkach. Jednym z nich są studia nad nowymi sposobami kształtowania hartu i odporności psychicznej żołnierzy i umiejętności pokonywania różnych trudności w toku zajęć wojskowych, zwłaszcza ćwiczeń w polu. Buduje się w tym celu specjalistyczne i tzw. psychologiczne tory przeszkód, które stwarzają rzeczywiste trudności, pewne zagrożenia psychiczne (oczywiście w granicach bezpieczeństwa) oraz sytuacje wymagające odwagi, uporów i zdyscyplinowania. Chodzi o to, by pożądane cechy odporności psychicznej kształtować już w trakcie szkolenia nie odkładając tego zadania na czas wojny.

Nie wszystkie jednak problemy odporności i wydolności dadzą się rozwiązać jedynie przez intensyfikowanie procesu szkolenia i nasycanie go elementami stresu psychologicznego. Poszukuje się więc innych sposobów złagodzenia problemu odporności i wydolności psychicznej żołnierzy. W związku z tym rozwija się wspomniane badania nad fizyczną i medyczną osłoną (obroną) czynnika ludzkiego, psychiki ludzkiej. Chodzi tu o badania w dziedzinie:

- wykorzystania walorów rozśrodkowania,
- możliwości osłonowych pancerza wozów bojowych,
- rozwiązań technicznych osłabiających promieniowanie przenikliwe, hałas, wibrację, przeciążenie,
- wykorzystania urządzeń inżynierskich i naturalnych właściwości terenu,

— opracowania nowych indywidualnych środków obrony przed bronią masowego rażenia,

— właściwości niektórych środków farmakologicznych działających stabilizująco na psychikę i zwiększających odporność organizmu na stres i inne.

Ważnym kierunkiem badań są studia na temat doboru żołnierzy do różnych specjalności w taki sposób, by ze względu na posiadane dyspozycje psychofizjologiczne — pamięć, spostrzegawczość, itd. oraz możliwości wyćwiczenia (osiągnięcia w procesie szkolenia wymaganych parametrów sprawności umysłowej, manualnej i odpornościowej) rokowali możliwość osiągnięcia najwyższych sprawności w danej specjalności.

Innym kierunkiem badań są studia nad czasem trwania dyżurów bojowych, rotacją operatorów, zmiennością funkcji w małych kolektywach technicznych, nad wykorzystywaniem właściwości krótkotrwałego odpoczynku, jaki jest możliwy w trakcie pracy na spręcie itp.

Powracając do zjawiska stresu występującego w warunkach służby wojskowej warto jeszcze wskazać na jego różnorodne funkcje, w tym także funkcje pozytywne wykorzystywane w szkoleniu bojowym. Zawsze jednak należy pamiętać, by nie przekraczać granic wyznaczonych zasadami bezpieczeństwa, indywidualnej (osobniczej) tolerancji na stres oraz potrzebami w dziedzinie ochrony zdrowia psychicznego żołnierzy.

Jedną z funkcji stresu jest także jego ostrzegająco-mobilizujące działanie. Znalazłszy się w trudnej sytuacji, żołnierze odczuwają wzrost napięcia emocjonalnego, w ich organizmach następuje odpowiednie nasilenie procesów energetycznych, które przygotowują do zwiększonego wysiłku w pokonywaniu trudności. Największą przeszkodę w realizacji zadań w trudnych sytuacjach stanowić będą silne przeżycia psychiczne, jakie towarzyszą żołnierzowi w czasie ich wykonywania. To silne napięcie emocjonalne, przeżywanie niepokoju, a nawet strachu w obliczu uświadamianego zagrożenia jest trudną do pokonania barierą psychologiczną. W rezultacie pobudzenia emocjonalnego następuje energetyczna mobilizacja organizmu, „ruch fizjologiczny” i pojawienie się takich jego symptomów jak: bicie serca, drżenie kończyn, pocenie

się, przyspieszenie tętna, suchość w gardle itp. Widoczne są także zmiany w mimice, ruchach motorycznych, następuje przyspieszenie biegu myśli, często „blokowanie” pamięci, pojawia się konflikt motywacyjny w postaci zderzających się dwu przeciwstawnych pobudek, jednej — wyrażającej chęć wykonania zadania, wykazania odwagi i drugiej — popychającej do usunięcia się z sytuacji trudnej oraz przerwania procesu narastającego napięcia. Do głosu dochodzi też taka cecha charakteru jak wola, wyrażająca się w dążeniu do osiągnięcia celu mimo istniejących przeszkód, a także w stanowczości, odwadze i zdyscyplinowaniu.

Pod wpływem silnych przeżyć emocjonalnych, procesów energetycznych i kolejnych zmian w sytuacji działającego żołnierza następuje aktywizacja uwagi, spostrzegania, myślenia; pojawiają się różnorodne refleksje o treści intelektualnej, moralnej i społecznej. Jeśli emocje wzrastają, refleksje te są przytłumione, jak gdyby spychane z pola świadomości, wówczas pogarsza się orientacja w sytuacji i ocena zdarzeń, wzrasta ilość błędów w decyzjach i działaniu. Jeśli natomiast emocje słabną — poprawia się jakość orientacji, myślenia i działania. Można wymienić cztery czynniki powodujące osłabienie: *a* — naturalny proces hamowania (w psychice bowiem nie może utrzymywać się przez dłuższy czas napięcie emocjonalne), *b* — zmiany w sytuacji obiektywnej — sytuacji trudnej na normalną (zanik zagrożenia, ustąpienie lub pokonanie szczególnych utrudnień itp.), *c* — indywidualna zdolność opanowywania emocji wykształcona w praktyce, w działaniu i *d* — indywidualne przystosowanie żołnierza do działania w warunkach stresu.

Czynnik *c* — indywidualna zdolność czy też umiejętność opanowywania silnych emocji (niepokoju, strachu, zdenerwowania, gniewu, złości) zależy w dużej mierze od właściwości biologicznych osobnika (typu temperamentu, reaktywności, wrażliwości), stanu zdrowia, doświadczenia w wykonywaniu zadań w warunkach stresu, znajomości różnych typów sytuacji trudnych i sposobów przeciwdziałania tym trudnościom, instrumentalnego wyposażenia działającego, rodzaju, siły i czasu oddziaływania stresu, interakcji (styczności, kontaktów i więzi) z grupą społeczną i kierownictwem, powodzenia lub niepowodzenia w działaniu, pozio-

mu rozwoju osobowości, a zwłaszcza światopoglądu, charakteru, inteligencji, postaw i motywacji. Widzimy więc, iż splatają się tu różnorodne determinanty zarówno obiektywne jak i subiektywne. Problematyka ta jest obecnie często podejmowana w badaniach psychologicznych z zastosowaniem tzw. podejścia systemowego i sytuacyjnego, a więc uwzględniającego złożoność działania człowieka i zależność tego działania od cech podmiotu, rodzaju zadania, warunków i czynności.

OSOBOWOŚĆ A ZDROWIE PSYCHICZNE W WARUNKACH WOJSKA

Zdrowie psychiczne wszystkich żołnierzy, a zwłaszcza kadry zawodowej, jest bardzo ważnym czynnikiem obronności państwa. Dlatego też zajmując się różnymi problemami dotyczącymi osobowości żołnierzy nie można pominąć sprawy osobowościowych odchyłeń od normy oraz sposobów przeciwdziałania im. Wprawdzie liczba tych odchyłeń — w związku z dużymi wymaganiami zdrowotnymi, jakie stawia się kandydatom do służby wojskowej — jest niewielka, niemniej jednak są one ważnym problemem wychowawczym i szkoleniowym.

Zaburzenia osobowościowe żołnierzy są niejednokrotnie przyczyną ich nieprzystosowania do służby wojskowej, powstawania wielu trudności wychowawczych, wypadków nadzwyczajnych, a także naruszeń dyscypliny i prawa wojskowego. Dlatego warto przynajmniej ogólnie scharakteryzować ważniejsze zaburzenia oraz osobowościowe determinanty utrzymania zdrowia psychicznego.

Na wstępie trzeba zdać sobie sprawę z pewnych ograniczeń w dążeniu do zachowania zdrowia psychicznego w warunkach służby wojskowej. Pełniąc służbę wojskową młodzi obywatele przygotowują się do bardzo bezwzględnego i drastycznego działania, jakim jest walka zbrojna, w której toku maksymalne zagrożenie życia i tragizm działania odsuwają na dalszy plan sprawę zdrowia psychicznego. Wysiłek w dążeniu do zachowania zdrowia psychicznego, w warunkach służby wojskowej, nie może być skierowany na eliminowanie wszelkich napięć psychicz-

nych, lecz tylko na te, które z punktu widzenia podstawowych celów, jakim wojsko służy, są niepotrzebne i szkodliwe, jak np. pewne odchylenia w dziedzinie prawidłowych stosunków międzyludzkich.

Trudno dbać o zdrowie psychiczne nie znając jego istoty i rozlicznych uwarunkowań, a także najważniejszych przyczyn i niektórych objawów zaburzeń psychicznych.

Wprawdzie każdy organizm posiada wrodzone mechanizmy obronne przed szkodliwymi bodźcami, ale odnoszą się one głównie do naturalnego środowiska człowieka. Wraz z rozwojem cywilizacji, utechniczaniem życia, zanieczyszczeniem środowiska (w tym również psychologicznym) mechanizmy te okazują się niewystarczające. Dlatego każdy człowiek musi uczyć się bronić przed tym wszystkim, co narusza jego zdrowie psychiczne. Trzeba przyznać, że popularyzacja tej problematyki jest niewystarczająca.

Wszelkie zabiegi mające na celu zachowanie zdrowia psychicznego, własnego lub innych ludzi, nie mogą się jednak ograniczać tylko do pewnych — nawet najbardziej trafnych — specjalnych przedsięwzięć, z pominięciem innych stron życia człowieka. Innymi słowy, trudno skutecznie dbać tylko o zdrowie psychiczne, nie dbając o swój ogólny „styl życia”, o podnoszenie swej wiedzy i kwalifikacji zawodowych, postaw moralnych, o pełne rozwijanie swej osobowości itp.

W warunkach służby wojskowej dążenia do przestrzegania zasad higieny psychicznej nie można sprowadzić do jeszcze jednej dodatkowej akcji, niezależnej od procesów szkolenia, wychowania, pracy kulturalno-oświatowej oraz przestrzegania regulaminów i porządku dnia. Nieporozumieniem wydaje się być postawa dowódcy, który twierdzi, że ma „ważniejsze sprawy na głowie”. Właśnie istota higieny psychicznej tkwi w sposobie załatwiania tych „ważniejszych spraw”. Poza właściwie prowadzonym szkoleniem, wychowaniem, pracą kulturalno-oświatową, przestrzeganiem wszystkich racjonalnych zasad życia i służby, wynikających z celów, jakim wojsko służy, nie istnieją jakieś specjalne możliwości dbania o zdrowie psychiczne.

Dążenie do zachowania zdrowia psychicznego nie polega też tyl-

ko na unikaniu szkodliwych bodźców, prowadzących do nadmiernego obciążenia psychicznego. Pozbawienie człowieka jakichkolwiek silniejszych napięć — nie jest równoznaczne z zapewnieniem mu zdrowia psychicznego. Żołnierz zdrowy psychicznie, to człowiek rozumiejący i aktywnie przeobrażający rzeczywistość, o wysokim stopniu społecznienia, biorący pełny udział we współczesnym życiu.

WAŻNIEJSZE ODCHYLENIA OD NORMY W OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Wszystkie zaburzenia psychiczne można podzielić na anomalie psychiczne i stany chorobowe. Do tych pierwszych zaliczymy upośledzenie umysłowe i różne zaburzenia osobowości, w tym przede wszystkim psychopatie. Do drugiej grupy należy zaliczyć nerwice i psychozy. Jedynie te ostatnie są chorobami psychicznymi.

Z punktu widzenia poruszanego tematu istotna jest tylko pierwsza grupa zaburzeń, ponieważ dotyczy ona bezpośrednio osobowości.

Upośledzenie umysłowe, to najczęściej wrodzona, wcześniej ujawniająca się anomalia psychiczna, objawiająca się większymi lub mniejszymi brakami w dziedzinie intelektu. Wyróżnia się kilka stopni upośledzenia umysłowego, ale tylko najłagodniejsza jego forma — w postaci ograniczenia umysłowego — może wystąpić u niektórych żołnierzy służby zasadniczej. Cechy charakteryzujące człowieka ograniczonego umysłowo powinny być znane wszystkim przełożonym w wojsku, z tym jednak zastrzeżeniem, że nie należy zbyt pochopnie zaliczać żołnierzy do tej grupy, a ponadto trzeba umieć odróżnić symulantów lub chociażby osobników, którzy są po prostu leniwi i zachowaniem swoim przypominają ograniczonych. Z ograniczeniem umysłowym mamy do czynienia wtedy, kiedy u żołnierza występuje m.in. niezdolność do abstrakcyjnego myślenia, przesadny konkretyzm; duża sugestywność i łatwowierność; bezmyślne naśladownictwo, niesamodzielność; niezdolność przewidywania, planowania nawet prostych zamierzeń, odróżniania wyraźnie różniących się rzeczy

istotnych od mało ważnych; przesadna stereotypowość, schematyzm itp.

Żołnierz o ograniczonej umysłowości nie może sprawnie działać, wskutek czego niezdolny jest do wykonywania wielu prac — włącznie ze służbą w niektórych rodzajach wojsk. Może natomiast mieć dobrą pamięć, wyuczyć się różnych działań i jego zachowanie nie będzie budziło większych wątpliwości, gdyż w sytuacjach powtarzających się, typowych będzie ono na ogół poprawne. Jednakże w sytuacjach nowych, wymagających samodzielnych i szybkich decyzji żołnierz taki całkowicie zawodzi.

Przez psychopatię i inne zaburzenia osobowości rozumiemy trwałe i czasowe zmiany osobowości, które nie wynikają z innego zaburzenia psychicznego lub nie są jego objawem. Nie jest to oczywiście łatwe do stwierdzenia. Na przykład, nadmierne zamknięcie się w sobie może być objawem przedchorobowym lub chorobowym (inaczej mówiąc patologicznym), jako jeden z symptomów np. schizofrenii, może jednak być „cechą samą w sobie”, tzn. nie muszą temu stanowi towarzyszyć wszystkie inne objawy zespołu schizofrenicznego, czyli brak jest uzasadnionego rozpoznania choroby psychicznej. Mamy wtedy do czynienia z zaburzeniami osobowości, jako odrębną anomalią psychiczną.

Dla lepszego zorientowania czytelnika, o jaki typ zaburzeń chodzi, przytoczymy kilka krótkich charakterystyk zaburzeń osobowości¹.

Osobowość schizoidalną cechuje nadmierne „zamykanie się w sobie”, izolowanie od otoczenia, rodziny i kolegów. Uporczywe dążenie do samotności, np. w czasie pełnienia służby wojskowej, prowadzi do wielu konfliktów (z racji konieczności zespołowego działania i życia wojskowego). Żołnierz taki nie ma przyjaciół, nie ujawnia żadnych większych zainteresowań, nie przeżywa wielu uczuć, wykazuje otepienie uczuciowe (płytkość uczuciową), zwłaszcza w zachowaniu zewnętrznym. To co inni próbują osiągnąć w rzeczywistości, on osiąga w marzeniach. Marzycielstwo zastępuje działanie, jest więc ważną cechą tej osobowości.

Osobowość paranoidalną cechuje przede wszystkim

¹ Por.: J.B. Zawadzki, *Wykłady z psychologii*, Warszawa 1959.

nadmierna podejrzliwość. Podejrzewa on w zasadzie wszystkich o działanie na swoją niekorzyść, a każdą sytuację, w jakiej się znajduje, uważa za najgorszą. Cechuje go również duża wrażliwość i chroniczne poczucie krzywdy. Wiąże się z tym mściwość i charakterystyczna reakcja obronna w postaci nieuzasadnionego kontrataku (arogancki, wyzywający sposób zachowania).

Osobowość cyklotymiczna ma dwa warianty — maniackalny i depresyjny. Pierwszy objawia się nieustannym, wesołym podnieceniem. Żołnierz taki entuzjastycznie podejmuje każde zadanie, nie doprowadzając go jednak do końca. Ma on tendencję do nieustannego błaznowania, czym skupia na sobie uwagę innych. Drugi wariant objawia się stałą, ciężką melancholią. Człowiek taki jest „życiowym pesymistą”, który wszystko widzi w czarnych barwach. W przypadku wyolbrzymionego niepowodzenia może ujawnić tendencje samobójcze. Oba warianty mogą występować na przemian u jednego osobnika.

Osobowość histeryczną cechuje nienaturalne potęgowanie wszystkich przeżyć, zwłaszcza uczuć. Człowiek taki zachowuje się przesadnie, a nawet dramatycznie. Charakteryzuje go nieustanna zmienność myśli, nastrojów i postaw: np. od skrajnego optymizmu i radości do pesymizmu i smutku, od bezmyślnej odwagi do panicznego lęku, od aprobaty wszystkiego do negatywizmu itp. Ma on najczęściej wygórowane cele, których zwykle nie osiąga doprowadzając się w ten sposób do rozpacz. Z drobnych spraw robi wielkie problemy i zaprzęta nimi uwagę innych. Na żołnierza takiego nie można praktycznie liczyć, gdyż może w każdej chwili zawieść.

Osobowość kompulsywną cechuje przede wszystkim rzucająca się w oczy nadmierna przezorność (niekiedy paraliżująca jakiekolwiek działanie). Człowiek taki literalnie, z dużą przesadą przestrzega praw i norm np. życia wojskowego, co niekiedy prowadzi do odczłowieczenia jego postępowania. Nie potrafi uznać żadnego wyjątku i dlatego brak mu wyrozumiałości i giętkości (elastyczności) w postępowaniu. Podstawowym rysem jego zachowania jest pedantyzm.

Osobowość psychopatyczna jest odchyleniem głównie w dziedzinie uczuciowo-popędowej. Pociąga to za sobą również

odmienny od normalnego sposób reagowania, doprowadzający często do poważnego naruszenia stosunku takiego osobnika do środowiska, w którym żyje.

Objawy psychopatii bywają bardzo różnorodne. Oto co pisze na ten temat T. Bilikiewicz: „Zasadniczo nie stwierdza się zaburzeń czynności umysłowych, a nawet psychopaci odznaczają się dość wysokim poziomem inteligencji. W orzeczeniach sądowo-psychicznych biegli nigdy nie mają wątpliwości, że »zdolność rozpoznawania znaczenia czynu« była w tych przypadkach bez zarzutu. Podobnie nie ma też w psychopatii zaburzeń czynności pamięciowych. Wielu psychopatów odznacza się nawet bardzo dobrą pamięcią. Pojęcie psychopatii nie wyklucza w ogóle posiadania wielu nawet wybitnych uzdolnień, które jak u wszystkich ludzi mogą iść tylko w jednym kierunku albo mogą być bardziej wszechstronne (...) Nawet psychopata najcięższego stopnia nie jest jednak człowiekiem chorym i posiada, mimo »trudności, zdolność kierowania postępowaniem«. Zdolność ta w każdym razie nie jest »w znacznym stopniu ograniczona«, jak to wymaga art. 18 k.k. Zakłada się przy tym, że psychopata dzięki swojej sprawności intelektualnej potrafi zapanować nad niezrównoważonymi popędami i skłonnościami. Jeżeli nawet brak mu przysłowiowych hamulców ze strony uczuciowości wyższej, to w każdym razie nie brak mu hamulców rozumowych”².

Na temat przyczyn psychopatii istnieje wiele różnych poglądów. Cytowany już Bilikiewicz stwierdza, że ktoś może się urodzić psychopatą, lecz w pomyślnych warunkach środowiskowych może doznać takich przeistoczeń wewnętrznych, że zatraci swoje cechy psychopatyczne i osiągnie „optimum normy”. I na odwrót — normalny osobnik może pod wpływem niepomyślnych warunków środowiskowych dojść do takiego zwichnięcia charakterologicznego, że przejawiać będzie objawy psychopatii. To pierwsze stwierdzenie odnosi się do wojska, ponieważ żołnierze trudni o skłonnościach psychopatycznych mają w wojsku dużą możliwość reedukacji.

Jeżeli chodzi o klasyfikację psychopatów, to wobec dużej różnorodności cech psychopatycznych, wchodzących w skład psy-

² T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Warszawa 1973, s. 482.

chopatii, podział typologiczny jest zadaniem niezmiernie trudnym. Nie ma więc powodu, aby w tym miejscu przytaczać te klasyfikacje. Warto natomiast dokonać próby zdefiniowania osobowości psychopatycznej, jako podłoża trudności wychowawczych. Brak uczuć wyższych (społecznych), a zwłaszcza moralnych, brak własnych norm etycznych, które należą do istoty tychże uczuć lub — inaczej mówiąc — brak sumienia³, jest typową cechą tego zaburzenia. Osobnik psychopatyczny nie będzie więc miał żadnych hamulców moralnych, które są najważniejszym regulatorem stosunków międzyludzkich. Dlatego też jeżeli zostaje naruszona jego sprawność intelektualna (np. pod wpływem alkoholu), lub jeżeli liczy on na bezkarność — chętnie i z przyjemnością dokonuje nawet czynów przestępczych. U żołnierzy tego typu należy zwrócić uwagę na dwie następujące cechy:

Po pierwsze, czy występuje u nich chęć ciągłego czynienia krzywdy (dokuczania) innym osobom. Mogą to być próby pobicia albo tylko ciągła tendencja do czynienia złośliwych „kawałów”. zwłaszcza słabszym fizycznie kolegom. Sytuacja, w której innemu człowiekowi dzieje się krzywda (nawet tylko obserwacja takich sytuacji), wywołuje u tych osobników stan przyjemności i stanowi źródło anormalnej satysfakcji.

Po drugie, czy przejawiają nadmiernie rozwinięty egoizm, polegający na dbaniu tylko o swoje interesy (wygody). Żołnierz o skłonnościach psychopatycznych zaspokaja swe potrzeby z reguły kosztem swych kolegów. A więc jest jednostką aspołeczną. Dążenie do jak najlepszego „urządzenia się” jest nieustannym źródłem konfliktów między nim a przełożonymi i grupą wojskową.

OSOBOWOŚCIOWE DETERMINANTY ZDROWIA PSYCHICZNEGO ŻOŁNIERZY

Nie ulega dzisiaj wątpliwości — pomijając czynniki zewnętrzne — że między kształtowaniem osobowości a zdrowiem psychicznym istnieje bezpośredni i dwustronny związek. Wiadomo, że prawi-

³ Sumienia nie należy tu traktować jako daru danego człowiekowi „z góry” lub z którym człowiek przychodzi na świat, lecz jako system norm własnych powstałych pod wpływem oddziaływania wychowawczego.

dłowo prowadzona praca nad sobą sprzyja nie tylko rozwojowi twórczej i zaangażowanej osobowości, lecz również zdrowemu jej funkcjonowaniu. Wiele zaburzeń psychicznych, w tym również osobowości, bierze swój początek w takich lub innych niedostatkach procesu kształtowania osobowości. Można także wskazać liczne przykłady zależności odwrotnej, mianowicie wpływu zaburzeń w zdrowiu psychicznym na przebieg i rezultaty tego procesu.

Główną osobowościową determinantą zdrowia psychicznego jest rozwijanie w procesie kształtowania własnej osobowości aktywnej postawy wobec życia przy jednoczesnym unikaniu beczynności.

Unikanie beczynności nie oznacza oczywiście dążenia do maksymalnie szybkiej, intensywnej i długotrwałej pracy. Żołnierz „załatany”, który w pośpiechu wykonuje wiele obowiązków, jest na najlepszej drodze do nerwicy. Nawet przy braku poważnych obowiązków w wielu jednostkach i instytucjach wojskowych można znaleźć przykłady takiej ciągłej, ale mało produktywnej „krzątanimy”, wykonywania zadań „na wczoraj”. Działanie powinno być między innymi planowe (rytmiczne), pożyteczne (potrzebne), bez pośpiechu (chyba że pośpiech jest celem działania). Unikanie beczynności nie oznacza lekceważenia odpoczynku.

Nadmierne zmęczenie fizyczne i psychiczne sprzyja rozwijaniu się wielu zaburzeń, przede wszystkim nerwicy. Zmęczenie jest zjawiskiem normalnym, w pewnych granicach nawet korzystnym dla organizmu i jeżeli ustępuje po krótkim czasie, np. po normalnie przespanej nocy, nie stanowi problemu. Groźne natomiast dla zdrowia psychicznego (i nie tylko psychicznego) są dalsze stopnie zmęczenia, mianowicie przemęczenie i wyczerpanie.

Przemęczenie nie ustępuje po normalnym wypoczynku i szybko doprowadza do wyczerpania. Do typowych objawów przemęczenia można zaliczyć uczucie „rozbitcia”, zniechęcenia, wzmożoną nerwowość i drażliwość, bezsenność lub trudność zasypiania, uczucie „pustki w głowie”, roztargnienie, chwilowe zawroty głowy i zamroczenie, brak łaknienia itp. Typowe zaś objawy wyczerpania — to spadek wagi ciała, znaczne osłabienie wszystkich funkcji psychicznych, apatia, zaniedbywanie podstawowych obowiązków służbowych, rodzinnych i społecznych, niedbałość o wygląd

zewewnętrzny itp. Ten stan prowadzi często do zmian nieodwracalnych i jest bardzo niebezpieczny dla organizmu.

Na zmęczenie jest tylko jeden środek podstawowy, mianowicie umiejętny odpoczynek. Wszystkie inne środki, np. farmakologiczne, mogą czasowo zmniejszać zmęczenie, a przede wszystkim usuwać jego komponentę psychiczną — znużenie. Nie zastępują jednak odpoczynku, a przy nadmiernym stosowaniu nie są obojętne dla zdrowia.

Wobec tego powstaje pytanie, na które odpowiedź stanowi jedną z podstawowych zasad utrzymania zdrowia psychicznego — na czym polega umiejętny odpoczynek i czy można wykształcić w sobie pewne nawyki postępowania w tej dziedzinie. „Organizacja odpoczynku i sposób odpoczywania mają nie mniejsze znaczenie w naszym życiu niż metody i organizacja pracy. Można poświęcać dużo czasu odpoczynkowi i odpoczywać źle. I na odwrót: odpoczywać mało, ale dobrze. Znaczy to, że trzeba umieć odpoczywać, podobnie jak trzeba umieć pracować. Można by nawet powiedzieć, że kto nie umie odpoczywać, ten nie umie pracować, ponieważ dobry odpoczynek jest niezbędnym warunkiem wydajnej pracy⁴. Najczęściej jednak spotykamy się z obojętnym stosunkiem do sprawy odpoczynku, a nawet zdziwieniem, gdy mowa jest o nauce odpoczywania. Tymczasem w pedagogice pojawiło się nowe pojęcie „samowychowanie rekreacyjne”, któremu poświęca się wiele uwagi. Praktycznie istnieją dwie następujące formy złego odpoczywania.

Po pierwsze, całkowita bezczynność zgodnie z założeniem, że „odpoczywać to znaczy przestać pracować”. Jest to pogląd częściowo słuszny, ale tylko w odniesieniu do pracy fizycznej. Ideałem tak rozumianego wypoczynku jest całkowita bierność, co niejednokrotnie wiąże się (zwłaszcza po pracy umysłowej) z dalszym intensywnym myśleniem o wszystkich obowiązkach i kłopotach związanych z ich wykonywaniem. Wbrew pozorom umysł takiego człowieka jest nadal przeciążony, a zatem nie odpoczywa.

Po drugie, odpoczynek może być zbyt intensywny i w związku z tym wywoływać jeszcze większe zmęczenie aniżeli to, które

⁴ A. Hansen, *Ucz się odpoczywać*, Warszawa 1959, s. 74.

zamierza się usunąć. Na przykład, na urlopie można tak podniecać się grą w karty, że prowadzi to do dużych napięć psychicznych, konfliktów, niepokojów itp. Odnosi się to również do organizacji odpoczynku, która zbyt sformalizowana lub całkowicie spontaniczna może doprowadzić pośrednio do podobnych skutków.

Umiejętny odpoczynek jest więc odpoczynkiem umiarkowanie czynnym, polegającym — najogólniej mówiąc — na zmianie zajęcia. Istotną determinantą osobowościową zdrowia psychicznego jest również bogactwo i świadomy rozwój zainteresowań. Jest rzeczą charakterystyczną, że nawet poważne schorzenia psychiczne rozpoczynają się między innymi od stopniowego zaniku zainteresowań, a ich brak jest niejednokrotnie ważnym symptomem zaburzenia.

Zainteresowania, jak wiadomo, rozwijają osobowość, przyczyniając się do większej aktywności w tym kierunku i angażowania się w sprawy społeczne. Ponadto działanie jest wtedy bardziej wszechstronne, a więc można powiedzieć, że zainteresowania zapobiegają egoizmowi i wykształceniu się innych wad charakteru. Natomiast dzięki zainteresowaniom poznawczym człowiek potrafi lepiej rozumieć różne, często niepokojące zjawiska rzeczywistości. Zmniejsza się w ten sposób jego niepewność, a tym samym zmniejszają się lęki, napięcia i depresje, prowadzące niekiedy do zaburzeń psychicznych.

Zainteresowania służbą i pracą ułatwiają jej wykonywanie i zapobiegają zmęczeniu. Stąd oparty na racjonalnych podstawach postulat interesowania się swoimi obowiązkami służbowymi. Na przykład żołnierz zmuszony lub zmuszający się do służby nie może mieć dobrego samopoczucia, ale przecież w każdej specjalności można znaleźć coś interesującego pod warunkiem, że się tego szuka. Szczególną rolę spełniają zainteresowania w pracy trudnej i uciążliwej.

Niektóre zainteresowania mogą być szczególnie rozwinięte. Są to tzw. pasje lub hobby. Pozytywna rola hobby w utrzymaniu zdrowia psychicznego została już dawno sprawdzona i dlatego tę formę aktywności należy w pełni popierać.

Wskazane jest jednak, aby pasja była maksymalnie pożyteczna z punktu widzenia społecznego, a przynajmniej aby nie była

szkodliwa. Ważny jest sam mechanizm przeżyć związany z realizowaniem jakiejś pasji. Występuje w niej silne dążenie do osiągnięcia określonego celu, co — ze względu na swoją rolę mobilizacyjną — spełnia zwykle pozytywną rolę w życiu człowieka. Jedyne zastrzeżenie, jakie można tu zrobić, dotyczy umiaru w uprawianiu swego hobby. Idzie o to, by nie ulec mu całkowicie, pozostając „ślepy” na inne sprawy. Taki stan rzeczy doprowadza bowiem z reguły do różnych wtórnych konfliktów służbowych, koleżeńskich, rodzinnych i innych, a w konsekwencji nawet do naruszeń zdrowia psychicznego.

Do osobowościowych determinant zdrowia psychicznego należy także odporność na różnorodne obciążenia psychiczne i kształtowanie jej w sobie. Można wskazać kilka zasad unikania nadmiernych napięć i przeciążeń psychicznych. Są one następujące:

- fizyczne uniknięcie sytuacji, w których dochodzi do powstawania napięć psychicznych (przykładem może tu być opuszczenie miejsca kłótni);

- w przypadku konieczności przebywania w takiej sytuacji — wyłączenie się psychiczne przez skupienie uwagi na czymś nie związanym z przyczyną napięcia;

- celowe pomniejszenie niekorzystnych zjawisk, przykrości, zmartwień, obaw itp., co ma związek z autosugestią, a więc wymaga odpowiedniego treningu (przykładem będzie tu hasło „nie przejmuj się”, które nie powinno jednak oznaczać beztroski);

- niestwarzanie sobie samemu napięć lub przynajmniej niewyolbrzymianie ich, co zdarza się zwłaszcza wtedy, kiedy na przykład podejmujemy zbyt liczne zadania, nie mogąc następnie im sprostać, lub kiedy nie panujemy nad swoją wyobraźnią nasuwającą różne „czarne obrazy”;

- stwarzanie podstaw do zadowolenia, powiększania przyjemności i radości (przykładem może tu być odczuwanie zadowolenia z solidnie wykonanych nawet drobnych, samodzielnie podejmowanych zadań);

- zaufanie czasowi, ponieważ zapomnienie jest — jak wiadomo — bardzo istotnym czynnikiem łagodzącym nawet największe nieszczęścia, włącznie z tymi, które wydają się „nie do zniesienia”;

— sięganie po radę i pomoc do innych ludzi, którymi obok najbliższych mogą być wyspecjalizowani do tego typu pomocy fachowcy.

Zachowaniu zdrowia psychicznego sprzyja również dbałość o własny prawidłowy rozwój fizyczny. Dbałość o zdrowie fizyczne, w myśl słusznego, choć nie zawsze poważnie traktowanego hasła: „w zdrowym ciele zdrowy duch”, jest jedną z ważniejszych, nie wymagających szerszego komentarza, reguł zdrowia psychicznego. Wystarczy tu wspomnieć, że istnieje duża grupa psychoz i innych zaburzeń, które powstają jako rezultat pewnych wad lub chorób fizycznych organizmu.

Kolejnym osobowościowym warunkiem zachowania zdrowia psychicznego jest samokontrola i panowanie nad sobą. Panowanie nad swymi popędami i potrzebami, myślami, wyobraźnią, mową, ruchami, doznaniem cielesnymi, w ogóle nad całym zachowaniem świadczy zawsze o dużej równowadze psychicznej (jeżeli nie jest zbyt przesadne) i leży u podstaw powodzenia w każdej niemal dziedzinie życia. Jednym zaś z najbardziej charakterystycznych objawów zaburzeń osobowości jest brak samopanowania, pojawienie się zakłóceń w panowaniu nad jedną lub większą ilością z wyżej wymienionych funkcji psychicznych.

Do częstych przyczyn wielu zaburzeń o charakterze psychogenym należy brak stabilności życia. Przy czym istnieje tutaj zależność odwrotna, gdyż zakłócenia w tej stabilności są niekiedy rezultatem występowania pewnych zaburzeń. Unormowane życie nie oznacza postępowania schematycznego. Zastrzeżenie to jest ważne, ponieważ — jak już mówiliśmy — istnieją zaburzenia osobowości, które objawiają się dużą sztywnością myślenia i życia, a jak wiadomo, zbyt duża stabilizacja zagraża postępowi. Idzie więc o uporządkowanie swoich istotnych spraw życiowych, a także o pewne przyzwyczajenia, które (jeżeli są pozytywne) ułatwiają wykonywanie wszystkich obowiązków, umożliwiając jednocześnie kierowanie świadomości i aktywności na inne, bardziej twórcze tory.

Dla przykładu wymienimy kilka ważniejszych elementów stabilności życiowej. A więc:

— wykonywanie stałej pracy zawodowej (czynności służbowych), która daje zadowolenie i satysfakcję życiową;

— podstawowe możliwości podnoszenia swej wiedzy ogólnej i kwalifikacji, a więc realizowania owych aspiracji zawodowych;

— stały porządek dnia i wszystkich czynności, które dadzą się unormować;

— rzetelne i w porę (punktualność) załatwianie wszystkich spraw, których załatwienie jest uzasadnione, a więc których sensowność się rozumie i docenia;

— zachowanie odpowiednich proporcji między obowiązkami służbowymi, społecznymi, rodzinnymi, odpoczynkiem i rozrywkami;

— postępowanie moralne;

— uporządkowane życie rodzinne, krąg przyjaciół i kolegów.

Ostatni postulat wiąże się z potrzebą utrzymywania kontaktów społecznych, które są nieodzowne dla zachowania zdrowia psychicznego. Uświadomienie sobie tej zależności leży u podstaw życziwej postawy wobec ludzi, która powinna się przejawiać na co dzień w konkretnych — uwzględniających dobro innych — zachowaniach. Można by tu również podkreślić znaczenie dla zdrowia psychicznego właściwych stosunków międzyludzkich („pionowych” i „poziomych”), roli organizacji społecznych itp.

Wspomnijmy wreszcie o konieczności posiadania celów życiowych, zarówno wielkich jak i małych, takich „na co dzień”. Dążenie do osiągnięcia tych celów jest przez wielu autorów podawane jako podstawowa droga do szczęścia. Jednym z tych celów może być także kształtowanie w określonym kierunku własnej osobowości.

Świadome kształtowanie własnej osobowości, a zwłaszcza charakteru, umożliwia realizowanie wszystkich wymienionych zasad. Idzie o to, że żaden człowiek, a więc i żołnierz, nie może oczekiwać biernie na ukształtowanie jego pozytywnych cech przez otoczenie. Dotyczy to przede wszystkim osób dorosłych, u których decydującą rolę odgrywa aktywność własna. Spróbujmy więc ująć ważniejsze postulaty w kilku punktach.

1. Zainteresowanie się własną osobowością, charakterem. Przeprowadzenie analizy charakteru w celu odpowiedzenia sobie na

pytanie: jaki jestem, jaki mam charakter? Bez popadania w egocentryzm należy dążyć do poznania siebie poprzez uzyskiwanie opinii o sobie od innych ludzi (co inni mówią o mnie i jak się do mnie ustosunkowują), samoobserwację w różnych sytuacjach życiowych i warunkach (zwłaszcza w czasie kontaktowania się z ludźmi i realizacji wszystkich zadań, dokonywanie pewnych „eksperymentów” charakterologicznych oraz zainteresowanie się psychologią i innymi naukami o człowieku.

2. Zdanie sobie sprawy ze swoich głównych wad, z najbardziej ujemnych stron charakteru. Nie jest to proste, gdyż człowiek nawet przed samym sobą nie jest skłonny przyznać się do istotnych wad. Uświadomienie sobie szczególnie uciążliwych dla otoczenia zachowań umożliwia konsekwentną pracę nad sobą, która stopniowo doprowadzić może do pozbycia się tych wad.

3. Prowadzenie systematycznej i szczegółowej samokontroli zachowania się i działania. Umożliwia to lepsze panowanie nad sobą, przeciwstawienie się złym skłonnościom oraz wykorzystywanie wszystkich swych zalet i przymiotów. Samokontrola postępowania jest możliwa na drodze aktywnego angażowania swej świadomości w działanie i refleksji nad sobą.

4. Zdanie sobie sprawy z tego, że kształtowanie charakteru nie może odbywać się za pomocą jakichś wyizolowanych chwytów, sposobów czy metod. Jedynie słuszną i skuteczną drogą jest pełne i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, wszechstronne interesowanie się życiem i jego przejawami. Bierne oczekiwanie na spontaniczne zmiany charakterologiczne nie może prowadzić do zmian na lepsze. Przeciwnie, prowadzi do przekształceń raczej negatywnych.

5. Uświadomienie sobie stosunków łączących ludzi, charakteru i rozwoju tych powiązań, między innymi tego, że:

— stale, od pierwszej chwili istnienia byliśmy zależni od innych, zaciągając w ten sposób swoisty „dług wdzięczności”;

— stale jesteśmy zależni od grupy społecznej, w której żyjemy i do której należymy (pododdział, rodzina, grupa koleżeńska, naród, ojczyzna);

— rozwój jednostki zależy ściśle od rozwoju społecznego, stąd konieczność wniesienia własnego wkładu w ten rozwój oraz

szanowanie innego człowieka, jego poglądów, pracy i jej wytworów;

— człowiek żyje w pewnym zorganizowanym systemie społecznym i dlatego musi się mu podporządkować, przyczyniając się do utrzymania porządku społecznego i dyscypliny. Odnosi się to w szczególności do wojska.

6. Dążenie do zmiany negatywnych warunków zewnętrznych poprzez unikanie złych wpływów i niekorzystnych sytuacji oraz tworzenie warunków i sytuacji zewnętrznych sprzyjających rozwojowi pozostałych cech charakteru. Chodzi tu o stwarzanie i wykorzystywanie pozytywnych przymusów zewnętrznych.

7. Posiadanie wzoru osobowego, do którego się dąży i który się naśladuje. Nie musi to być żywy człowiek, czasami może to być jakaś postać nawet fikcyjna, na przykład z literatury lub filmu.

8. Przekonanie, że można i należy rozwijać swój charakter, że człowiek może się zmienić dzięki własnej aktywności, że zależy to w sposób decydujący od niego samego. Twierdzenie: „taki już jestem” jest przykładem braku takiego przekonania i wpływa demobilizująco, uniemożliwia widzenie perspektyw zmiany na lepsze. Bardzo istotne jest również nakreślanie celu postępowania w tej dziedzinie. Nie wystarcza więc tylko zdawać sobie sprawę z tego, „jaki jestem”, ale również „jaki chcę być” i co chcę osiągnąć. Kształtowanie charakteru tylko po to, by w ogóle być lepszym, jest „sztuką dla sztuki”. Jest to punkt widzenia znamieny dla autorów wielu dawniejszych prac, poświęconych temu zagadnieniu.

PRZYSTOSOWANIE DO SŁUŻBY WOJSKOWEJ I ROLA AKTYWNOŚCI WŁASNEJ ŻOŁNIERZA

Aktywność jest normalnym stanem każdej żywej istoty. Przejawia się ona w formie procesów ukierunkowanych i zorganizowanych, zwanych czynnościami. Naturalną cechą aktywności jest jej zmienność, dzięki czemu zachowuje plastyczność ułatwiającą regulację stosunku człowieka ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Aktywność człowieka występuje w formie czynności wegetatywnych, motorycznych (lokomocyjnych, manipulacyjnych, werbalnych) oraz umysłowych¹. Z wyjątkiem czynności wegetatywnych, które przebiegają automatycznie, pozostałe odbywają się przy większym lub mniejszym udziale świadomości. Sama też świadomość odgrywa aktywną rolę wobec tych czynności.

Związki człowieka ze światem i jego aktywne działanie w najbliższym otoczeniu, stanowią podstawową sferę badania jego istoty i rozwoju oraz obszar zainteresowań wszystkich nauk, zajmujących się człowiekiem. Nauki te, współdziałając z filozofią marksistowską oraz stosując właściwe dla ich przedmiotu metody rozszerzają wiedzę o człowieku, jego istocie, możliwościach rozwojowych, w tym także wiedzę o jego szczególnej właściwości, jaką jest aktywność, dzięki której przekracza on istniejące granice, jakie wyznacza mu środowisko, i przetwarza to środowisko według nowych potrzeb. Na tę właściwość człowieka zwraca uwagę profesor Suchodolski pisząc, że aktywność jest „(...) swoiście

¹ T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*. (W:) *Kształtowanie motywacji i postaw*, wybór i wstęp Cz. Czapów, Warszawa 1976, s. 100 i nast.

ludzką repliką na warunki sytuacyjne, w jakich przebiega życie. Ta aktywność, przejawiająca się w wielorakich formach i na różnorodnych terenach, wyznacza szczególną metodę przystosowania się do warunków istnienia, metodę przetwarzania rzeczywistości. Analiza tej aktywności stanowi centralny problem filozofii człowieka”².

Aktywność człowieka podlega ocenie prakseologicznej i etycznej. W ocenie tej bierze się pod uwagę sprawność czynności, czyli ich skuteczność, korzystność, ekonomiczność i inne. Chodzi tu także o ocenę energiczności zachowania się człowieka działającego, która może przybierać postać rzutkości, zaradności, pilności, pracowitości, wytrwałości itp.³ Ten, kto wykazał maksimum starań w realizacji słusznego celu, wykorzystał należycie konkretne warunki społeczne, techniczne i organizacyjne, zastosował metody uznawane za godne, uzyskał efekt na oczekiwanym poziomie (ilościowym i jakościowym), w określonym czasie i miejscu — ten połączył w swoim działaniu wartości społeczne (etyczne) i prakseologiczne.

Ważną przesłanką oceny etycznej działania ludzkiego w społeczeństwie socjalistycznym, a co za tym idzie etycznej oceny aktywności (czynności), jest umiejętność godzenia interesów społecznych i jednostkowych w każdej dziedzinie aktywności społecznej człowieka — historycznej, obywatelskiej i zawodowej. Świadczy ona o poziomie uspołecznienia jednostki, jej moralnym obliczu i ideowym kształcie jego osobowości.

W tym świetle należy rozpatrywać pojęcie przystosowania, które w biologii oznacza zmianę struktury organizmu oraz form zachowania się w zależności od sytuacji zewnętrznej. Jest to więc jednostronna regulacja we wzajemnych stosunkach organizmu ze środowiskiem. Dzięki temu organizm utrzymuje równowagę stanu wewnętrznego (homeostaza) mimo zmian w otoczeniu. Niedostosowanie się organizmu do zmian zewnętrznych oznacza jego śmierć.

Pojęcie „przystosowanie” zostało następnie przeniesione do psychologii i socjologii. Na gruncie tych nauk zmieniło się jego

² B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974, s. 18—19.

³ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1973, s. 193.

znaczenie, ponieważ człowiek, tworząc własne środowisko, zaczął dostosowywać warunki życia do swoich potrzeb. Aczkolwiek przystosowanie biologiczne zeszło na dalszy plan, nie oznacza to, że człowiek nie podlega oddziaływaniom zmieniającej się przyrody. Podlega tak jak każda inna żywa istota, jednak tworząc swoje sztuczne środowisko cywilizacyjne dobrze „osłania się” przed wieloma różnorodnymi zmianami w przyrodzie. Tak więc człowiek tylko w pewnym wąskim zakresie dostosowuje swoje cechy i aktywność do wymagań środowiska; w znacznie szerszym przystosowuje środowisko do własnych potrzeb i działań, a jednocześnie sam się zmienia. Przystosowanie jest więc czymś wtórnym wobec działania i jeśli w ten sposób jest osiąganе, nie hamuje rozwoju osobowości człowieka, lecz przeciwnie — ułatwia.

W naszym państwie, w tym również w wojsku, wiele uwagi poświęca się zagadnieniu przystosowania społecznego człowieka, grup społecznych, całego społeczeństwa do szybko zmieniających się warunków życia społeczno-ekonomicznego, do nowych rozwiązań cywilizacyjnych, kulturowych, wzrastających wymagań, jakie stawia każdemu współczesne życie, praca produkcyjna, walka ideologiczna, nowa organizacja pracy i technika. Ale przystosowanie to osiąganе jest w aktywnej, twórczej i zaangażowanej pracy ludzi, którzy zmieniając warunki sami w koniecznym zakresie dostosowują się do tych zmian. Chodzi więc przede wszystkim o pełne, świadome i zdyscyplinowane działanie na rzecz budowy socjalizmu, poprawy warunków życia i pracy, rozwoju nauki, kultury, techniki, doskonalenia form odpoczynku poprzez aktywne osobiste zaangażowanie, które jest także jednym z zasadniczych czynników rozwoju osobowości człowieka i rozwoju społeczeństwa jako całości. W takim właśnie działaniu nie tylko rozwija się osobowość, doskonalą życie społeczne, ale także wykształcają się pożądane społecznie mechanizmy przystosowania się ludzi do tego co nowe, co postępowe, do nowych wartości moralnych i wymagań społecznych.

PRZYSTOSOWANIE ŻOŁNIERZY DO SŁUŻBY WOJSKOWEJ

Powołanie do służby wojskowej oznacza istotną zmianę w dotychczasowym życiu młodych mężczyzn. Wynika to — po pierwsze — ze zmiany środowiska i rzeczywistego rozluźnienia więzi społecznych z poprzednim środowiskiem oraz znacznego ograniczenia bezpośrednich kontaktów z rodziną, rówieśnikami, zakładem pracy itp.; po drugie — z nowych pod wieloma względami warunków życia, pracy i służby; po trzecie — z wysokich wymagań w dziedzinie rozwoju fizycznego, wyszkolenia, znajomości i umiejętności posługiwania się sprzętem, dyscypliny i sprawności działania, przestrzegania norm życia społecznego; po czwarte — z trudów służby wojskowej, intensywnego szkolenia, konieczności hartowania i przyzwyczajania się do działań w warunkach maksymalnie zbliżonych do rzeczywistego pola walki. Nowe warunki, sytuacje i zadania wymagają dużego wysiłku, aktywności i umiejętności przystosowawczych. Przystosowanie żołnierzy następuje przede wszystkim w wyniku aktywnego działania, pokonywania trudności i przeszkód.

Szybko przystosowują się żołnierze zdrowi, dobrze rozwinięci fizycznie, o właściwie ukształtowanej przed wojskiem osobowości, odpowiednio rozwinięci umysłowo i zdyscyplinowani społecznie oraz pozytywnie nastawieni do służby wojskowej. Zakładamy oczywiście, że warunki służby wojskowej, stosunki międzyludzkie w pododdziale, praca wychowawcza są zgodne z obowiązującymi w socjalistycznej armii wymaganiami i normami, zarówno w płaszczyźnie moralnej, jak i prakseologicznej (organizacja, porządek, bhp, sprawność kierowania). Jeśli normy moralne są naruszane, nie przestrzega się dyscypliny i zasad pedagogiki w wychowaniu i szkoleniu itd., niemożliwe jest prawidłowe przystosowanie się żołnierzy do służby wojskowej, niemożliwe jest także właściwe kształtowanie osobowości. Młodzi żołnierze o osobowościach prawidłowo ukształtowanych przed wojskiem, wychodzący ze środowisk moralnie zdrowych, szanujących pracę, zdyscyplinowani, zazwyczaj krytycznie reagują na zdarzające się w niektórych pododdziałach przypadki naruszania norm moralnych, czy zasad dobrej roboty. Krytycyzm ten bywa różnie

ujawniany, bądź to w formie wypowiedzi, zachowania się czy też działania. Wymierzony jest przeciw nieprawidłowościom występującym w życiu społecznym pododdziału. Jest to niewątpliwie wyraz słusznej postawy, chęć usunięcia przeszkód, które utrudniają odbywanie służby wojskowej i przystosowanie się do nowych warunków. Pogodzenie się z negatywnymi zjawiskami, jakie czasem występują w życiu pododdziału, prowadzi do nieprawidłowego przystosowania, do konformizmu i stagnacji. Popełnilibyśmy błąd w pracy wychowawczej, gdybyśmy objawy słusznej krytyki utożsamiali z objawami nieprzystosowania. Umiejętność przyjmowania słusznej krytyki jest niewątpliwie przydatna każdemu wychowawcy w jego działaniu, korzystnie wpływa na jego autorytet i stosunki społeczne pododdziału oraz ułatwia eliminację nieprawidłowości w życiu wojskowym.

Do objawów prawidłowego przystosowania się młodych żołnierzy do warunków służby wojskowej zalicza się:

- stopniowy spadek napięcia emocjonalnego w porównaniu ze stanem występującym w pierwszych dniach pobytu w jednostce;
- polepszenie się orientacji żołnierza w różnych sytuacjach;
- stabilizację dobrego samopoczucia i zadowolenia ze służby, wyrażającą się w objawach mimicznych, wypowiedziach i zachowaniu;
- nawiązywanie koleżeńskich i przyjacielskich stosunków;
- wzrost sprawności w wykonywaniu zadań, widoczne postępy w żołnierskim zachowaniu się, dyscyplinie, podporządkowaniu się wymaganiom wojskowym;
- wzrost aktywności, chętnie współdziałanie w zespole, dążenie do wyróżnienia się;
- krytykowanie zjawisk ujemnych i angażowanie się w ich przezwyciężanie;
- wzrost odporności na trudy i niewygody służby wojskowej;
- aktywizację zainteresowań, potrzeb psychicznych i społecznych oraz dążenie do ich zaspokojenia;
- prawidłowe zachowanie się i wzrost zaufania wobec przełożonych, przyjazne ich traktowanie i żołnierskie zachowanie się w sytuacjach służbowych.

Są to oczywiście ważniejsze objawy prawidłowego przystoso-

wywania się żołnierzy do służby wojskowej, które każdy wychowawca wojskowy powinien umieć dostrzec i uwzględnić w swej działalności. Dotyczy to zwłaszcza pierwszych tygodni i miesięcy służby wojskowej, wtedy bowiem proces przystosowania przebiega najintensywniej.

TRUDNOŚCI W PRZYSTOSOWANIU

W początkowym okresie służby pewna część żołnierzy odczuwa różnorodne trudności wynikające zarówno ze specyfiki wojska, szkolenia, jak też indywidualnych cech osobowościowych. Dla jednych te przeszkody są niewielkie, z łatwością je pokonują, dla innych splot trudności może się stać poważnym problemem.

Stopień trudności w procesie przystosowania żołnierzy do służby wojskowej zależy od wielu różnorodnych czynników: cech osobowości poborowego, jego wiedzy i doświadczenia, stosunku do wojska, aktywności, odporności na trudy, stanu zdrowia, sytuacji w rodzinie, stopnia zadowolenia (niezadowolenia) z przydziału do określonego rodzaju wojsk, garnizonu, specjalności, od przeszkód napotykanych w pierwszych dniach służby wojskowej, atmosfery panującej w pododdziale, stosunku dowódców i innych żołnierzy, pomocy, jakiej mu udzielono w potrzebie, warunków zewnętrznych, w których żyje i działa.

Stany silnego przeżywania i pobudzenia emocjonalnego — występujące zwłaszcza w pierwszym okresie służby wojskowej, tęsknota za domem rodzinnym, pewnego rodzaju niepokoje — stopniowo ustępują, przeżycia emocjonalne stabilizują się, co jest sygnałem spontanicznego przystosowania się do nowej sytuacji. Na te sprawy warto zwracać uwagę w pierwszych tygodniach służby wojskowej i pomagać młodym żołnierzom w przewyciężaniu niektórych zbyt silnych przeżyć, niepokojów i napięć emocjonalnych. Czas bywa dobrym lekarzem na tego rodzaju dolegliwości i większość z nich samorzutnie ustępuje. Jednakże nie można tej sprawy bagatelizować. Znane są przypadki, że żołnierze, którzy nie mogli poradzić sobie ze swymi problemami, podejmowali często działania kolidujące ze służbą wojskową.

W tym okresie należy wzmóc obserwację zachowania się podwładnych, częściej z nimi rozmawiać, organizować więcej rozrywek i imprez sportowych, zapewnić więcej czasu na odpoczynek, napisanie listu, starać się być bardziej wyrozumiałym dla ich słabostek itp. Duże znaczenie ma także opieka lekarska, wyżywienie, stosunek żołnierzy starszych roczników, zwłaszcza podoficerów — bezpośrednich przełożonych.

Każdy z tych czynników może w różny sposób oddziaływać — może zarówno zmniejszać, jak i wzmacniać trudności. Jak już powiedzieliśmy, pewna część żołnierzy pododdziału napotyka różne trudności i nie może osiągnąć należytego poziomu przystosowania. Stanowi to dowód, że istnieją określone przeszkody, które zakłócają i przedłużają ten proces. Najczęściej źródłem zaburzeń są choroby ogólne i nerwowe żołnierzy, wadliwe wychowanie przed wojskiem, błędy wychowawcze w wojsku, zbyt surowy rygor w pierwszych dniach służby wojskowej, konflikty w pododdziale, trudy służby wojskowej lub też nieszczęśliwe wydarzenia w rodzinie. Trwałe zaburzenia procesu przystosowywania prowadzą do nieprzystosowania. W takiej sytuacji żołnierz nie potrafi własnymi siłami pokonać przeszkód — brak mu często silnej woli i energii.

Znalezienie źródła nieprzystosowania, wybór odpowiedniej drogi postępowania, umiejętność doboru metod wychowawczych, wnikliwe badanie skuteczności pracy pedagogicznej — to zasadnicze czynności działania dowódcy i wychowawcy wojskowego w przypadku wystąpienia trudności w przystosowywaniu się żołnierzy do służby wojskowej.

Nieprzystosowanie do służby wojskowej dotyczy niewielkiej liczby żołnierzy pododdziału. W sensie ilościowym nie stanowi ono większego problemu. Problemem natomiast staje się dolegliwość skutków, jakie ze sobą niesie. Nie rozpoznane i nie złagodzone w porę doprowadza w końcu do splątania przyczyn i skutków. Na przykład braki w wykszoleniu ogólnym, trudności w opanowaniu programu szkolenia wojskowego, niskie oceny powodują złe samopoczucie, obniżenie motywacji do nauki itp., a to z kolei — jeśli trwa zbyt długo — doprowadza do utraty wiary we własne siły, niechęć do służby wojskowej, zaniedbywanie się,

unikanie niektórych trudniejszych działań i w końcu spiętrzenie się różnorodnych trudności i negatywnych przeżyć. W takich przypadkach dowódca pododdziału stosuje różne środki zaradcze. Stara się wpłynąć na żołnierza, by w możliwie najkrótszym czasie usunął braki w nauce, zachowaniu się, wykonywaniu zadań. I tu ujawnia się jakość i skuteczność oddziaływania dowódcy i każdego wychowawcy wojskowego. Jeśli dobrze rozpozna przyczyny niepowodzeń żołnierza, ustali następstwo przyczyn i skutków, dostosuje metody i środki działania pedagogicznego do właściwości psychicznych żołnierza, pobudzi jego energię, podsunie pozytywne motywacje, zachęci do aktywnego pokonywania trudności, a także w razie potrzeby wpłynie na warunki, które utrudniały naukę i pracę (zła organizacja pracy, nierównomierne obciążenie zadaniami, brak czasu na naukę własną, niski poziom zajęć itp.), może w stosunkowo krótkim czasie uzyskać poprawę. Jeśli natomiast nie będzie dokładał starań, by poznać swój pododdział, nastrój, jaki w nim panuje, stosunki koleżeńskie, indywidualne cechy osobowości żołnierzy, a przy tym będzie działał spontanicznie według doraźnych, powierzchownych spostrzeżeń, to postępowanie takie nie przyniesie efektów wychowawczych, przeciwnie — może doprowadzić i często doprowadza do błędów wychowawczych, które z kolei stają się przyczyną narastania negatywnych zjawisk w pododdziale i wzrostu liczby przypadków nieprzystosowania.

Trudności w przystosowaniu i nieprzystosowanie, będąc uprzednio skutkiem splotu negatywnych czynników, w tym także błędów wychowawczych, stają się w konsekwencji przyczyną pogłębiania się trudności w nauce, niechęci do służby wojskowej, naruszania dyscypliny i innych negatywnych zjawisk.

Żołnierze nieprzystosowani, którzy nie otrzymali pomocy wychowawczej, przeciwdziałają tej sytuacji w różnorodny sposób. Wśród możliwych zachowań wymienić należy kilka najczęściej występujących:

- a) pogodzenie się z sytuacją, izolowanie się od środowiska, zamknięcie się w sobie, zanik zainteresowań służbą wojskową;
- b) zachowanie nerwicowe połączone z wybuchami gniewu i złości, prowadzące do konfliktów w życiu pododdziału;

c) opieszałość w wykonywaniu rozkazów, manifestowanie niechęci do przełożonych, niebezpieczne zachowanie się;

d) używanie alkoholu dla poprawienia samopoczucia, zwłaszcza jeśli wiąże się to z obyczajem picia wykształconym w środowisku cywilnym.

Żołnierze nieprzystosowani uskarżają się często na złe samopoczucie, krytycznie odnoszą się do warunków służby wojskowej, nie przejawiają wymaganej aktywności podczas wykonywania zadań, ujawniają brak odporności psychicznej na trudy służby, są zazwyczaj bezkrytyczni wobec siebie, stają się niekiedy lękliwi, niektórzy reagują płaczem, wykazują bezradność w działaniu itp. Wymienione objawy występują w różnym nasileniu i często we wzajemnym powiązaniu.

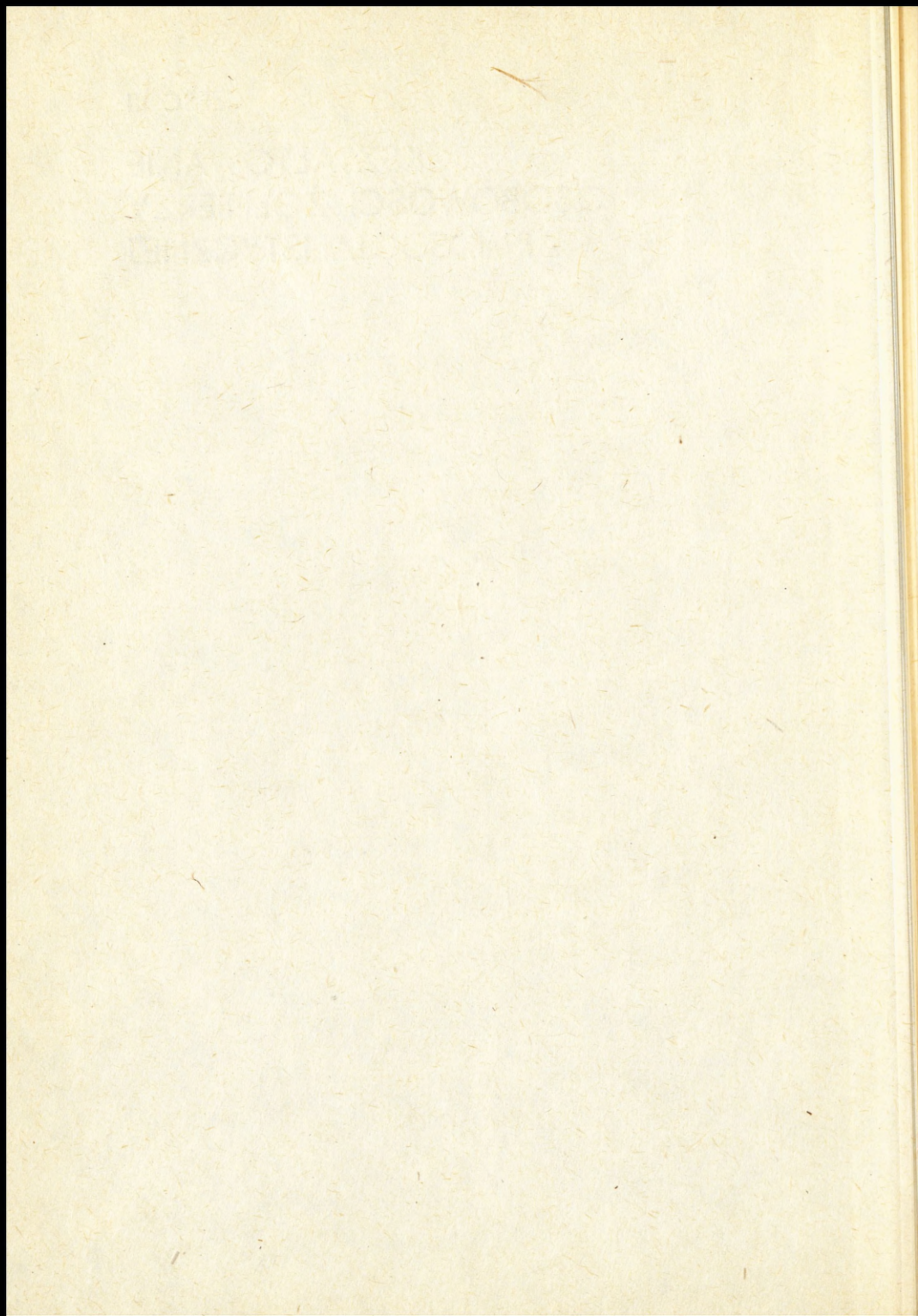
Rozpoznawanie objawów nieprzystosowania jest skomplikowane. Często zdarza się, że pewne objawy mają różnorodne i ukryte przyczyny. Nie zawsze zatem powodowane są nieprzystosowaniem. Takie objawy jak opieszałość, bezradność, nerwowość, niechętny stosunek do służby wojskowej mogą być sygnałem okresowego przemęczenia i przetrenowania lub zaburzeń psychicznych, czy wreszcie wadliwego wychowania przed wojskiem. Bóle głowy, zdenerwowanie, złe samopoczucie, drażliwość, które występują w zaburzeniach przystosowawczych, mogą być skutkiem przemęczenia, zatrucia spalinami, hałasu, monotoności czynności itp. Słabe wyniki w szkoleniu występują częściej z powodu niskiego poziomu wykształcenia, braku uzdolnień, niedorozwoju umysłowego, niskiego poziomu zajęć w pododdziale, braku czasu na pracę samokształceniową — niż nieprzystosowania. Ale zdarzają się też przypadki, że żołnierze nieprzystosowani do służby wojskowej mają dobre wyniki w szkoleniu i dyscyplinie. Nie należy zatem wszelkich odchyłeń w zachowaniu się żołnierzy, niskich wyników w szkoleniu i dyscyplinie uzasadniać w każdym przypadku przyczynami nieprzystosowania.

Szybkie i zarazem prawidłowe przystosowanie żołnierzy do służby wojskowej sprzyja integracji pododdziału, dobrej atmosferze psychicznej i kształtowaniu pożądanych stosunków międzyludzkich. Sprzyja także dobremu indywidualnemu samopoczuciu żołnierzy i zaangażowaniu.

Zadaniem każdego dowódcy, wychowawcy jest sprawne kierowanie procesem przystosowania żołnierzy do służby wojskowej. W tym względzie konieczna jest planowa i energiczna działalność wszystkich dowódców, oficerów politycznych, organizacji partyjnych i młodzieżowych. Prawidłowe przystosowanie stwarza korzystne warunki realizacji trudnych i złożonych zadań wychowawczo-szkoleniowych, ułatwia podnoszenie wymagań w dziedzinie szkolenia i dyscypliny, ułatwia proces dowodzenia i szybsze osiąganie gotowości bojowej. Przystosowanie indywidualne jest konieczne także z psychologicznego punktu widzenia. Żołnierz przystosowany w rezultacie aktywnego działania ma poczucie swojej wartości, łatwiej znosi trudy i niewygody służby wojskowej.

CZĘŚĆ III

KSZTAŁTOWANIE
OSOLOWOŚCI ŻOŁNIERZY
ARMII SOCJALISTYCZNEJ



SYSTEM SZKOLENIA I WYCHOWANIA WOJSKOWEGO A KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

W szerokim pojęciu przez termin „wychowanie” rozumie się kształtowanie osobowości człowieka oraz przygotowanie go do życia. W znaczeniu węższym jest ono zamierzonym rozwijaniem u człowieka walorów wyrażających się w uczuciowo-wolicjonalnej sferze osobowości: jest to zatem kształtowanie przekonań, postaw moralnych, formowanie określonego stosunku do uznawanego systemu wartości, celów i ideałów. Takie zespoły walorów określone są mianem kierunkowych, natomiast właściwości wyrażające się w wiedzy, umiejętnościach, sprawnościach i doświadczeniu jednostki nazywa się *i n s t r u m e n t a l n y m i*. Rozwijanie tych ostatnich określane jest jako nauczanie (szkolenie)¹.

Wychowanie wojskowe pojmowane jako kształtowanie osobowości żołnierzy pod kątem ich udziału w walce zbrojnej i w życiu społecznym obejmuje zarówno proces szkolenia, jak i wąsko rozumianego wychowania.

W każdej działalności można wyodrębnić kilka podstawowych elementów, które decydują o jej charakterze i rezultatach. Taki całościowy i uporządkowany układ twierdzeń, zasad i reguł postępowania określa się zwykle mianem systemu². Termin „system” używany jest również dla określenia pewnej funkcjonują-

¹ Por.: H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 38—39.

² Por.: T. Tomaszewski, *Człowiek w systemie pracy*. (W:) *Ergonomia*, Warszawa 1968, s. 69.

cej rzeczywistości pedagogicznej, której celem jest rozwijanie osobowości wychowanków³.

Dla określenia procesu kształtowania osobowości żołnierzy używa się terminów ogólniejszych, jak np.: system wychowania wojskowego, system szkolenia wojskowego lub bardziej szczegółowych w rodzaju: system wychowania ideowo-politycznego, system szkolenia specjalistów, podoficerów, system kształtowania dyscypliny itp. W takim ujęciu terminy te oznaczają nie tylko teorię działania dydaktycznego lub wychowawczego, lecz przede wszystkim pewien rodzaj praktyki szkoleniowej i wychowawczej funkcjonującej w życiu wojska i służącej — w konsekwencji — rozwojowi i kształtowaniu osobowości żołnierzy.

Można zatem przyjąć, że system szkoleniowo-wychowawczy wojska — to pewien sposób realizowania w praktyce zadań szkoleniowych i wychowawczych opartych na jednolitym i zgodnym wewnątrznie układzie celów, treści i zasad, znajdujących wyraz w określonym kształcie praktyki pedagogicznej skierowanej na rozwijanie osobowości żołnierzy.

Wojsko od wieków wytwarzało i stosowało własne praktyki wychowawcze, dążąc do ukształtowania „dobrego żołnierza”. Systemy szkolenia i wychowania wojskowego najbardziej znane i popularne, pomimo licznych różnic, miały wiele cech wspólnych, determinowanych przede wszystkim koniecznością przygotowania żołnierzy do udziału w walce zbrojnej. Każdy system wychowania wojskowego, wyróżniający się określonymi praktykami wychowawczymi, posiadał jakąś ideę — myśl przewodnią. Jego podstawę stanowiły określone założenia ideologiczne, światopoglądowe, służące kształtowaniu założonego modelu osobowego żołnierza.

W armiach feudalnych czy burżuazyjnych, w armiach rozdzielanych sprzecznościami klasowymi podstawą kształtowania osobowości żołnierzy nie mogły być idee wspólnoty interesów, jedności celów, świadomości zadań i obowiązków wszystkich żołnierzy. Masy żołnierskie były w istocie zmuszane do wykonywania

³ Por. K. Lech: *System nauczania*, Warszawa 1964; *System dydaktyczny*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1971; A. Lewin, *O systemie wychowania*, Warszawa 1970.

zadań niezgodnych z własnymi interesami. System wychowania żołnierzy, zarówno pod względem ideologicznym, światopoglądowym jak i metodycznym zapewniał realizację celów klas panujących, nie służył rozwojowi osobowości żołnierzy zgodnie z ich dążeniami. Znajdowało to wyraz przede wszystkim w strukturze armii, założeniach ideowych oraz w sposobach wychowania. Przez wieki całe wychowywano żołnierzy w ślepym posłuszeństwie i podporządkowaniu monarchom, władcom, kościołowi. Przez wieki armię izolowano od społeczeństwa, od polityki, od oświaty, aby łatwiej można ją było użyć do realizacji interesów klas panujących. Stąd też wywodzą się tezy o rzekomej apolityczności armii, jej ponadklasowych funkcjach i zadaniach; stąd jednostronny rozwój żołnierzy, traktowanie ich tylko jako narzędzia do prowadzenia wojny.

Realizacji owych założeń podporządkowane były metody kształtowania osobowości żołnierzy. Dlatego też w ówczesnych systemach wychowawczych spotkać można zaledwie nikłe odwoływanie się do świadomości żołnierzy. W praktycznym działaniu wychowawczym nie znajdowało to większego odbicia. Dominował przymus i bezwzględna przewaga przełożonych, gdyż tylko te sposoby działania i środki zapewniały należytą realizację klasowych funkcji armii.

O systemie wychowania i jego roli w kształtowaniu osobowości żołnierzy można także mówić w odniesieniu do konkretnej jednostki wojskowej. Nie oznacza to wcale, że każda jednostka wojskowa lub inna instytucja wychowawcza zajmuje się formułowaniem odrębnych założeń teoretycznych dla swojego lokalnego systemu wychowawczego. Po prostu stosownie do zadań, możliwości i konkretnych sytuacji tworzą one — w ramach ogólnie obowiązujących praktyk wychowawczych — coś własnego, coś, co pozwala lepiej i skuteczniej realizować ogólne zadania wychowawcze, co określa indywidualność wychowawczą danej jednostki wojskowej lub instytucji. O charakterze i jakości procesu wychowawczego w jednostce wojskowej, oprócz założeń ogólnych (ustrojowych, ideowych, prawnych), decydują m.in. takie lokalne warunki i możliwości, jak: poziom wychowawców i wychowanków, rodzaj jednostki (jej przeznaczenie), położenie

terytorialne (garnizon), posiadana baza materialna, tradycje, czas oddziaływania wychowawczego itp. Wszystkie te elementy tworzą odrębny klimat i określone sytuacje pedagogiczne w mniejszym lub większym stopniu sprzyjające kształtowaniu osobowości żołnierza.

Sprawą zasadniczą dla wychowawców wojskowych jest pełna orientacja w celach i możliwościach kształtowania osobowości żołnierzy w procesie szkolenia i wychowania. Chodzi zwłaszcza o perspektywiczne i kompleksowe traktowanie poczynąń szkoleniowo-wychowawczych, o to, czy zmierzają one do rozwijania osobowości, czy też są podporządkowane głównie wąsko pojmowanemu instrumentalizmowi; chodzi o jedność procesu szkolenia i wychowania jako niezbędnego warunku w pomyślnym kształtowaniu osobowości żołnierza socjalistycznej armii.

JEDNOŚĆ PROCESU SZKOLENIA I WYCHOWANIA

Proces kształtowania osobowości żołnierzy wyróżnia się pewnymi odmiennymi właściwościami organizacyjnymi i metodycznymi od podobnego procesu w innych ośrodkach kształcenia i wychowania. Znajduje to przede wszystkim wyraz w realizowaniu rozmaitych zadań szkoleniowych i wychowawczych — zgodnie oczywiście z określonymi programami i planami — o każdej porze dnia i nocy, o każdej porze roku, w salach wykładowych i gabinetach, na placach ćwiczeń i poligonach. Żołnierz jest szkolony i wychowywany przez całą dobę w warunkach ładu, porządku i dyscypliny. Proces ten cechuje znaczna jednolitość założeń i oddziaływań ideowych i organizacyjnych.

Do cech swoistych procesu szkolenia wojskowego należy zaliczyć jego rzeczywiste i ściśle powiązanie z procesem wychowania. Oba te procesy stanowią jedność, nabywana wiedza bowiem, umiejętności i nawyki łączone są ściśle z działalnością praktyczną i zachowaniem żołnierzy, z kształtowaniem waleń moralno-bojowych — dotyczą więc w istocie kształtowania osobowości. Owa jedność oznacza konieczność posiadania przez wychowawców wyraźnie określonych celów i planów zamierzeń wychowawczych,

które mają być realizowane podczas szkolenia, oraz planów doskonalenia i pogłębiania wyników szkolenia w innych formach i dziedzinach oddziaływań wychowawczych.

Osiąganie celów wychowawczych w toku szkolenia nie jest zadaniem łatwym, chociaż niektórzy sądzą, że wystarczy dobrze szkolić, aby niejako automatycznie dobrze wychowywać. Złożoność procesu wychowania w porównaniu ze szkoleniem wyraża się np. w jego organizacji. Wiadomo powszechnie, że proces szkolenia żołnierzy odbywa się według wyraźnie określonych założeń programowych, metodycznych i organizacyjnych. Dokładnie określone są przedmioty nauczania, zakres materiału, który powinien być opanowany, kolejność zajęć, liczba godzin, pomoce szkoleniowe itp. Procesu kształtowania osobowości — niestety — tak zaplanować nie można. W sferze rozwoju osobowości wychowawcy wojskowi nie mogą na przykład postawić sobie zadania uczynienia w ciągu pierwszego lub drugiego miesiąca służby żołnierzy odważnymi, samodzielnymi, zdyscyplinowanymi, wytrwałymi, koleżeńskimi, zaradnymi itp. Nie wynika to przy tym wcale z braku świadomości, jaki żołnierz być powinien, jakie walory moralno-bojowe ma reprezentować, lecz jest spowodowane złożonością, długotrwałością i trudnością kształtowania osobowości. Jest to proces trudny dlatego, „że na wytworzenie dodatknych cech charakteru potrzeba całych lat. Nie można stworzyć charakteru za pomocą jakiegoś specjalnego szybkościowego chwytu czy metody”⁴.

Oznacza to potrzebę konsekwentnego traktowania całego procesu życia i szkolenia jako czynników wywierających wpływ na rozwój osobowości żołnierzy. Chodzi przy tym o to, by wpływy owych różnorodnych czynników były zharmonizowane, by się wzajemnie wspierały i uzupełniały, by były wkomponowane w jednolity system oddziaływań kształtujących osobowość wychowanków zgodnie z założonymi celami.

Jednym z czynników, który w znacznym stopniu przyczynia się do ukierunkowania rozwoju osobowości żołnierzy, są zajęcia ideowo-polityczne.

⁴ A. M a k a r e n k o, *Dzieła*, Warszawa 1956, t. 5, s. 289.

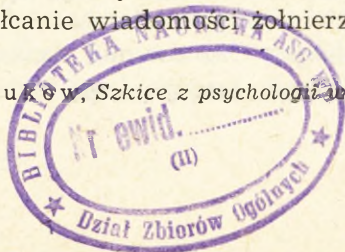
KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY PODCZAS ZAJĘĆ IDEOWO-POLITYCZNYCH

Podstawowym celem szkolenia ideowo-politycznego jest kształtowanie socjalistycznych postaw żołnierzy, rozwijanie ich świadomości i zaangażowania ideowego, umacnianie świadomej dyscypliny, wyzwalanie społecznej aktywności, inicjatywy i ofiarności w realizacji zadań związanych z przygotowaniem do obrony kraju i aktywnym uczestnictwem w budownictwie socjalizmu. Zasadniczą formą służącą osiągnięciu owych celów są zajęcia i informacje polityczne. Ze względu na treści zawarte w programie szkolenia politycznego, na jego stały, z góry zaprogramowany charakter, stanowi ono główną formę pracy ideowo-wychowawczej i jest podstawowym czynnikiem kształtowania świadomości żołnierzy.

W toku szkolenia politycznego, podobnie jak w innych rodzajach szkolenia, oprócz pogłębiania wiedzy dokonuje się zarazem proces kształtowania osobowości żołnierzy. Szkolenie polityczne polega, najogólniej rzecz biorąc, na przekazywaniu żołnierzom i przyswajaniu przez nich wiedzy ideowo-politycznej w zakresie ustalonym programem⁵. Uczestnicząc w szkoleniu politycznym żołnierz nabywa wiedzę o istocie, celach i zadaniach służby wojskowej, o podstawowych normach, zasadach i obowiązkach żołnierskich, poznaje swój kraj, jego osiągnięcia i perspektywy rozwojowe, postępowe i rewolucyjne tradycje narodu i oręża polskiego, zasady ustrojowe, politykę wewnętrzną i międzynarodową, miejsce Polski Ludowej w świecie, prawa rozwoju społecznego itp., na tym zaś tle uświadamia sobie swoją rolę i miejsce jako żołnierz i obywatel socjalistycznego państwa. Te różnorodne wiadomości zdobywane w trakcie szkolenia politycznego oraz innymi drogami powinny ułożyć się w pewien określony system stanowiący jedność, wyrażający się w postawach i zachowaniu żołnierzy, w pojmowaniu przez nich swojej roli i miejsca, w patriotyzmie i internacjonalizmie.

Przekształcanie wiadomości żołnierzy w poglądy i postawy nie

⁵ Por. G. Łuków, *Szkice z psychologii wojskowej*, Warszawa 1959, s. 206.



jest proste, jeśli weźmiemy pod uwagę, że są to ludzie dorośli, wszak edukacja społeczno-polityczna żołnierza nie rozpoczyna się w wojsku od podstaw. Podejmując służbę wojskową poborowi mają już mniej lub bardziej trwałe przekonania ideowo-polityczne, które nie zawsze są zgodne z ogólnym nurtem wychowania socjalistycznego. W takim przypadku zadania wychowawcze są szczególnie trudne i złożone, polegają bowiem na modyfikacji lub zmianie poglądów stosownie do charakteru i potrzeb wojska. Nie zawsze się to udaje.

Mimo trudności liczne badania sygnalizują zależność zainteresowań, poglądów, przekonań, postaw ludzi od poziomu i charakteru wiedzy społeczno-politycznej. W wyniku przyswajania przez żołnierzy usystematyzowanych wiadomości politycznych kształtują się ich zainteresowania i potrzeby analizowania i oceniania wydarzeń i zjawisk społecznych, co jest — jak wiadomo — bezpośrednim rezultatem umiejętności łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką życiową.

W szkoleniu politycznym chodzi przede wszystkim o wywieranie wpływu na świadomość i uczucia żołnierzy, które materializują się w konkretnym działaniu. Szkolenie polityczne dostarcza w szerokim zakresie argumentów logicznych i emocjonalnych, rozwijających i utrwalających postawę zaangażowania społecznego, patriotyzm i internacjonalizm, rozwija światopogląd naukowy, uzasadnia konieczność i wyjaśnia istotę służby wojskowej, zachęca do rzetelnego opanowywania wiedzy i umiejętności żołnierskich związanych z poznawaniem i posługiwaniem się bronią i sprzętem technicznym, z działaniem żołnierza na współczesnym polu walki.

Rozległy jest także zakres wiadomości nabywanych przez żołnierzy podczas szkolenia politycznego, dotyczących współpracy z innymi ludźmi, współzycia w zespole i kolektywie, wyjaśniających i kształtujących stosunek do swego pododdziału, jednostki wojskowej, rodzaju sił zbrojnych i wojska, jego symboli i odznak (sztandary, odznaczenia, mundury).

Oto np. 97,1% badanych żołnierzy stwierdziło, że dzięki zajęciom politycznym pogłębili wiedzę historyczną o dziejach i wal-kach narodu polskiego, zaś 88,6% podkreśliło, że szkolenie poli-

tyczne wywarło duży wpływ na ich stosunek do służby wojskowej i wynikających z niej obowiązków, że przyczyniło się do zrozumienia istoty dyscypliny wojskowej i potrzeby przestrzegania porządku wojskowego ⁶.

Zarysowane problemy szkolenia politycznego ukazują jego znaczenie w procesie kształtowania osobowości żołnierzy. Idzie jednak o to, w jaki sposób owe potencjonalne możliwości urzeczywistniać? Można tu wymienić następujące wskazówki metodyczne, których realizacja stwarza dobre warunki kształtowania osobowości żołnierza socjalistycznej armii:

— Prowadzący szkolenie polityczne powinni być w pełni świadomi celów wychowawczych. Dobra znajomość celów ogólnych, rozumienie ich nadrzędności w stosunku do celów dydaktycznych, pozwoli właściwie organizować i prowadzić zajęcia polityczne, dobierać odpowiednie metody, treści i środki oraz łączyć je z innymi dziedzinami szkolenia i życia wojskowego.

— Szkolenie polityczne należy organizować i prowadzić w taki sposób, aby wiedza polityczna zdobywana przez żołnierzy na zajęciach (oraz innymi drogami) stawała się podstawą kształtowania ich przekonań i postaw ideowych, politycznych, patriotycznych. W kształtowaniu przekonań chodzi także o ich trwałość. Wiąże się to z przygotowaniem żołnierza do podjęcia w każdej chwili walki zbrojnej, także wówczas, kiedy będzie już w rezerwie.

— Rozwijanie osobowości żołnierzy w trakcie szkolenia politycznego w poważnej mierze zależy nie tylko od treści, ale i od sposobów jego prowadzenia. Umiejętność interesującego przekazywania wiadomości, zawsze popartych dowodami, rzeczowymi argumentami i przykładami przyczynia się skutecznie do kształtowania poglądów i przekonań żołnierzy. Wpływają na to zwłaszcza metody aktywizujące, pozwalające lepiej zrozumieć i opanować trudniejsze zagadnienia, wnikać w istotę rzeczy, budząc przy tym zainteresowanie, rozwijając aktywność poznawczą i dążenia do mniej lub bardziej systematycznego pogłębiania wiadomości.

⁶ Por.: E. Olczyk, Cz. Staciwa, *Młodzież a wojsko*, Warszawa 1971, s. 143 i 152.

— Ważną sprawą jest stopień powiązania wiadomości społeczno-politycznych z codziennymi problemami życia i szkolenia wojskowego. Chodzi o to, aby przekazywanie żołnierzom wiadomości politycznych łączyło się ściśle z posługiwaniem się nimi w życiu, aby na ich podstawie uczyli się jednocześnie pojmowania i oceniania wydarzeń i faktów, aby łączyli je z własnymi zadaniami realizowanymi w pododdziale i oddziale.

— Skuteczność szkolenia politycznego w dziedzinie kształtowania osobowości zależy również od sprzęgnięcia jego treści (wzmacnianie ich) z innymi formami oddziaływania ideowo-politycznego. Realizacja określonego cyklu zajęć politycznych może być z powodzeniem wspierana działalnością kulturalno-oświatową i propagandową. Odpowiedni dobór filmu wyświetlanego w jednostce, temat gawędy, gazetki ściennej, lektura określonych książek, zorganizowanie wycieczki do muzeum, zakładu pracy, spotkanie z ciekawymi ludźmi, przeprowadzenie odpowiedniego konkursu, zebrania żołnierskiego itp. — mogą znakomicie przyczyniać się do utrwalania wiadomości przekazywanych podczas szkolenia politycznego oraz przekształcania ich w przekonania znajdujące wyraz w konkretnym działaniu i postępowaniu żołnierzy.

Rezultaty wychowawcze szkolenia politycznego zależą także od postawy prowadzącego, od jego przygotowania, doświadczenia, wiedzy ogólnej, umiejętności metodycznych, nastawienia do przedmiotu nauczania, autorytetu, osobistego zaangażowania ideowego i stosunku do przekazywanych treści.

Przekształcenie wiadomości w poglądy dokonuje się znacznie szybciej i skuteczniej pod wpływem oddziaływania osób autentycznie zaangażowanych i głęboko przekonanych o słuszności tez, które głoszą. Dlatego właśnie kierowników grup szkolenia politycznego wyznacza się spośród najbardziej doświadczonych oficerów, posiadających rozległą wiedzę społeczno-polityczną i umiejętność jej przekazywania.

Nieprzestrzeganie ogólnych zasad wychowania oraz wspomnianych wyżej warunków kształtowania osobowości żołnierza ludowej armii w trakcie szkolenia politycznego powoduje, że staje się ono mało efektywne. Przekazywane wiadomości mają cha-

rakter formalny i nie przekształcają się w system przekonań, nie stają się światopoglądem żołnierzy, nie rozwijają należycie postaw patriotycznych i internacjonalistycznych.

Rozpatrując problem społeczno-politycznego przygotowania żołnierzy do udziału w walce zbrojnej i życiu społecznym kraju podczas szkolenia politycznego, nie sposób pominąć roli organizacji partyjnych i młodzieżowych w tym procesie. Głębokie i aktywne zaangażowanie ideowe członków i kandydatów partii, członków ZSMP, ich wiedza i doświadczenie wykorzystywane przez prowadzącego podczas szkolenia politycznego znakomicie przyczynia się do rozwijania i utrwalania pożądanych poglądów i postaw żołnierzy.

Spełnianie obowiązku żołnierskiego wymaga jednakże różnorodnych umiejętności i sprawności, różnych dyspozycji osobowościowych nie zawsze możliwych do ukształtowania w procesie szkolenia politycznego. Są one rozwijane w innych rodzajach szkolenia i życia wojskowego, a zwłaszcza w procesie szkolenia bojowego, technicznego i specjalistycznego.

KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY W TRAKCIE SZKOLENIA BOJOWEGO I TECHNICZNO-SPECJALISTYCZNEGO

Historia wojskowości zna wiele sposobów przygotowywania żołnierzy do walki. Od czasów wspólnoty pierwotnej wojownicy prowadzili odmienny, bardzo surowy tryb życia, mający na celu ukształtowanie odpowiednich walorów bojowych. Służba wojskowa od wieków miała przyzwyczajać żołnierzy do skutecznego prowadzenia działań wojennych i ponoszenia związanych z nimi trudów.

Ukazując ogólne walory dobrego wyszkolenia żołnierzy, pragniemy na ich tle przedstawić niektóre, ważniejsze zagadnienia wychowawcze, mające wpływ na jakość przygotowania naszej armii do działań na polu walki, ze szczególnym uwzględnieniem szkolenia techniczno-specjalistycznego i taktycznego oraz ich wpływu na rozwój osobowości żołnierzy.

Przygotowanie to we wszystkich rodzajach szkolenia realizuje

się według ściśle określonych założeń programowych i metodycznych, dostosowanych do zadań, możliwości i warunków. Wyposażenie we współczesne środki walki postawiło przed żołnierzami nowe wymagania. Nowoczesna technika wojskowa podniosła znacznie rangę szkolenia specjalistycznego i technicznego, które ma na celu dokładne zapoznanie i nauczanie posługiwania się sprzętem bojowym. Podkreśla się jednak, że obecnie, aby wykorzystać w pełni wielostronne możliwości sprzętu i uzbrojenia, nie wystarczy tylko przyswoić sobie ich budowę i zasady obsługi, lecz potrzebna jest także wiedza teoretyczna, dająca naukowe podstawy z dziedziny fizyki, mechaniki, elektroniki.

W przeszłości w procesie technicznego i specjalistycznego szkolenia żołnierzy przygotowanie teoretyczne, tj. poznanie istoty zjawisk, spełniało mniejszą rolę i nie stanowiło jednego z głównych elementów kształtowania nawyków i umiejętności technicznych, potrzebnych do kierowania i obsługi uzbrojenia i sprzętu bojowego. Obecnie obserwuje się zależności pomiędzy maksymalnym wykorzystaniem bojowych możliwości nowej techniki a stopniem poznania przez żołnierzy budowy i funkcjonowania przyrządów i całych systemów technicznych⁷. Praktyka dowodzi, że współcześnie wszystkie niezbędne nawyki obsługi uzbrojenia i sprzętu bojowego mają intelektualne ukierunkowanie. Większość bowiem czynności i operacji wykonywanych przez różnych specjalistów stwarza konieczność dokładnego ich zrozumienia i poznania.

Sytuacja ta wymaga nowego spojrzenia na problem jakości i sposobu przygotowania żołnierza do działań na współczesnym polu walki. Pojęcie mistrzostwa bojowego wiąże się dziś nie tylko z nawykami ruchowymi, siłą fizyczną i odpornością na trudy, lecz także z wysokim poziomem rozwoju myślenia taktycznego i technicznego oraz ogólnym rozwojem osobowości żołnierza. Skracanie czasu czynności i operacji, przy jednoczesnym wzroście dokładności wymaga dziś, aby działanie było nie tylko nawykowe, lecz także niezawodne. Przygotować takiego żołnierza można przez zintensyfikowanie działania fizycznego oraz rozwijanie

⁷ Por.: *Wojenna pedagogika*, Moskwa 1973, s. 80—81.

zdolności do samodzielnego i twórczego myślenia. Jest to zatem działalność złożona i wielostronna, obejmująca nie tylko szkolenie, wyposażenie w wiedzę, umiejętności i nawyki, ale także, a może nawet przede wszystkim, rozwijanie jego osobowości, kształtowanie charakteru, siły woli, opanowania, odwagi, umiejętności współzycia itp.

Organizując i prowadząc proces szkolenia i wychowania dowódcy i wychowawcy powinni pamiętać także o innych aspektach przygotowania technicznego żołnierzy. Otóż samopoczucie i działanie żołnierzy jest tym lepsze i sprawniejsze, im lepiej opanowali oni techniczny sprzęt bojowy, im lepiej znają jego możliwości i zastosowanie.

Obecnie, kiedy w zespołach i załogach każdy jest specjalistą, istnieje potrzeba opanowywania specjalności innych członków zespołu, aby w razie potrzeby można było zastąpić kolegę lub udzielić mu pomocy. Możliwość wzajemnego zastępowania zwiększa zaufanie do sprzętu, usprawnia jego eksploatację, sprzyja lepszemu wykorzystaniu jego właściwości, wzmacnia pewność siebie, sprzyja działaniom śmiałym i odważnym.

Jak z powyższego wynika, broń i sprzęt bojowy wywierają nie tylko bezpośredni wpływ na przebieg i wyniki walki, ale również oddziałują na psychikę ludzi biorących udział w starciu zbrojnym. Często skutki nadmiernej obawy przed jakimś rodzajem broni są znacznie groźniejsze, niż bezpośrednie straty, które ona powoduje. Dlatego też jednym z ważnych zadań wychowawców wojskowych jest krzewienie zaufania do posiadanej broni i sprzętu wojskowego. Należy ukazywać ich wszechstronne możliwości i zastosowanie. Zaufanie to nie może być oparte jedynie na werbalnym przekazie, ale powinno wynikać z praktycznego doświadczenia. Żołnierz musi poznać i sprawdzić w działaniu (oczywiście na tyle, na ile jest to możliwe w okresie pokojowym) walory uzbrojenia, którym dysponuje, jego sprawność, niezawodność, skuteczność; zresztą nie tylko własnego, lecz także swego pododdziału. Służą temu przede wszystkim ćwiczenia, manewry, różnego rodzaju pokazy, filmy itp. Dokładne i praktyczne poznanie np. właściwości i możliwości czołgu, sposobów różnorodnego wykorzystania go w działaniach zaczepnych i obronnych, w różnym

terenie i w różnych sytuacjach kształtuje pewność siebie, śmiałość i swobodę działania żołnierzy.

Jednakże przecenianie techniki jest niebezpieczne. Ogromna, niszczycielska siła posiadanej broni może rodzić postawy niedoceny lub nawet lekceważenia zwykłych powinności żołnierskich, może podważać potrzebę umacniania dyscypliny, rozwijania tężyzny i sprawności fizycznej oraz innych walorów i umiejętności niezbędnych na polu walki. A przecież nowoczesny sprzęt i broń oraz skutki ich zastosowania nie zmniejszają wymagań, przeciwnie — znacznie je powiększają. Liczenie więc na to, że za pomocą samej techniki można rozwiązać problemy obronne, jest niezrozumieniem istoty i charakteru współczesnych działań wojennych.

Oprócz przygotowania technicznego żołnierz musi być wyszkolony taktycznie. W działaniu taktycznym następuje synteza poszczególnych umiejętności nabywanych przez żołnierzy w czasie szkolenia ogniowego, musztry, obsługiwanego sprzętu. Obserwujemy w nim bardzo wyraźną jedność czynności intelektualnych i motorycznych. Taktyczne przygotowanie żołnierza jest zatem procesem skomplikowanym, wymagającym wysokich kwalifikacji od organizatorów i realizatorów.

Z punktu widzenia kształtowania osobowości żołnierzy warto w szkoleniu taktycznym uwzględnić następujące zagadnienia. Organizowane zajęcia powinny zespalać indywidualny wysiłek, umiejętności i czynności z działaniem zespołu. Sprawna organizacja i koncentracja działań powinna zapewnić widoczne zwiększenie wyników wysiłku indywidualnego. Wiąże się z tym potrzeba informowania żołnierzy o zadaniach zespołu czy grupy, gdyż tylko wówczas można sensownie wykonywać indywidualne i specjalistyczne zadania.

Powiadamy o żołnierzy o zadaniach kolegów, załogi lub pododdziału jest potrzebne nie tylko ze względu na możliwość udzielenia sobie pomocy, zastąpienia się w razie konieczności, lecz także dlatego, że znajomość zadań zespołu żołnierzy, rodzi poczucie odpowiedzialności, stanowi niezbędny warunek do rozwijania inicjatywy i samodzielności. Są także inne następstwa znajomości lub nieznanności zadań i sytuacji. Doświadczenia dowodzą, że znacznie lepiej przyjmuje się i znosi rzeczywistość pola wal-

ki, jeśli to, co się na nim dzieje, nie jest dla żołnierza zaskakujące, niespodziewane, niezrozumiałe. Natomiast trudne do wyjaśnienia sytuacje i nieprzewidziane zdarzenia pobudzają wyobraźnię, potęgują napięcie emocjonalne. Wiadomo zaś, że nadmierne pobudzenie nie sprzyja wykonywaniu jakichkolwiek zadań, chodzi więc o to, aby przez odpowiednie oddziaływanie wychowawcze redukować napięcia na rzecz zachowań i działań opanowanych. Pomaga temu dokładne zdawanie sobie sprawy z przebiegu walki oraz przewidywanie wydarzeń, które mogą nastąpić w czasie jej trwania.

Nie może to być jednak przypadkowy, fragmentaryczny zbiór informacji. Wartościowy i przydatny jest tylko taki stan wiedzy, który zawiera odpowiednio dużą ilość uporządkowanych danych, co sprawia, że wszystkie wydarzenia mogą być przez żołnierza nazwane i określone, że zrozumiałe są przyczyny ich powstania, przebieg i skutki⁸. Dopiero wtedy można mówić o świadomym, racjonalnym stosunku do zachodzących na polu walki zjawisk. Podkreśla się przy tym, że rola właściwego rozumienia rzeczywistości wzrasta proporcjonalnie do wzrostu ogólnej kultury żołnierza. Żołnierz o wysokim poziomie intelektualnym, rozwiniętej wyobraźni, lecz niedostatecznie poinformowany i zorientowany w sytuacji może łatwo stracić spokój i opanowanie.

W kształtowaniu nawyków sprawą bardzo ważną jest nie tylko doprowadzenie do perfekcji określonych czynności, lecz także głębokie przekonanie o ich niekwestionowanej skuteczności. Przeświadczenie to można wytworzyć nie przez zapewnienia i deklaracje, lecz przez praktyczne potwierdzenie, że nawet nastrożniejszego przeciwnika można unieszkodliwić lub zniszczyć, stosując odpowiednie sposoby działania. W ten sposób żołnierz nabiera przekonania do swojej siły widzi potrzebę wytrwałości i zaradności na ćwiczeniach i w boju.

W słusznym dążeniu do stworzenia możliwości osiągnięcia przez żołnierzy sukcesów w trakcie szkolenia powinno się jednak brać pod uwagę fakt, że — jak wykazują liczne badania psychologiczne — ten, kto przyzwyczaił się do samych sukcesów, może się

⁸ Por.: J. R e y k o w s k i, *Współczesna wojna a człowiek*, Warszawa 1968, s. 29—30.

łatwo załamać nawet przy okresowych niepowodzeniach. Ze względu na warunki współczesnego pola walki, a zwłaszcza dynamikę, różnorodność i zmienność działań należy więc przygotowywać żołnierzy także do czasowych niepowodzeń. Dobrze zorganizowany proces szkolenia powinien stwarzać ku temu okazję, umożliwiając zarazem poprzez wytrwały i uporczywy wysiłek zmianę tego niepowodzenia w końcowy sukces. Rozwijanie odporności na trudy, przeciwnieństwa i niepowodzenia jest ważnym elementem kształtowania osobowości współczesnego żołnierza.

Powyższe rozważania dowodzą, że właśnie na ćwiczeniach istnieją sprzyjające warunki kształtowania i sprawdzania kunsztu bojowego, wytrwałości i wytrzymałości żołnierzy, ich umiejętności posługiwania się i wykorzystania nowoczesnej broni i sprzętu. Schematyzm i formalizm w organizacji ćwiczeń, umowność i uproszczenia sytuacji przynoszą szkodę sprawie wychowania żołnierzy, zniekształcają ich wyobrażenia o współczesnym wojsku i wojnie.

Wspólną wartością wszelkich odmian działania jest ich poważny wpływ wychowawczy na rozwój osobowości człowieka, zwłaszcza na wolę i charakter, na jego stosunek do innych ludzi, do wykonywanych zadań, do pracy.

Szkolenie taktyczne i techniczne wyposaża żołnierzy przede wszystkim w określoną wiedzę, umiejętności i nawyki. Ta strona szkolenia, jako bardziej spektakularna i łatwiejsza do sprawdzenia, jest powszechnie dostrzegana i podkreślana. Mniej natomiast zauważa się te efekty szkolenia, które odzwierciedlają się w walorach osobowości żołnierzy. A przecież przy rozwiązywaniu różnorodnych, często bardzo złożonych, odpowiedzialnych, trudnych i niebezpiecznych zadań szkoleniowych żołnierz ma najlepszą okazję do sprawdzenia siebie, swoich kolegów i przełożonych; ma najlepsze naturalne warunki do przejawiania aktywności i pomysowości, samodzielności w myśleniu i działaniu, odwagi, wytrwałości, siły woli, opanowania, solidarności, umiejętności współzycia i współdziałania z innymi.

Wymienione walory osobowości żołnierza mogą być najpełniej rozwijane w dobrze zorganizowanym i prowadzonym procesie szkolenia wojskowego. Szkolenie to nie może być przeto ukierun-

kowane tylko na nabywanie określonej wiedzy i umiejętności, ale także na kształtowanie osobowości żołnierzy.

Wojna współczesna stawia z nieporównywalną ostrością problem takiej organizacji przygotowania żołnierzy, która wymaga pełnego zaangażowania ich sił duchowych i fizycznych. System wychowania musi więc uwzględniać cały kompleks spraw związanych z kształtowaniem tych walorów, które umożliwiają żołnierzowi przewycięzenie największych przeszkód i rozwiązanie najtrudniejszych zadań bojowych. W dużym stopniu bowiem w zależności od tego, jaka jest osobowość człowieka, takie też są jego reakcje w warunkach zagrożenia.

Podkreśla się, że w zachowaniu ludzi w sytuacjach niebezpiecznych główną sprawą jest ukierunkowanie osobowości. Oznacza to, że: potrzeby, pragnienia, dążenia, ideały oraz przekonania w poważnym stopniu wpływają na działanie. Dlatego też żołnierz oceniając np. elementy sytuacji, zwraca najczęściej uwagę nie tyle na ich obiektywne właściwości, ile na to, czy odpowiadają jego oczekiwaniom, pragnieniom, interesom. Od tego nastawienia zależy jego opinia o poszczególnych elementach sytuacji i ich znaczeniu w danym momencie. Jeżeli walczący chce pokonać przeciwnika, to nawet w bardzo niebezpiecznej sytuacji będzie wytrwale i uporczywie poszukiwać sposobu osiągnięcia celu.

Nieprzypadkowo mówi się dzisiaj o „technologii działania”, odważnego, śmiałego i niezawodnego. Chodzi tu o najpełniejsze zespolenie czynników motywacyjnych (uruchamiających i kierujących ludzkie zachowanie) z wiedzą i umiejętnościami. Dlatego właśnie mówimy, że we współczesnych warunkach wysoka świadomość żołnierzy, ideowość, patriotyzm, zaangażowanie powinny ujawniać się w mistrzowskim opanowaniu nowoczesnej broni i sprzętu bojowego, w umiejętności sprawnego działania.

KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI OFICERA-WYCHOWAWCY

Ze względu na wysoki stopień zorganizowania życia wojskowego każdy dowódca — ujmując zagadnienie od strony formalnej — jest kierownikiem, organizatorem i wychowawcą podwładnych. Oczywiście, w złożonym i dynamicznym procesie życia wojskowego, na jego podwładnych oddziałuje wiele różnych czynników, niekiedy nawet sprzecznych z kierunkiem działania oficera, niemniej jednak na nim spoczywa ciężar organizacji szkolenia i wychowania żołnierzy.

Kształtowanie osobowości oficera odbywa się w określonych warunkach środowiskowych, organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych, w warunkach zintegrowanego i efektywnego 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 uporządkowanych sytuacji. Jest to konieczne dla przygotowania oficera do działań na przyszłym polu walki oraz dla efektywnego uczestnictwa w bieżących pracach na rzecz rozwoju i obrony socjalistycznej ojczyzny. Specyfikę omawianego tu procesu określają normy i zasady postępowania, cele formalne jednoosobowego dowodzenia, sprzężenie działania służbowego z partyjno-politycznym, zmienność warunków szkoleniowo-wychowawczych (ćwiczenia i zajęcia szkoleniowo-wychowawcze odbywają się w różnych warunkach terenowo-klimatycznych, w różnych porach dnia i roku).

SPECYFIKA PRACY WYCHOWAWCZEJ W WOJSKU

Wychowanie wojskowe jest typowym procesem wychowania dla teraźniejszości i 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 odpowiednie sytuacje szkoleniowo-wychowawcze, w których można najlepiej przygotować żołnierza do skutecznego działania.

Wychowanie i kształcenie wojskowe, jeśli ma spełnić swe podstawowe zadania, musi być perspektywiczne. Z tezy tej wynikają więc bardziej szczegółowe zadania organizacyjno-wychowawcze, dydaktyczne, moralne i społeczne. Do jednych z nich trzeba zaliczyć konstruowanie ideału osobowego oficera. Wskazanie takiego ideału — wzoru ma wielkie znaczenie wychowawcze, jest jednym z istotnych czynników kształtowania postaw i poglądów oficera. W tym celu w wojsku opracowano sylwetkę osobową oficera, uwzględniając 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.

Analiza lektury, a przede wszystkim praktyczne potrzeby życia wojskowego wskazują na to, że w przypadku konstruowania modelu działania oficera należy uwzględniać postawę ideowo-moralną, przygotowanie zawodowe, przygotowanie dowódcze i sztabowe oraz kwalifikacje pedagogiczne, na które składają się: wiedza, myślenie i pedagogiczne działanie. W programie rozwoju kultury w siłach zbrojnych PRL w latach 1976—1990, zaleca się łączyć kształtowanie kultury umysłowej z umacnianiem socjalistycznej kultury moralnej, estetycznej, zdrowotnej i dowódczej. Ważnej wymowy nabiera wychowanie kulturalne w uczelniach wojskowych, tam bowiem kształtuje się osobowość przyszłego dowódcy i wychowawcy. „Szeroko rozumiana kultura powinna efektywnie współdziałać w dalszym wydobywaniu i uruchamianiu rezerw, twiących zwłaszcza w samych ludziach, w systemie or-

ganizacji pracy i stylu działania (dowodzenia, kierowania, zarządzania), ułatwiać osiąganie wyższych wartości i efektów w pracy i służbie, wspomagać umacnianie dyscypliny i porządku wojskowego”¹. Dlatego w procesie oddziaływań pedagogicznych dąży się do tego, by zmienić te postawy, potrzeby i motywy, które wyrażają rozbieżności zachodzące między wyznawanymi wzorami i hierarchią wartości a obowiązującymi wzorami i normami postępowania. Stosunki między przełożonymi a podwładnymi powinny wzmacniać uczucia wzajemnej sympatii, poszanowania, lecz bez tendencji do popadania w skrajność. Atmosfera moralna w dowodzeniu, kierowaniu i wychowaniu wyraża poziom dojrzałości politycznej i społecznej, sprzyja atmosferze optymizmu, zaufania, odpowiedzialności i pryncypialności.

Właściwie pojęta kultura dowodzenia nabiera w 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”².

Dla środowiska wojskowego charakterystyczna jest określona struktura społeczna, obejmująca kadre zawodową i żołnierzy służby zasadniczej. Fakt ten powoduje konieczność umiejętnego łączenia pedagogiki wieku dojrzewania z pedagogiką dorosłych, z pedagogiką pracy itp. Potrzeby tego rodzaju występują zarówno w szkolnictwie wojskowym jak i w pododdziałach i oddziałach. Oficer powinien więc znać problemy młodzieży w wieku dojrzewania, ale powinien również doskonale orientować się w sprawach psychologii kolektynu żołnierskiego, w kwestiach dotyczących bezpośrednio dydaktyki dorosłych, umiejętnego łączenia praktyki z teorią.

W wojsku tysiące młodych ludzi zdobywa wiedzę o świecie, o życiu, uczy się określonego zawodu. Przykładowo można wymienić kierowców samochodowych, traktorzystów, mechaników silników samochodowych i samolotowych, specjalistów obróbki me-

¹ Program rozwoju kultury w siłach zbrojnych PRL w latach 1976—1990, Warszawa 1976.

² W. Jaruzelski, *Istota klasowa i nowa rola armii w społeczeństwie socjalistycznym*, s. 42.

tali i drewna, budowy mostów, budowy i obsługi kolei, specjalistów jednostek pływających marynarki wojennej itd. Środowisko wojskowe stało się nie tylko szkołą wychowania militarnego, lecz również szkołą przysposobienia zawodowego, ogniskiem oświaty.

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. Oficer musi wzmacniać swoje przedsięwzięcia wynikami systematycznego procesu poznawczego. Systematyczna obserwacja połączona z zapisem pozwala mu ustalić, nie jaki żołnierz jest, lecz jakim się staje.

Zasadniczy proces kształtowania osobowości przyszłego dowódcy i wychowawcy odbywa się w szkolnictwie wojskowym. Sprawą doniosłą dla wyższego szkolnictwa wojskowego jest ściśle zespolenie procesu kształcenia z wychowaniem i kształtowanie określonej osobowości podchorążych i słuchaczy. Model służby oficera przewiduje cztery etapy zdobywania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych.

Etap pierwszy obejmuje studia podstawowe (wyższa szkoła oficerska); etap drugi — studia doksztalcające na poziomie KDO, WKDO; etap trzeci — studia drugiego stopnia dla absolwentów wyższych szkół oficerskich, uzyskujących tytuł dowódcy-inżyniera lub magistra (ASG, WAP); etap czwarty — studia podyplomowe, doktoranckie i różnego rodzaju krótkotrwałe kursy.

Istotną rolę spełnia także system samokształcenia indywidualnego i organizacja studiów przemiannych. Te nowe formy zdobywania wiedzy wydatnie wzbogacają system ustawicznego kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry.

Tak określone drogi rozwoju kadry oficerskiej stwarzają możliwości ustawicznego, a zarazem zintegrowanego kształcenia i wychowania w środowisku wojskowym. Chodzi tu również, praktycznie rzecz biorąc, o zwrócenie bacznej uwagi na ideowo-wychowawczy sens studiów, na to, by w ciągle trwającym procesie dydaktyczno-wychowawczym kształtować i doskonalić naukowy pogląd na świat, postawy socjalistycznego patriotyzmu i internacjonalizmu oraz socjalistyczny stosunek do wykonywanych obo-

wiązków. Współczesny oficer powinien być nie tylko fachowcem wysokiej klasy, ale i człowiekiem odznaczającym się trwałymi postawami zaangażowania społecznego i politycznego, postawami wyrażającymi jego zdolność i dojrzałość do słusznej ideologicznie i klasowo oceny wielu zjawisk społeczno-politycznych, ekonomicznych i obronnych.

JEDNOŚĆ KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA PODCHORAŻYCH

Mówiąc o efektywności kształcenia i wychowania chcemy zanalizować te wyniki badań i spostrzeżenia praktyczne, które ujawniają osiągnięcia przez podchorążych i słuchaczy postępy w kształceniu; ewentualne zmiany osobowości badanych; wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej absolwentów; opinie o dotychczasowym systemie kształcenia i wychowania w wyższych uczelniach wojskowych. Oczywiście prezentowane z konieczności tylko niektóre (fragmentaryczne, częściowe) wyniki badań nie dadzą ani wyczerpującego, ani tym bardziej całościowego obrazu rzeczywistych efektów kształcenia i wychowania kadry zawodowej. Pozwolą jednak czytelnikowi zorientować się w specyfice i celach tego kształcenia. Przedsięwzięcia tego rodzaju stanowią również próbę „pomiaru” skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W systemie studiów wyższych szkół oficerskich poczesne miejsce zajmują przedmioty społeczno-polityczne, a wśród nich pedagogika wojskowa (podstawy pedagogiki wojskowej, dydaktyka wojskowa, psychologia wojskowa). Na przedmioty te przeznaczają się 11% godzin programu kształcenia. Jest to bardzo pokaźna liczba, jeżeli wziąć pod uwagę fakt, że wyższe szkoły oficerskie kształcą głównie dowódców-inżynierów. Do powyższej liczby niewątpliwie należy dodać jeszcze 9,9% godzin przeznaczonych na metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów.

Rzeczą niezmiernie istotną staje się ustalenie właściwych korelacji między tymi przedmiotami, które mogą i powinny najsilniej wpływać na ostateczny kształt kwalifikacji moralnych i pedagogicznych absolwenta. Ważne jest również ustalenie różnic,

jakie zachodzą np. między ogólnymi zainteresowaniami (akceptacja) danym przedmiotem nauczania a poszczególnymi tematami tego przedmiotu. Okazuje się bowiem, iż wysoki wskaźnik zainteresowania (94%) filozofią marksistowską nie zawsze „pokrywa” się z proponowanymi słuchaczom tematami. Analiza przyczyn wskazuje, iż stan taki nie wynika z nieatrakcyjności poszczególnych tematów, lecz głównie ze sposobu ich ujęcia. Stosunkowo dużym zainteresowaniem cieszą się m.in. takie tematy, jak: marksistowskie ujęcie etyki, religioznawstwa i współczesne kierunki filozoficzne, czyli te, które najbliższe są problemom stosunków międzyludzkich, światopoglądowym itp.

W lokalnym systemie wychowawczym uczelni wojskowej obecne miejsce zajmują problemy dotyczące kształtowania naukowego światopoglądu podchorążych. Zebrane wyniki badań z tej dziedziny świadczą o dość istotnych zmianach zachodzących w postawach światopoglądowych. Stwierdzono np., że na czwartym roku studiów profilu ogólnowojskowego liczba wierzących jest mniejsza o ponad połowę w stosunku do pierwszego roku studiów, zaś liczba wierzących i praktykujących wynosi tylko 3,5% podchorążych³. Dzieje się tak dlatego, że podchorążowie w ciągu czterech lat studiów zapoznają się z szerokim zakresem wiedzy z dziedziny nauk społeczno-politycznych, a wśród nich również filozofii marksistowskiej. Treści światopoglądowe podejmowane są także na forum partyjnym i ZSMP, w pracy kulturalno-oświatowej.

Duże znaczenie ma wszechstronne rozwijanie samodzielności myślenia, zdolności do refleksji, stwarzanie laickiej atmosfery, propagowanie świeckich obrzędów rodzinnych. Upowszechniany jest np. świecki ceremoniał nadawania imion dzieciom, ślubów cywilnych, pogrzebów. Te i inne praktyki wydatnie pomagają przyszłym oficerom w organizowaniu procesów wychowania światopoglądowego w pododdziałach i oddziałach wojskowych.

³ Por.: J. Czerwiński, *Niektóre aspekty światopoglądu podchorążych I i IV rocznika wyższych szkół oficerskich*, maszynopis WAP, 1977.

Do najważniejszych elementów działalności przełożonych należą sposoby organizacji pracy z podwładnymi, zachęcanie ich do podejmowania wysiłku, inicjowanie ich aktywności, kształtowanie poczucia kolektywizmu, ocenianie ich osobowości.

Wśród wymienionych czynników szczególnie skomplikowane jest ocenianie osobowości podwładnych. Ocena osobowości dokonana przez przełożonego stwarza podwładnemu możliwość porównania własnego wyobrażenia o sobie, o własnej wartości z wyobrażeniem przełożonego. Rezultat porównania może być różny. Zdarza się, że bywa on zbliżony lub prawie identyczny, ale są też przykłady rozbieżności, często bardzo istotnych.

W wypadku gdy podwładny ma wygórowane mniemanie o własnej wartości, zadanie oceniającego jest bardzo trudne, albowiem formułowane przezeń oceny są przedmiotem komentarzy. Jeśli ocena wyraźnie różni się *in minus*, wówczas budzi sprzeciw ocenianego i nierzadko jego otoczenia. Natomiast, jeżeli ocena odbiega wyraźnie *in plus*, nie budzi raczej sprzeciwu ocenianego, ale najczęściej wywołuje komentarze otoczenia, niekorzystne dla oceniającego.

Już sama zatem złożoność procesu oceniania podwładnego może być przyczyną powstawania szeregu zjawisk wywierających ujemny wpływ, np. na stosunki międzyludzkie w układach przełożony — podwładni i podwładni — podwładni. Złożoność ta dyktuje potrzebę kształtowania u podwładnych i przez podwładnych w miarę adekwatnego poczucia własnej wartości oraz potrzebę

w miarę obiektywnego oceniania osobowości podwładnych przez przełożonych.

Jedną z istotnych przesłanek umożliwiających obiektywizowanie ocen podwładnych jest znajomość czynników, które warunkują proces oceniania ich osobowości.

POJĘCIE OCENY OSOBOWOŚCI I JEJ RODZAJE

Wśród wielu potrzeb człowieka znajduje się potrzeba uznania. Nie może ona być zaspokojona bez wartościowania i oceny ludzkiej osobowości, „człowiek jako istota świadoma oczekuje oceny, przewiduje ją”¹. Okazuje się zatem, iż ocenianie ludzi wynika nie tylko z potrzeb społeczności (np. ocenianie na użytek polityki personalnej), lecz również z potrzeb ocenianego jako indywidualności.

Wypowiadając się na temat oceny osobowości, Pieter pisze: „doceniając wartość umiejętności wyrażania trafnego sądu o normach etycznych, o dziełach bądź przedstawieniach artystycznych, o pojęciach i poglądach naukowych, trzeba jednak na pierwszym planie postawić umiejętność trafnego oceniania cech osobistych — własnych i cudzych”².

Ocena osobowości innych ludzi może być związana z wartościowaniem samego siebie. W tym przypadku zwykliśmy mówić o samoocenie. W ocenie człowieka można wyróżnić dwa zasadnicze człony, mianowicie: charakterystykę określonych jego cech oraz najogólniej biorąc — kierowaną pod ich adresem aprobatę lub dezaprobatę bądź stan pośredni³. Zatem „oceniać znaczy orzekać o kimś lub o czymś według zasad wartości. Znaczy to wypowiadać zdanie o stopniu zgodności z zasadami wartości lub o stopniu ich spełnienia w czymś działaniu lub dziele”⁴.

¹ S.L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962, s. 746.

² J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 19.

³ Por.: T. Pszczołowski, *Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy*, Warszawa 1969, s. 54.

⁴ J. Pieter, *Kryteria oceny prac naukowo-badawczych* (W:) „Prace naukoznawcze i prognostyczne”, nr 7, Wrocław 1972, s. 8.

Podstawę oceny człowieka stanowi jego funkcjonowanie w społecznej rzeczywistości; w przypadku podwładnego — w pracy zawodowej. Ocena zawodowa zakłada przede wszystkim potrzebę dokonywania analizy rezultatów działalności w świetle określonych wymagań. Tylko tak pojęta może należycie spełniać swoją funkcję motywacyjną. Zawarta w niej aprobata czy dezaprobata w stosunku do działania podwładnego, a zarazem jego osobowości, powinna być oparta na realiach. Waga oceny wynika przede wszystkim z tego, że stanowi ona „bezpośrednią nagrodę lub karę, gdy zostaje wyrażona komuś ustnie lub pisemnie, albo też jest podstawą innych, pozawerbalnych oddziaływań motywacyjnych, w postaci nagród pieniężnych, awansów itp.”⁵ Jest to przede wszystkim psychologiczno-pedagogiczny aspekt oceny; równie istotny jest jej aspekt społeczny, albowiem „oceny stanowią podstawę do racjonalnej polityki personalnej”⁶.

Każda ocena powinna odpowiadać określonym warunkom, jeśli osoby oceniające chcą osiągnąć zamierzony cel pedagogiczny, a przede wszystkim pobudzić ocenianych do wydajniejszej pracy. W. Okoń uważa, że skuteczna pod względem wychowawczym jest ocena obiektywna, jawna, instruktywna i mobilizująca⁷.

Ocena obiektywna to ocena adekwatna do rzeczywistej wartości człowieka. Jawność oceny wyraża się w podaniu jej do wiadomości ocenianego. Właściwy efekt w tym przypadku daje taka ocena, która jest zgodna (lub przynajmniej zbliżona) z oceną zespołu, którego członkiem jest oceniany. Ocena instruktywna to taka, która uwzględnia zarówno pozytywne, jak i negatywne strony ocenianego i zarazem zwraca uwagę, co przede wszystkim powinno być przedmiotem zainteresowania ocenianego, jeśli chodzi o kształtowanie jego osobowości. I wreszcie mobilizująca funkcja oceny wyraża się w takim jej ujęciu, by w przypadku, gdy jest pozytywna, zachęcała do jeszcze większych osiągnięć, a gdy jest negatywna — wyraźnie wskazywała szanse poprawy.

⁵ Z. Pietrasiński, *Praktyczna psychologia pracy*, Warszawa 1965, s. 144.

⁶ M. Frank, *Elementy polityki personalnej w zakładzie pracy*, Warszawa 1971, s. 197.

⁷ W. Okoń, *Zarys dydaktyki*, Warszawa 1957, s. 120.

W badaniach nad ocenami (opiniami) podwładnych w jednostkach i instytucjach wojskowych ustalono następujące — zdaniem badanych — rodzaje ocen: obiektywne i subiektywne, sprawiedliwe i niesprawiedliwe, stronnicze i bezstronne oraz dobre i złe⁸. Analiza wybranych przypadków zwróciła uwagę, iż przypisywanie opiniom służbowym (ocenom) subiektywności, niesprawiedliwości i stronniczości następuje wtedy, gdy mamy do czynienia z nieadekwatnością na niekorzyść ocenianego (chodzi zwłaszcza o przykłady rażące) między treścią opinii a rzeczywistą wartością osobowości będącej przedmiotem oceny. Opinią złą lub dobrą może być opinia obiektywna i subiektywna, sprawiedliwa i niesprawiedliwa, a także stronnicza i bezstronna.

Z omawianymi wyżej sprawami łączy się problematyka subiektywizmu i obiektywizmu tej tak ważnej części polityki kadrowej. Właśnie w procesie oceniania ludzi w sposób szczególny dają o sobie znać przejawy subiektywizmu. Wynika to choćby stąd, iż ocenianie wiąże się najczęściej z wpływem stanów uczuciowych na sferę intelektualną, która spełnia główną rolę w wartościowaniu i ocenie. Tę osobliwość psychiki ludzkiej w sposób lapidarny wyraził Pieter pisząc, iż „nie ma ocen bez podszewki uczuciowej”⁹. Natomiast Kornacki, zwracając uwagę, iż „podstawowym wymogiem oceny jest obiektywizm”, podkreślił jednocześnie, że „całkowicie obiektywna ocena nie jest możliwa. Pożądane i możliwe jest jedynie jej zobiektywizowanie”¹⁰.

Z problemem obiektywizowania ocen wiąże się ich racjonalność; im bardziej zobiektywizowana jest ocena człowieka, tym wyższy jest stopień jej racjonalności. Ocena racjonalna musi być uargumentowana, gdyż tylko na tej podstawie można wykazać jej adekwatność do wartości osobowości ocenianego.

Przeciwieństwem oceny racjonalnej jest ocena irracjonalna. Występuje wówczas, gdy oceniający „nie umie wskazać na określone argumenty, lecz tylko na wrażenie (mam wrażenie, że...), jeśli jej bezpośrednim podłożem są względy uczuciowe (sym-

⁸ Por.: J. Wójcik, *Wybrane socjologiczne aspekty opiniowania oficerów w ludowym Wojsku Polskim*, Warszawa 1968 (maszynopis WAP), s. 72.

⁹ J. Pieter, *Oceny i wartości*, s. 42.

¹⁰ M. Kornacki, *Rola ocen w praktyce kierowniczej*. (W:) *Socjologia kierownictwa*, Warszawa 1969, s. 362.

patia, antypatia), namiętności (...) Bywa tak nieraz, że ocenę faktycznie irracjonalną maskuje się pozorami argumentów lub że poszukuje się argumentów racjonalnych dla uprzednio już dokonanej oceny o pokroju uczuciowym”¹¹.

Istnieją trzy zasadnicze kręgi, w których kształtują się oceny ludzi w pracy zawodowej — przełożeni, koledzy i podwładni. Można by mówić o ocenach płynących z góry, z boku i z dołu¹². Oprócz ocen zewnętrznych występują oceny wewnętrzne, kształtujące się na tle samooceny, która w przypadku przełożonych spełnia rolę nader istotną. Samoocena, oczywiście krytyczna, powinna towarzyszyć ciągle działalności człowieka, jest bowiem podstawą samokontroli, czynnikiem stymulatywno-regulatywnym i organizująco-integrującym funkcjonowanie osobowości.

PODSTAWOWE CZYNNIKI DETERMINUJĄCE PROCES OCENIANIA OSOBOWOŚCI PODWŁADNYCH

W złożonym procesie oceniania ludzi występuje wiele zjawisk wywierających znaczący — nierzadko ujemny — wpływ na jego przebieg. Istotną rolę w tym względzie spełnia przyjęcie określonych założeń rzutujących na styl oceniania. Na podstawie badań prowadzonych w cywilnych zakładach pracy, a także w jednostkach wojskowych można by wymienić przynajmniej trzy podstawowe założenia. W pierwszym z nich sprawą zasadniczą jest sprecyzowanie przedmiotu oceny, którym może być:

- osoba ocenianego,
- nakład pracy,
- przebieg wykonywanych czynności,
- osiągnięte wyniki¹³.

W założeniu drugim akcentowana jest głównie funkcja oceny; traktuje się ją jako:

- zachętę i mobilizację,

¹¹ J. Pieter, *Kryteria oceny prac naukowo-badawczych*, cyt. wyd., s. 9.

¹² Zob.: A. Sarapata, *Dyrektor jako kierownik zespołu*, Warszawa 1972, s. 49.

¹³ Por.: W. Łukaszewski, *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*, Warszawa 1973, s. 121.

— czynniki zagrożenia.

Dla trzeciego założenia istotny jest układ odniesienia stanowiący podstawę oceniania:

— ocenia się wyłącznie przez pryzmat wymagań i oczekiwań własnych,

— ocenia się wyłącznie przez pryzmat jednej lub dwóch ocen charakterystycznych dla ocenianego.

W przypadku gdy przedmiotem oceny jest człowiek, uwaga oceniającego jest zwrócona na wyszczególnienie jego cech. W związku z tym o danym podwładnym przełożony może powiedzieć, że jest on dobry lub zły, zdecydowany lub niezdecydowany. Niektórzy przełożeni oceniają nakład pracy potrzebny w realizacji zadań. Wiadomo, że tę samą pracę różni ludzie wykonują różnym nakładem sił i środków, a więc im więcej ktoś włożył wysiłku w wykonanie tego samego zadania, tym wyższą uzyskuje ocenę. Tendencja ta powoduje nadmierne ekspozowanie nie tyle ludzi zdolnych, co pracowitych, a także surowe ocenianie zdolnych. Inni przełożeni koncentrują uwagę na tym, jak oceniany wykonuje czynności związane z realizowanymi zadaniami. Ocena odnosi się do sprawności ocenianego w rozwiązywaniu zadań, obejmuje stosowane metody, środki itp. Przełożeni, którzy wiążą ocenę z wynikami pracy, zwracają uwagę na jej dodatnie i ujemne strony, uwypuklają luki.

Biorąc zatem pod uwagę przedmiot oceny należy stwierdzić, że oceniający mogą koncentrować się głównie na osobie ocenianego lub czynnikach pozaosobowych (pozaosobowościowych). Z punktu widzenia funkcji ocena może być traktowana jako zachęta i mobilizacja lub jako czynnik zagrożenia. W przypadku pierwszym przyjmuje się, że oceny zarówno dodatnie jak i ujemne stanowią czynniki zachęcające czy mobilizujące do zwiększania wysiłku. Oceniający zmierza do wyzwolenia u ocenianego energii i chęci uzyskania coraz lepszych rezultatów. Natomiast ocena pełniąca funkcję zagrożenia jest w swej istocie negatywna i ma budzić obawę przed utratą uznania współpracowników lub aktualnie zajmowanego stanowiska służbowego itp.

Mówiąc o układzie odniesienia w procesie oceniania, należy zaznaczyć, że niesłuszne jest ocenianie zarówno wyłącznie przez

pryzmat wymagań i oczekiwań własnych, jak też tylko przez pryzmat jednej lub dwóch cech charakterystycznych dla ocenianego. U podstaw pierwszej orientacji leży założenie, że „nie działania (ocenianego — przyp. M. S.) są ważne, ale pewien poziom wymagań i oczekiwań”¹⁴ ocenającego; występuje tu zjawisko zwane projekcją. Istnieją także sytuacje świadczące o tym, że oceniający przenosi pewne cechy czy elementy w postępowaniu osób znanych na cechy oceniane i wówczas mówimy o atrybucji.

Szczególnie niesłuszne i często bardzo krzywdzące jest ocenianie z punktu widzenia drugiej orientacji. Jest z nią związana „tendencja, aby oceniać wysoko wszystkie cechy danej osoby, ponieważ jakaś jedna czy dwie jej cechy wywierają na nas bardzo dobre wrażenie, lub odwrotnie — by wszędzie oceniać ją nisko, ponieważ jakaś jej cecha nam się nie podoba”¹⁵.

Z powyższym zjawiskiem wiąże się zasada pierwszego wrażenia w procesie poznawania i oceniania ludzi. „Bardzo wielu ludzi sądzi o sobie, że posiadają zdolność poznawania innych na podstawie pierwszego wrażenia, niemal jednym rzutem oka i że pod tym względem przewyższają innych, którzy muszą uciążliwie gromadzić wiadomości o drugim człowieku, zanim zdolni są wydać o nim sąd. Tymczasem tamci zobaczą kogoś po raz pierwszy, porozmawiają z nim chwilę i już wiedzą, co to za człowiek”¹⁶.

Niektórzy ludzie oceniają innych wyłącznie na podstawie pierwszego wrażenia. Doświadczenie uczy, że raz ukształtowana w ten sposób ocena staje się jednym „zwierciadłem”, w którym widzimy osobowość ocenianego. Jeśli na przykład ktoś przy pierwszym zetknięciu się wypowiedział o danej sprawie pogląd sprzeczny z naszym, jego autora oceniamy jako naszego antagonistę i przez taki pryzmat spoglądamy nań w dalszych kontaktach.

Wyczerpująca ocena człowieka wymaga jego dokładnego poznania. Należytemu poznaniu i trafnej ocenie ludzi powinno towarzyszyć permanentne pomnażanie wiedzy o ich życiu, rozwo-

¹⁴ K. Wygaś, *Stan faktyczny w zakresie oceniania pracy dydaktycznej nauczyciela*, „Chowanna” 1973, z. 1, s. 44.

¹⁵ E.R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967, s. 683.

¹⁶ T. Tomaszewski, *Psychologia po prostu*, Warszawa 1948, s. 25.

ju osobowości, a zwłaszcza rezultatach pracy zawodowej — jej pozytywach, negatywach, obiektywnych przeszkodach itp. Istnieje więc potrzeba poznawania ludzi w różnych sytuacjach służbowych i życiowych, które umożliwiałyby ujawnienie osób szczególnie wyróżniających się, bardzo dobrych, przeciętnych oraz słabych. Wyrazem uznania dla ludzi szczególnie wyróżniających się i bardzo dobrych powinny być wysokie oceny ich osobowości. Podwładnym, uzyskującym słabsze wyniki, trzeba stwarzać warunki do zwiększania efektywności ich pracy.

Niektórzy przełożeni znają tylko najlepszych i najgorszych swoich podwładnych. Nie znają natomiast tej podstawowej grupy, do której należą podwładni nie wyróżniający się ani *in plus*, ani *in minus*. Zdarza się też, że przełożeni znają podwładnych tylko w niektórych sytuacjach bądź nawet określonym typie sytuacji, np. na ćwiczeniach taktycznych. W takich przypadkach konsekwencją jest najczęściej mniej lub bardziej rażąca jednostronność w ocenianiu.

Wiarygodność oceny zależy również od tego, co jest jej przedmiotem. Łatwiej na przykład ocenić wiedzę i umiejętności dowódcy, niż postawę ideowo-moralną. W sferze wiedzy i umiejętności można użyć nawet określonych mierników, czego w ściślejszym zrozumieniu nie można zastosować w odniesieniu do postawy ideowo-moralnej.

Istotnych uwarunkowań oceniania trzeba się także dopatrywać w osobowości ocenianych i oceniających. Okazuje się bowiem, że „jednostki ekstrawertywne nawiązujące łatwo kontakty z otoczeniem społecznym, ujawniające swoje myśli i pragnienia łatwiej podlegają ocenie niż jednostki introwertywne, wycofujące się z życia społecznego”¹⁷. Jednakże tendencja do kontaktowości nie oznacza automatycznie pełnego i rzeczywistego poznania jednostki ekstrawertywnej, albowiem ekstrawertywne wyrazy funkcjonowania ludzi nie zawsze współbrzmiały ze stanem wewnętrznym. Istnieją ekstrawertycy, którzy uzewnętrzniają zachowania wywołujące akceptację otoczenia — w tym także prze-

¹⁷ Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, 1973, s. 202.

łożonych — natomiast kryją swoje właściwości wewnętrzne w obawie przed dezaprobatą. Mogą też być sytuacje odwrotne. Praktyka dowodzi, że zarówno introwertycy, jak i ekstrawertycy stwarzają w trakcie ich poznawania wiele różnorodnych, chociaż odmiennych, problemów, których rozwiązanie wymaga wiedzy o człowieku, umiejętności oddziaływania, kierowania i oceniania, a także wnikliwości i cierpliwości.

Rezultat oceny uwarunkowany jest również sposobem podejścia oceniającego do procesu oceniania. Niektórzy przełożeni traktują tę czynność poważnie, solidnie, po prostu jako chętnie spełnienie obowiązku, a także jako dobrą okazję lepszego poznania swoich podwładnych. Cechuje ich wnikliwość towarzysząca dążności do wszechstronnego poznania osobowości podwładnych i wystawienia maksymalnie obiektywnej oceny. Inni traktują tę czynność jako przykry obowiązek, który musi być spełniony. Nie przejawiają głębszego zainteresowania działalnością i wartością podwładnych, chętnie zlecają zadanie oceny swoim najbliższym podwładnym i ograniczają się do podpisywania ocen (opinii) bez dokładniejszej ich analizy, a przede wszystkim konfrontacji z wartością ocenianych.

Wśród oceniających przeważają tacy, którzy kierują się wyłącznie dobrem służby. Starają się oni uwzględnić w ocenie wszystkie zasadnicze zalety i wady. Nie obawiają się wystawić wysokiej oceny bezpośredniemu podwładnemu, jeśli rzeczywiście na nią zasłużył. Nie patrzą więc na wyróżniające się i zarazem bezpośredniego podwładnego przez pryzmat osobistego zagrożenia, zabiegają o awanse dla podwładnych, którzy reprezentują wysokie wartości moralne i uzyskują należyte rezultaty w działaniu. Podobnie pryncypialnie i sprawiedliwie postępują w przypadku, gdy przedmiotem oceny jest jednostka negatywna.

Zdarzają się niestety również przełożeni, dla których punktem wyjścia jest nie wartość podwładnego, lecz względy osobiste. Ich oceny bywają więc niesprawiedliwe, a nawet krzywdzące. Zużywają wiele energii na wyszukiwanie mankamentów w pracy uzdolnionych podwładnych, podważają i odrzucają ich projekty, stawiają zadania bez uwzględnienia możliwości wykonawstwa, a także przesadnie i bez uzasadnienia krytykują rezultaty zreali-

zowanych zadań. Głównym motywem, który przyświeca ich poczynaniom, jest podkreślenie własnej ważności, a nade wszystko tłumienie w zarodku choćby najmniejszego zagrożenia typu personalnego. Jest to inspiracją pejoratywnego ustosunkowania się do takich przymiotów podwładnych, jak samodzielność, odwaga intelektualna, honor, ambicja itp. Tu tkwi również przyczyna pozytywnego oceniania podwładnych miernych, niczym się nie wyróżniających, a więc takich, którzy nie zagrażają ocenianemu, schlebiają mu i oficjalnie go popierają. Okazuje się zatem, że obawa ocenianego przed dyskwalifikacją może być źródłem wielu komplikacji towarzyszących procesowi oceniania podwładnych.

W gronie ocenianych znajdują się i tacy, którzy w procesie oceniania podwładnych nie sugerują się ocenami innych, na przykład wyższych przełożonych, podwładnych i kolegów. Dla nich najważniejszą wartość przedstawiają własne spostrzeżenia, obserwacje i doświadczenie we współżyciu z podwładnymi. Gdy stwierdzają ocenę krzywdzącą ich podwładnego — nawet ze strony wyższego przełożonego — starają się dostarczyć danych, które skłoniłyby do zmiany oceny. Ich przeciwieństwem są oceniaczy przesadnie ulegający sugestiom. Uzależniają oni ocenę podwładnego głównie od tego, jak jest on oceniany przede wszystkim przez wyższych przełożonych, a także przez podwładnych i kolegów. Nie mając sprecyzowanego zdania o wartości podwładnych, bacznie nasłuchują, co mówią o nich inni. Nie dostrzegają występującej niekiedy tendencyjności otoczenia do pomniejszania wartości ocenianego z powodu zazdrości, czasem nienawiści lub obawy przed utratą pozycji na rzecz osoby wybijającej się itp.

Zdarza się niekiedy, że przełożony chciałby rzetelnie oceniać podwładnych, lecz uniemożliwia mu to brak kompetencji. Umiejętność oceniania wymaga bowiem choćby minimum wiedzy o ludziach — zwłaszcza psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej — określonych umiejętności, a nade wszystko doświadczenia. Przyczyny niekompetencji mogą być różne. Może to być po prostu brak w miarę skutecznego systemu oceniania, który by udzielał odpowiedzi na pytanie, co należy oceniać i jak rozumieć oceniane składniki. Zdarza się, że oceniaczy pojmują swoiście,

a nawet błędnie używane przez siebie pojęcia oznaczające składniki osobowości ocenianych.

Warto także powiedzieć o zależności ocen od charakteru i temperamentu ocenających, jak również od tego, jak wyobrażają sobie obowiązki ocenianych¹⁸. Niektórzy nie mają wyraźnie skryształowanego poglądu na powinności służbowe poszczególnych podwładnych; jedni żądają zbyt dużo, inni zbyt mało, nie mówiąc już o tym, że różnie mogą rozumieć oceniane składniki, a także różne mogą stosować kryteria oceny.

Na podstawie badań zależności oceny od temperamentu ocenającego Szuman wyróżnił trzy typy ocenających¹⁹. Pierwszy typ stanowią ci, których oceny bywają zawsze krańcowe — zbyt surowe lub zbyt łagodne. Rezultatem surowości jest przewaga ocen niedostatecznych i słabych nad dobrymi i bardzo dobrymi, natomiast wyrazem pobłażliwości jest przewaga ocen bardzo dobrych i dobrych. Drugi typ stanowią ci, którzy są skłonni do eksponowania oceny przeciętnej. Wreszcie do trzeciego typu ocenających należą ci, którzy realizują zasadę oceny normalnej, zgodnej z krzywą „prawdopodobieństwa” i statystyką przeciętnych; jest to najrzadszy, ale z psychologicznego punktu widzenia najbardziej obiektywny, wartościowy i sprawiedliwy typ ocen. W tym wypadku będą przeważały oceny zadowalające, stosunkowo dużo będzie ocen dobrych i dostatecznych oraz niewiele krańcowych, a więc niedostatecznych i bardzo dobrych.

WARUNKI SKUTECZNEGO FUNKCJONOWANIA NOWEGO SYSTEMU OPINIOWANIA

Czynniki determinujące proces oceny (opiniowania) osobowości podwładnych zwracają uwagę na potrzebę permanentnego udoskonalania procesu oceniania jako bardzo ważnego elementu polityki personalnej. Ze względu na wagę tego zagadnienia w ostat-

¹⁸ Zob.: J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1970, s. 489.

¹⁹ Zob.: S. Szuman, *Badania nad wzruszeniem egzaminacyjnym i jego wpływie na sprawność umysłową w czasie egzaminu*. (W:) „Polskie Archiwum Psychologii” 1939, nr 4. Do badań tych nawiązuje J. Pieter w *Psychologii uczenia się i nauczania*, s. 490.

nich latach podjęto w naszym wojsku odpowiednie kroki w tej dziedzinie, mające na celu wypracowanie racjonalnych założeń polityki kadrowej, a w tym również nowego — precyzyjniejszego w stosunku do poprzedniego — systemu opiniowania żołnierzy zawodowych. System ten wymaga jednak ciągłego doskonalenia. Osiągane w tym względzie rezultaty są uzależnione od spełnienia szeregu warunków. Zwróćmy uwagę tylko na niektóre spośród nich.

Bardzo istotną rolę odgrywa tu konsekwentna realizacja założeń polityczno-ustrojowych w kształtowaniu warunków pracy i socjalistycznych stosunków międzyludzkich, które opierają się na szczerości, otwartości, życzliwości, a zarazem na pryncypialności, odpowiedzialności itp. Wymagają one zgodności słów i czynów wszystkich przełożonych i wszystkich podwładnych.

Potrzebne jest systematyczne pogłębianie znajomości nowego systemu przez oceniających i ocenianych. Pierwsi powinni coraz dokładniej wiedzieć, jak oceniać, drudzy — za co i według jakich zasad są oceniani. Wiąże się to z pedagogiczną funkcją ocen (opinii). Doskonaleniu nowego systemu powinno towarzyszyć wzbogacanie przez oceniających wiedzy z dziedziny pedagogiki, psychologii i socjologii wojskowej.

Szczególnie potrzebne jest stwarzanie warunków zapewniających wnikliwe i sprawiedliwe ocenianie ludzi oraz dbałość o nadawanie ocenie (opinii służbowej) należytej rangi. Ocena zobowiązuje podwładnego do pracy nad sobą we wskazanych kierunkach, ale także przełożonego do stwarzania warunków sprzyjających realizacji wynikających z niej wniosków. Jest bowiem bezsporne, że „warunkiem powodzenia systemu ocen okresowych jest pełne wykorzystanie efektów oceny w polityce personalnej. Oceny powinny służyć za podstawę decyzji w przeniesieniach, naganach, awansach, włączaniu do rezerwowej kadry kierowniczej itp.”²⁰

Wprowadzony system opiniowania stwarza odpowiednie warunki ku temu, by wszyscy oceniani byli traktowani jednakowo, według tego samego modelu osobowości. System ten wyklucza możliwość oceny tylko tych składników osobowości, które oce-

²⁰ M. Frank, *op. cit.*, s. 223.

niający uzna za wskazane. Wyklucza tym samym oceny eksponujące głównie wiedzę i umiejętności lub zdolności czy cechy charakterologiczne. Umożliwia także porównanie ocenianych w toku opiniowania, a tym bardziej po wystawieniu oceny. Porównywanie odnosi się nie tylko do całej osobowości, lecz także poszczególnych jej sfer.

Wspomniany system usprawnia ocenianie pod względem organizacyjnym. Najważniejszą jego zaletą — jeśli proces oceny dokonywany jest rzetelnie — jest obiektywizacja ocen przez ograniczanie zasięgu i skutków czynnika subiektywnego. Jest to problem bardzo istotny, gdyż „z polityki kadrowej należy wyeliminować subiektywizm, należy ją oprzeć na dobrze wypracowanych kryteriach obiektywnej oceny kadr, na kryteriach postawy ideowo-politycznej, wiedzy zawodowej, umiejętności kierowania ludzkimi zespołami oraz organizowanie ich pracy”²¹. Ograniczenie roli czynnika subiektywnego i obiektywizowanie ocen w nowym systemie wynika z oparcia go na wspólnych dla wszystkich kryteriach oceny. Dzięki temu jest możliwe przedstawienie wartości poszczególnych składników i całej osobowości ocenianego w postaci wskaźników liczbowych. Oceny punktowe mogą być — gdy zachodzi potrzeba — uzupełniane opisowymi.

Sprawą otwartą pozostaje możliwość i celowość oceniania kolegalnego. Dotychczas nie ma danych eksperymentalnych przemawiających bądź za ocenianiem indywidualnym, bądź zespołowym. Wydaje się jednak, iż ocenianie kolegalne daje oceny wszechstronniejsze i bardziej pogłębione.

Dużo rozwagi, wnikliwości wymaga również posługiwanie się ocenami wyrażonymi w postaci wskaźników liczbowych. Nie zwalnia to bowiem przełożonych ani organów kadrowych od bezpośrednich kontaktów z ludźmi.

Omawiany system może skutecznie funkcjonować tylko wówczas, gdy będziemy w pełni świadomi tego, że w każdej dziedzinie, a w procesie oceniania ludzi w szczególności, same modele, techniki, metody i procedury oceny nie zastąpią wnikliwego i rzetelnego działania oceniających.

²¹ *Zadania partii w dalszym socjalistycznym rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Referat Biura Politycznego wygłoszony na VI Zjeździe PZPR przez I sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka, Warszawa 1971, s. 44.

ORGANIZACJE POLITYCZNE I SPOŁECZNE W WOJSKU A ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

W skutecznym oddziaływaniu na osobowość żołnierzy ważną rolę spełnia jedność oddziaływania służbowego i partyjnego, ścisła współpraca dowódców i wychowawców z organizacjami partyjnymi. Owa jedność i współpraca nie są trudne do osiągnięcia, wynikają bowiem w sposób naturalny z jednolitych celów i zadań, jakie ma do spełnienia w wojsku partia, dowódca i aparat polityczny. Cel działania wszystkich wymienionych ogniw jest wspólny, różne są tylko drogi i zakresy jego realizacji.

Organizując formy działalności zmierzającej do osiągnięcia celów wychowawczych, organizacje partyjne przestrzegają ogólnych zasad sprzyjających rozwojowi osobowości człowieka. Większość zadań, jakie realizują organizacje partyjne w LWP, ma znamiona wychowawcze. W istocie bowiem cała działalność partyjna zmierza do wywierania określonego wpływu na postawy i zachowania swoich członków oraz pozostałych żołnierzy. Jest to więc proces kształtowania osobowości żołnierzy. Takie rozumienie działalności partyjnej jest zgodne zarówno z ogólnymi założeniami, jak i z oczekiwaniami żołnierskiej społeczności.

ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY POPRZEZ WYCHOWAWCZĄ DZIAŁALNOŚĆ ORGANIZACJI PARTYJNYCH

Organizatorska i wychowawcza działalność organizacji partyjnych w oddziałach i pododdziałach zmierza przede wszystkim do

rozwijania tych walorów osobowości żołnierzy, które umożliwiają im zrozumienie funkcji wojska, istoty służby wojskowej i ukształtowanie pozytywnego stosunku do obowiązków i wynikających z nich zadań.

Rozwijanie ideowych i patriotycznych postaw żołnierzy jest przedmiotem szczególnej troski organizacji i instancji lub władz partyjnych. Problemy te stanowią szczególną treść działalności szkoleniowej i wychowawczej w wojsku. Przestrzega się przy tym zasady, że kształtowanie osobowości żołnierza jest tym skuteczniejsze, im głębsza, mocniejsza i wszechstronniejsza jest motywacja uruchamiająca jego działanie. Warunkiem wszelkiego umotywowanego działania jest przede wszystkim jasne określenie jego celu. Żołnierz zawsze musi rozumieć stawiane mu zadania. Powinien być poinformowany, dlaczego te zadania ma realizować, jakie jest ich znaczenie, jakie będą skutki ich wykonania dla niego, dla zespołu, w którym działa, oraz dla innych ludzi (społeczeństwa, narodu). Ukazywanie żołnierzom istoty i potrzeby określonego wysiłku ma szczególne znaczenie w sytuacjach zagrożenia, kiedy muszą oni być w pełni przekonani o słuszności i społecznej wartości realizowanych zadań.

Głęboka ideowość, zaangażowanie, patriotyzm, umacnianie przekonania w słuszność sprawy, dla której warto ponosić największe trudy, a nawet poświęcić własne życie, to cechy osobowości, które organizacje partyjne starają się zaszczepiać swoim członkom i wszystkim żołnierzom.

Przynależność żołnierzy do określonej OOP i POP, udział w jej działalności stwarza warunki do przejawiania aktywności politycznej i społecznej. Wymagania stawiane przed członkami partii powodują, iż doskonalią oni systematycznie swoją wiedzę polityczną, postawę moralną, wzbogacają umiejętność harmonijnego współzycia i współdziałania z innymi żołnierzami.

Czynnikiem, który przyczynia się do upowszechniania wspomnianych walorów wśród wszystkich żołnierzy jest przykład członków partii. Prowadzone w wojsku badania dowodzą, że członkowie partii wyróżniają się w swoim środowisku aktywnością polityczną i społeczną, wzorowym wykonywaniem obowiązków służbowych, wysokimi wartościami moralnymi, zdyscyplinowaniem,

koleżeństwem i gotowością niesienia pomocy innym, inicjatywą i troską o mienie wojskowe¹.

Można na tej podstawie przyjąć, iż organizacje partyjne skutecznie przyczyniają się do rozwijania wymienionych wyżej walorów osobowości, zaś członkowie partii swoją postawą, zachowaniem, przykładem osobistym wywierają wpływ także na innych żołnierzy ze swego najbliższego otoczenia.

Z tych właśnie względów głównym problemem w pracy wychowawczej organizacji partyjnych jest troska o jakość członków partii, o ukształtowanie ich osobowości zgodnie z wzorem obywatela-żołnierza. Nienaganną opinią w środowisku żołnierskim cieszą się wszyscy członkowie partii, którzy przodują w szkoleniu i dyscyplinie, są koleżeńscy. Opinia o członku partii uzależniona jest ściśle od rezultatów, jakie osiąga w szkoleniu i jego postawy na co dzień. Przodujący członkowie partii (posiadacze odznaki „Wzorowy Żołnierz”) cieszą się uznaniem i szacunkiem swego otoczenia, natomiast członkowie partii osiągający mierne rezultaty w szkoleniu i dyscyplinie oceniani są negatywnie. Oznacza to potrzebę kierowania wysiłków wychowawczych na uaktywnianie i rozwijanie osobowości owych bierniejszych członków partii tak, by swoją postawą i zachowaniem dawali dobry przykład innym.

Jedną z form wywierania wpływu na osobowość członków partii są zadania partyjne. Prawidłowy wybór zadań, odpowiednie ich przydzielenie — stosownie do indywidualnych umiejętności i możliwości poszczególnych członków partii — systematyczna kontrola ich wykonania stwarza warunki do rozwijania określonych walorów osobowości poprzez praktyczne działanie.

Ważnym czynnikiem rozwijania świadomości ideowej jest systematyczne podnoszenie poziomu wiedzy marksistowsko-leninowskiej. Każdy członek partii zobowiązany jest do stałego pogłębiania wiadomości z dziedziny nauk społeczno-politycznych (czytelnictwo prasy, wydawnictw partyjnych), zaś organizacje partyjne zapewniają możliwość realizacji tego obowiązku poprzez

¹ Por.: E. Olczyk i Cz. Staciwa, *Młódzież a wojsko*, Warszawa 1971, s. 179—180.

szkolenia partyjne, organizowanie odczytów, dyskusji, spotkań z działaczami partyjnymi itp.

Podstawowy sens podnoszenia poziomu wiedzy marksistowsko-leninowskiej to przyczynianie się do aktywnego angażowania się członków partii w życie społeczno-polityczne swego środowiska i kraju, to wzbogacanie umiejętności samodzielnego oceniania zdarzeń i zjawisk, dostarczanie rzeczowych argumentów w dyskusjach, budowanie trwałych postaw światopoglądowych, moralnych i ideowych żołnierzy.

Doświadczenie dowodzi, iż pomiędzy szkoleniem partyjnym i politycznym a poglądami i postawami członków partii występują wyraźne zależności. Systematyczne doskonalenie treści i organizacji szkolenia, aktywny udział w nim członków partii rozwija pozytywne motywacje, co znajduje wyraz w dążeniu do poprawy wyników szkolenia, stanu dyscypliny i stanu moralno-politycznego.

Oczywiście, samym podnoszeniem poziomu wiedzy członków partii nie zapewni się pożądanego rozwoju osobowości. W jej kształtowaniu chodzi bowiem nie tyle o poziom wiedzy abstrakcyjnej, ile o stopień jej odzwierciedlenia w konkretnych postawach, w codziennym działaniu i zachowaniu; postawy przejawiane w działaniu są miernikiem wartości członka partii, są cechą jego osobowości.

Organizacje partyjne w wojsku realizują także zadania wychowawcze w stosunku do wszystkich żołnierzy bezpartyjnych. Przykład członków partii zachęca do naśladowania, dostarcza bezpośrednio wzorów postępowania i zachowania. Ponadto organizacja partyjna oddziału (pododdziału) ma obowiązek sprawowania ideowo-politycznego kierownictwa i organizowania wszystkich żołnierzy do jak najlepszego wykonywania zadań związanych z rozwojem i obroną socjalistycznej ojczyzny. Oznacza to w praktyce podejmowanie prac konsolidujących zespoły żołnierskie, podnoszących poziom dyscypliny, zachęcających do wzmożonego wysiłku w szkoleniu i służbie.

Tworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej kształtowaniu osobowości żołnierzy zależy w dużym stopniu od układu stosunków międzyludzkich panujących w danym środowisku. Chodzi

zarówno o typ stosunków rozwijających się na podłożu bezpośrednich kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich w określonych zespołach i grupach żołnierzy (tzw. stosunki poziome) jak i o stosunki rozwijające się na podłożu formalnych związków i zależności służbowych (tzw. stosunki pionowe). Wysoka kultura współżycia, szczerość, poszanowanie godności innych, troska o interesy społeczne, zaangażowanie ideowe przejawiane na co dzień powinny dominować i określać charakter stosunków w armii socjalistycznej.

Wyniki pracy organizacji partyjnej w dziedzinie kształtowania osobowości swoich członków w znacznej mierze zależą od współpracy dowódcy z organizacją i jej władzami (aktywem). Stały kontakt dowódcy z sekretarzem pozwala na systematyczną wymianę informacji o zadaniach, wydarzeniach i nastrojach. Ścisła więź dowódcy z organizacją partyjną, aktywny udział w jej poczynaniach rodzi wzajemne zrozumienie i zapewnia efektywną współpracę przy rozwiązywaniu trudnych spraw kształtowania osobowości żołnierzy.

ROZWIJANIE OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY POPRZEC DZIAŁALNOŚĆ ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWEJ

Obok organizacji partyjnej Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej jest jednym z ważnych ogniw jednolitego frontu wychowania młodego pokolenia Polaków w warunkach wojska. Podstawowym dokumentem określającym cele i zadania pracy wychowawczej ZSMP są *Zasady działania Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej w Siłach Zbrojnych*. Czytamy w nich m.in., że organizacje młodzieżowe w wojsku pracują pod ideowym i politycznym kierownictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, uczestnicząc w realizacji jej programu, w budowie socjalizmu w kraju i obronie jego zdobyczy. ZSMP zespala żołnierzy wokół politycznej linii i zadań stawianych wojsku przez partię i rząd. W działalności praktycznej organizacja młodzieżowa opiera się na rozkazach i zarządzeniach kierownictwa MON, GZP WP, właściwych dowódców i organów partyjno-politycznych.

Działalność ZSMP najogólniej ma służyć rozwojowi osobowości oraz przyczyniać się do umacniania zwartości i gotowości bojowej wojska, poprzez bezpośrednie zaangażowanie i wzorowe wykonywanie obowiązków żołnierskich, ofiarność i oddanie w służbie narodowi. Zadaniem organizacji jest w szczególności:

- wychowanie członków organizacji na wzorowych obywateli socjalistycznego państwa, związanych ideowo i uczuciowo z programem i polityką partii;

- rozwijanie postaw patriotycznych i internacjonalistycznych żołnierzy; zaszczepianie przekonania, że niepodległość i pomyślny rozwój kraju są ściśle związane z losami całej wspólnoty socjalistycznej, z jednością, solidarnością i siłą państw Układu Warszawskiego;

- rozwijanie koleżeństwa żołnierskiego, organizowanie różnych form pomocy koleżeńskiej w szkoleniu i służbie, umacnianie zwartości kolektywów żołnierskich;

- mobilizowanie żołnierzy do ofiarności w szkoleniu i służbie, rozwijanie walorów osobowości niezbędnych na współczesnym polu walki, rozbudzanie zainteresowań politycznych i kulturalnych, kształtowanie współodpowiedzialności za wyniki szkoleniowo-wychowawcze swojego pododdziału i oddziału.

Są to więc w istocie zadania bezpośrednio związane z rozwijaniem i kształtowaniem osobowości żołnierzy, realizowane za pomocą różnorodnych form pracy ideowo-wychowawczej, organizacyjnej, szkoleniowej, kulturalno-oświatowej, sportowej poprzez czyny społeczne, przodownictwo i współzawodnictwo, współpracę z organizacjami cywilnymi itp.

Jedną z podstawowych form rozwoju ideowego członków ZSMP — jest ich udział w zebraniach ideologicznych koła oraz aktywne uczestnictwo w szkoleniu politycznym, informacjach, lektoratach młodzieżowych. Te ostatnie grupują aktywistów Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej przejawiających zainteresowania polityczne, kulturalne, historyczne itp. Celem działalności tych lektoratów jest wywieranie wpływu na postawy i zachowanie żołnierzy poprzez opracowywanie i wygłaszanie referatów, prelekcji, pogadek na tematy związane z dziejami i postępowymi tradycjami narodu i oręża polskiego, osiągnięciami i

polityką społeczno-gospodarczą Polski Ludowej, jej pozycją w świecie, rozwojem kultury, ludowej obronności itp.

Lektoraty młodzieżowe przygotowują także informacje i komentarze polityczne dla miejscowych radiowęzłów, organizują wspólnie z kołami ZSMP spotkania z działaczami politycznymi, gospodarczymi i młodzieżowymi, organizują wieczory pytań i odpowiedzi, wieczory sławy, koła zainteresowań problematyką polityki międzynarodowej, różne dyskusje.

W dziedzinie wychowania i szkolenia wojskowego organizacje młodzieżowe są współorganizatorami ruchu przodownictwa i współzawodnictwa, różnych konkursów ze znajomości spraw życia wojskowego, podejmują też prace związane z kształtowaniem dyscypliny, podnoszeniem kwalifikacji zawodowych, zdobywaniem kolejnych specjalności wojskowych.

Szczególnie wiele aktywności ZSMP przejawia w sferze działalności kulturalno-oświatowej. Przyjęła się powszechnie w naszym wojsku i utrwaliła dobra tradycja, że organizacja młodzieżowa pododdziału jest gospodarzem świetlicy żołnierskiej, dzięki czemu może rozwijać różnorodną działalność o charakterze oświatowym, kulturalnym, rozrywkowym.

Wiele możliwości służących kształtowaniu osobowości tkwi w organizowaniu sportu i turystyki. Udział w różnych sekcjach sportowych, systematyczne treningi, udział w spartakiadach, turniejach, spotkaniach, patrolach, rajdach i wycieczkach turystycznych wspólnie z młodzieżą szkół i zakładów pracy stwarza dogodne warunki rozwijania osobowości żołnierzy.

Dobrą formą kształtowania pozytywnego stosunku do pracy, do mienia społecznego, poczucia odpowiedzialności za sprawy zespołu i kraju są czyny i prace społeczne podejmowane i realizowane przez ZSMP.

Wykorzystanie owych potencjalnych możliwości oraz jak najpełniejsza realizacja wspomnianych zadań w znacznej mierze zależy od charakteru stosunków i współpracy organizacji z dowódcami. Jednoosobowe dowodzenie w sposób zasadniczy wpływa na usytuowanie organizacji młodzieżowej w pododdziale i oddziale. Zgodzić się trzeba z tezą, że jakość pracy, jej efekty zależą prze-

de wszystkim od samych członków danej organizacji, od postawy aktywu ZSMP, ale w dużym stopniu także od postawy dowódcy wobec organizacji, z którą współpracuje. Dotyczy to zwłaszcza szczebla pododdziału. Zadaniem dowódcy tego szczebla jest ukierunkowanie działalności ZSMP, inspirowanie pracy zarządu i całego koła, wkomponowywanie jej w ogólny system wychowania i funkcjonowania pododdziału.

Kierowanie organizacją młodzieżową ma swoją specyfikę. W systemie dowodzenia obowiązuje podległość służbowa, wszelka działalność jest zatem regulowana drogą rozkazów i poleceń, natomiast działalność w organizacji młodzieżowej opiera się na zasadzie demokracji wewnątrzorganizacyjnej. Doświadczenie wykazuje, że dobro służby wojskowej i pracy wychowawczej wymaga, by zasada ta w równej mierze była przestrzegana przez członków ZSMP jak i właściwych dowódców.

Badania dotyczące współpracy dowódcy z organizacją młodzieżową dowodzą, że dowódcy pododdziałów akceptują w zasadzie swoją rolę opiekuna, inspiratora i organizatora pracy ZSMP na swoim terenie.

Z punktu widzenia wyników pracy istota problemu polega nie tyle na samej akceptacji, co na konkretnym i stałym współdziałaniu i współpracy z organizacją młodzieżową w realizacji zadań związanych z rozwojem osobowości członków ZSMP.

W skutecznej realizacji zadań mających rozwijać osobowość żołnierzy niezbędny jest klimat zaufania, który wyzwala inicjatywę i aktywność, rozwija poczucie współodpowiedzialności za to, co dzieje się w pododdziale, oraz chęć i gotowość współpracy z dowódcą. Wszelkie nadmierne, drobiazgowe inspirowanie i kierowanie ZSMP prowadzi do utraty wiary we własne siły i możliwości, rodzi bierność. W praktyce wychowawczej życzliwe, rozsądne ustosunkowanie się dowódcy do rzeczowych i możliwych do realizacji propozycji i wniosków aktywu ZSMP przyczynia się zwykle do aktywizacji całej organizacji.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że dowódcy powinni traktować organizacje młodzieżowe jako ważnego pomocnika w realizacji zadań szkoleniowo-wychowawczych. Jest to jednak pomocnik wymagający życzliwej pomocy, rady, mądrego opiekuń-

stwa i inspiracji. Taki model stosunków między dowódcą, organizacją partyjną a organizacją młodzieżową rodzi wzajemny szacunek, zapewnia warunki harmonijnej współpracy, rozwija przeświadczenie i poczucie odpowiedzialności za sprawę obrony kraju i wychowanie młodych pokoleń. Atmosfera taka sprzyja też najwydatniej rozwojowi osobowości żołnierza i obywatela, członka i budowniczego socjalistycznego społeczeństwa.

SĄDY KOLEŻEŃSKIE A ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Według założeń statutowych sądy koleżeńskie współuczestniczą w kształtowaniu postaw moralno-politycznych oraz upowszechnianiu i umacnianiu socjalistycznych zasad współżycia społecznego w wojsku. Są one instrumentem kolektywnego oddziaływania na żołnierzy, rozwijają więzi koleżeństwa i żołnierskiej solidarności. Stanowią zatem w tej dziedzinie jedną z form wywierania wpływu na rozwój osobowości żołnierzy. Podkreśla się przy tym, że instytucja ta ma charakter społeczny i jest wyższą formą wychowawczego oddziaływania na żołnierzy.

Naruszenia honoru i godności żołnierskiej stanowią więc podstawowy rodzaj czynów, za których popełnienie żołnierze — według wspomnianej ustawy i regulaminu dyscyplinarnego — powinni ponosić odpowiedzialność przed sądami koleżeńskimi i honorowymi².

Honor żołnierza, jego dobre imię, osobista godność, uczciwość i cześć są szczególnym dobrem stanowiącym cenną wartość moralną. Ludzie przygotowujący się do wypełniania zadań związanych z obroną ojczyzny przykładali zawsze wielką wagę do honoru żołnierskiego. Wynikało to przede wszystkim stąd, że w obliczu najwyższej próby, jaką jest udział w walce zbrojnej, trzeba na sobie wzajemnie polegać, ufać współtowarzyszom walki, liczyć na nich jak na samego siebie. Dlatego też honor wojskowych, w porównaniu z innymi grupami społecznymi, miał zawsze tak wysoką rangę.

² *Regulamin dyscyplinarny Sił Zbrojnych PRL*, s. 41.

Treść pojęcia „honor żołnierski” kształtowała się historycznie i zmieniała się stosownie do ewolucji, jakiej podlegało pojmowanie obowiązków i wartości moralnych. W armii socjalistycznej honor żołnierski rozumiany jest jednolicie przez wszystkich żołnierzy. Kształtując poczucie godności osobistej, rozwija się jednocześnie poszanowanie tej godności, co jest jedną z kardynalnych zasad współżycia w wojsku. Poczucie honoru w naszej armii wynika z założeń ustrojowych, z idei socjalizmu, z demokratycznego i humanistycznego charakteru ludowych sił zbrojnych, z przeświadczenia o ważności celów i zadań wojska, z ich znaczenia dla naszego narodu i całej socjalistycznej wspólnoty.

Pojęcie honoru żołnierza ludowego Wojska Polskiego nie zawiera elementów buty i wywyższania się nad innych. Oprócz tradycyjnych cech honoru żołnierskiego, takich jak: uczciwość, wywiązywanie się z przyjętych zobowiązań, słowność itp., ma on zupełnie nowe jakościowo składniki. Można do nich zaliczyć przede wszystkim ścisłą więź ze społeczeństwem, dbałość o wysoki poziom moralny i fachowy, zespolenie poczucia godności własnej z poszanowaniem godności towarzyszy broni, troskę o właściwe stosunki we wszystkich płaszczyznach struktur wojskowych. Honor żołnierski w codziennym życiu i służbie znajduje wyraz przede wszystkim w kulturalnym, taktownym zachowaniu się, w przestrzeganiu zasad i norm dyscypliny wojskowej i społecznej, w szacunku do przełożonych, poszanowaniu kolegów i podwładnych, w uczciwości, w poczuciu odpowiedzialności za dane słowo, w punktualności itp.

Wychowawcze funkcje żołnierskich sądów koleżeńskich przejawiają się najpełniej w:

- celowym organizowaniu opinii publicznej pododdziału i oddziału potępiającej wszelkie przejawy naruszeń dyscypliny i obniżania wartości stanowiących o sile i dobrym imieniu poszczególnych żołnierzy i całej armii;

- kształtowaniu poczucia godności i zespołowej odpowiedzialności za zachowanie kolegów — towarzyszy służby; wykazywaniu społecznej szkodliwości czynów naruszających jedność i spójność wewnętrzną pododdziałów i grup żołnierskich;

- rozwijaniu postaw zgodnych z celami wychowania wojsko-

wego, a przede wszystkim wywieraniu wpływu na żołnierzy trudnych, lekceważących normy życia wojskowego i społecznego;

— rozbudzaniu aktywności i zaangażowania, niezbędnych do efektywnego wykonywania zadań oraz współżycia społecznego.

Wychowawcze funkcje sądów koleżeńskich mają najogólniej rzecz biorąc, dwojaki charakter — karzący za popełnienie określonych przewinień oraz profilaktyczny. W każdym przypadku chodzi o wywieranie wpływu na postawy i zachowanie żołnierzy. Warto przy tym nadmienić, że obserwacje i wyniki badań dowodzą, iż właśnie ten drugi rodzaj poczynań ma w działalności sądów koleżeńskich kapitalne znaczenie.

Kilkunastoletnie doświadczenia nieprzerwanej działalności sądów koleżeńskich w wojsku pozwalają na sformułowanie szeregu wniosków, których uwzględnienie w praktyce może przyczynić się do wywierania wpływu na osobowość żołnierzy.

Efekty pracy sądów zależą w dużej mierze od wyboru w ich skład żołnierzy wyróżniających się w szkoleniu i dyscyplinie, którzy cieszą się szacunkiem i autorytetem kolektywu żołnierskiego.

Dotychczasowe doświadczenia i obserwacje dowodzą, że wychowawcza działalność sądów koleżeńskich zależy także od charakteru rozpatrywanych spraw. Istnieje potrzeba starannej ich selekcji pod kątem rodzaju przewinienia, osoby sprawcy, opinii środowiska żołnierskiego, przewidywanych rezultatów wychowawczych.

Zdecydowana większość spraw kierowana do sądów koleżeńskich musi dotyczyć czynów naruszających honor i dobre imię żołnierza LWP. Nie można do nich kierować spraw, które mogą i powinny, ze względu na charakter przewinienia, być rozpatrywane w trybie dyscyplinarnym. Za tego rodzaju przewinienia żołnierz ponosi odpowiedzialność przede wszystkim przed swoim dowódcą. Zgodnie z regulaminem sądy koleżeńskie mogą na zlecenie przełożonego zajmować się sprawami żołnierzy naruszających dyscyplinę i porządek wojskowy, ale powinny to być wypadki sporadyczne. Każde zatem wniesienie sprawy do sądu koleżeńskiego powinno być poprzedzone wszechstronną i wnikliwą analizą.

W przypadkach kiedy dowódcy kierują do sądów koleżeńskich drobne wykroczenia o charakterze dyscyplinarnym, działalność takich sądów powszednieje (spraw jest zbyt wiele), aktywność i wrażliwość opinii publicznej maleje (kolejnym obwinionym może być każdy żołnierz), a sądy tracą swą wychowawczą wartość. Zdarza się, że przełożeni nie doceniają roli sądów koleżeńskich w wywieraniu wpływu na postawy i zachowanie żołnierzy i nader rzadko uciekają się do ich pomocy, bardziej ufając własnym poczynaniom dyscyplinarnym. Nietrudno dostrzec, że i taka postawa nie gwarantuje pełnego wykorzystania możliwości tkwiących w tej instytucji. Chodzi więc o kwalifikowanie i kierowanie do sądów takich spraw, których rozpatrzenie przyniesie największe indywidualne i społeczne korzyści w rozwoju osobowości żołnierzy.

Innym zagadnieniem rzutującym na rezultaty pracy sądów jest sprężystość ich działania i orzekania o czynach i sprawcach. Przewlekłe wyjaśnianie, brak szybkiej decyzji skierowującej sprawę do sądu odwleka często znacznie datę popełnienia czynu od jego oceny na forum publicznym, co osłabia naturalne związki pomiędzy przewinieniem i jego następstwem, pomniejszając w ten sposób skutki wychowawcze.

Doświadczenia wykazują, że siła oddziaływania sądów koleżeńskich tkwi w publicznym rozpatrywaniu i ocenianiu przewinienia i jego sprawcy oraz w stosunku środowiska do tej sprawy. Jednolita opinia kolektywu żołnierskiego, organizacji młodzieżowej, dowódców i sądu skutecznie przeciwdziała niewłaściwemu postępowaniu żołnierzy.

Presja opinii środowiskowej na ludzi wykazujących aspołeczną postawę decyduje o swoistych walorach wychowawczych sądów koleżeńskich. Obecność na publicznej rozprawie towarzyszy służby, przełożonych, powoduje szczególną dolegliwość psychiczną, silne przeżywanie tego zdarzenia pozostawiając zwykle znaczący ślad w świadomości żołnierzy.

Obserwacje rezultatów działalności sądów koleżeńskich upoważniają do sformułowania tezy, że korzystne przemiany zależą nie tylko od samej rozprawy, ale również od pracy ze sprawcą niegodnego czynu po rozprawie.

Sądy koleżeńskie są instytucją społeczną, której ranga, w miarę ogólnego rozwoju naszego społeczeństwa, systematycznie rośnie. Można przeto zasadnie mniemać, że będzie także rosnąć ich rola w procesie kształtowania właściwych stosunków pomiędzy żołnierzami, w rozwijaniu poczucia godności, honoru i dobrego imienia żołnierza ludowego Wojska Polskiego, a w konsekwencji przyczyniać się będą do rozwijania osobowości.

KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI W KOLEKTYWIE ŻOŁNIERSKIM

Żołnierz — kolektyw to relacje stanowiące dla wielu dyscyplin nauk społecznych oś tematyczną poszukiwań. Zagadnienia te były — i bardzo często są nadal — traktowane jako osobne dziedziny dociekań i analiz. Osobowość żołnierza stała się domeną filozofii, psychologii i pedagogiki wojskowej, natomiast kolektyw i środowisko przedmiotem zainteresowań teorii wychowania i socjologii. Taki stan jest uwarunkowany kilkoma przyczynami, do których można zaliczyć m. in. brak w środowisku wojskowym dialektycznego ujmowania możliwości rozwojowych żołnierza i kolektywu. Podejmowane niekiedy próby w miarę jednolitego określenia rozwoju żołnierza i kolektywu mają charakter raczej postulatywny i opisowy. Coraz bardziej jednak uświadamiamy sobie fakt, iż procesy poznawania i kształtowania złożonych form żołnierskiego zachowania się w różnych układach społecznych powinny być podporządkowane poważniejszym rygorom metodologicznym. Dostrzeganie tego problemu we właściwych i możliwych do przyjęcia wymiarach pozwoli wojskowym naukom społecznym uchwycić determinanty i uwarunkowania rozwoju nie tylko poszczególnych żołnierzy, lecz również kolektywów żołnierskich.

USPOŁECZNIENIE ŻOŁNIERZY W PROCESIE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Zasadniczym celem wychowania wojskowego jest przygotowanie żołnierzy do skutecznego działania na ewentualnym polu walki.

Ale tak w najogólniejszym sensie rozumiane wychowanie wojskowe musi uwzględniać konieczność coraz szerszej, wartościowej społecznie aktywizacji żołnierzy we wszystkich dziedzinach życia wojskowego. Nowoczesny system dowodzenia, kierowania i wychowania polega głównie i przede wszystkim na tym, że dowódca i aparat partyjno-polityczny odnajdują i wykorzystują wszystkie te elementy życia wojskowego, które łączą się z różnymi kolektywami i organizacjami społecznymi. Wychowanie i dowodzenie kolektywami żołnierskimi to nie tylko umiejętność wydawania słusznych rozkazów i poleceń, ale także zdolność do wyzwalania i pobudzania aktywności podwładnych. Umiejętność aktywizowania kolektywów żołnierskich, większe oparcie się przełożonych na opiniach i wnioskach wypływających z pododdziałów, różnego rodzaju komisji i organizacji społecznych, wnikliwe a zarazem rzetelne badanie nastrojów nurtujących żołnierskie kolektywy — stwarzają istotne przesłanki skutecznego dowodzenia i oddziaływania ideowopolitycznego, pogłębiania zaufania kolektywów żołnierskich do przełożonych i odwrotnie — wiarę dowódców w swe kolektywy, w ich aktywność i odpowiedzialność za realizację głównych celów wychowania socjalistycznego w wojsku.

Dostrzegając potrzebę wielostronnej aktywizacji społecznej żołnierzy, kierujemy się kilkoma podstawowymi założeniami. Po pierwsze, zdolność i stała gotowość do działania ponadjednostkowego, społecznie wartościowego jest właściwością dynamizującą osobowość człowieka. To dzięki niej np. afirmacja ustroju socjalistycznego nie ogranicza się do aprobaty tych wartości, które zostały już osiągnięte, ale obejmuje również dążenie do stałego postępu i innowacji w realizacji uznawanych ideałów. Po drugie, wielostronna aktywność jest źródłem doświadczeń społecznych; jest ona szczególnie ważna dla tych, którzy w przyszłości występować będą jako organizatorzy i kierownicy różnych dziedzin życia. Zdobyta w wojsku umiejętność współżycia i współpracy w kolektywie, nawiązywania kontaktów, inspirowania działań i przekonywania o ich społecznej wartości, mobilizowania innych do solidnej, zdyscyplinowanej postawy, tworzenia właściwej atmosfery i klimatu społecznego w małych kolekty-

wach, umiejętność uznania słuszności i przełożenia innych przy równoczesnej rezygnacji z egoistycznych ambicji — pozwoli każdej jednostce wchodzić w różnorodne role społeczne „(...) konieczność przestrzegania nieskomplikowanych, zasadniczych norm wszelkiego współżycia — mówił Lenin — bardzo prędko stanie się przyzwyczajeniem”¹.

Po trzecie, aktywność społeczna jest czynnikiem sprzyjającym samorealizacji żołnierza. Dzięki wielostronnym doświadczeniom wynoszonym z wojska może on i powinien bardziej dojrzałe i wszechstronnie wartościować to, co się wokół niego dzieje, doskonalić i modyfikować światopogląd, prawidłowo oddziaływać na otaczające go środowisko.

Przez uspołecznienie żołnierza można rozumieć taki ogół jego predyspozycji psychicznych, które określają wypełnianie przezeń powinności społeczno-moralnych wobec służby wojskowej jako całości. Takie rozumienie uspołecznienia ma charakter celu podstawowego (globalnego), obejmującego postulowane tu wartości wychowania społecznego w wojsku. Nasuwa się więc pytanie: kiedy żołnierz jest bardziej lub mniej uspołeczniiony? Aby wyczerpująco na nie odpowiedzieć, należy w pierwszej kolejności ustalić wskaźniki uspołecznienia oraz określić warunki, w których możemy osiągnąć pożądany stopień (wskaźnik) postulowanego uspołecznienia.

Wskaźnikami uspołecznienia żołnierzy może być działanie na korzyść najbliższego środowiska (drużyna, pluton, kompania); dobrowolne, świadome podporządkowanie się wszystkim regułom życia wojskowego; gotowość do współpracy; nawiązywanie przyjaznych i koleżeńskich kontaktów z innymi; przejawianie troski o mienie społeczne; aktywny udział w pracach społecznych.

Uspołecznienie żołnierza jest właściwością indywidualną nabytą w toku służby, szkolenia i wychowania w pododdziale. Procesy uspołeczniania dokonują się głównie przez zamierzone zabiegi wychowawcze przełożonych i kolektywów żołnierskich, a więc poprzez wychowanie uspołeczniające.

Proces uspołeczniania żołnierza LWP ma piękne tradycje. War-

¹ W.I. Lenin, *Dzieła*, t. 25, s. 511.

to wspomnieć udział żołnierzy w honorowym krwiodawstwie, w akcji budowy 1000 szkół, pomoc podczas powodzi, budowę trasy szybkiego ruchu itp.

KOLEKTYW ŻOŁNIERSKI

Zasadnicze procesy kształtowania uspołecznionej osobowości żołnierza odbywają się w małych kolektywach (kompania, pluton, drużyna). W pododdziałach — podobnie jak w każdej grupie mającej charakter środowiska wychowawczego — działają zwykle te same czynniki, które najsilniej kształtują określone postawy i poglądy. Działa tu naśladownictwo, do którego sposobność daje obcowanie żołnierza z towarzyszami służby; konformizm — jako tendencja do zbliżenia formy własnego zachowania się do regulaminowych form obowiązujących w wojsku; facylitacja rozumiana jako ułatwienie nawiązywania kontaktów społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich). Ale obok tych czynników o właściwościach asymilacyjnych, tzn. upodabniających żołnierza do pozostałych członków kolektywu, istnieją także czynniki różniące, do których można zaliczyć rozwarstwienie się kolektywu na nieformalnych przywódców i ich zwolenników; współzawodnictwo — ujawniające chęć zdobycia uznania w kolektywie, chęć przewyższania innych pod pewnym względem itp.

Tworzenie się kolektywu nie jest więc — i nie może być — celem samym w sobie. Organizując pracę ideowo-wychowawczą, szkoleniową, nie możemy się ograniczyć do analizy poszczególnych żołnierzy; trzeba i należy dostrzegać, doceniać i analizować kształtowanie się kolektywu jako dynamicznie funkcjonującej społeczności żołnierskiej — społeczności, która nie jest zwykłą sumą poszczególnych żołnierzy, lecz grupą o swoistej strukturze psychologiczno-społecznej, grupą, w której tkwią obiektywne czynniki środowiska wojskowego, wywierające istotny wpływ na rozwój poszczególnych żołnierzy. Tutaj zmieniają się również wyznaczniki postaw i poglądów żołnierzy: „moje” — „nie moje”, „ja” — „nie ja” zastępują wyznaczniki postaw kolektywnych „nasz czołg”, „nasza radiostacja”, „my”, „dla nas” itp. Wspom-

niane współzawodnictwo wewnętrzne jest często rozumiane następująco: osiągnięcia drużyny, plutonu są moimi osiągnięciami i na odwrót. Oczywiście, przykładowo wymienione zjawiska występują wtedy, gdy kolektyw jest wyrobiony pod względem społeczno-politycznym, o wyrównanym poziomie przygotowania technicznego, gdy każdy żołnierz identyfikuje się z pododdziałem jako podstawową grupą odniesienia. W kolektywach takich proces doskonalenia osobowości żołnierza, jego kwalifikacji, umiejętności, wiadomości, nawyków, zainteresowań nie powinien nastręczać trudności. Bez większego ryzyka można przyjąć, iż kolektywy stanowią jakby czynnik nadrzędny, gdyż w ich kręgu występują — jak już mówiliśmy — podstawowe czynniki kształtowania osobowości żołnierza socjalistycznej armii.

Jakie możliwości indywidualnego rozwoju stwarza system wychowania w kolektywie żołnierskim? Warto tej sprawie poświęcić kilka słów, ponieważ bardzo często uważa się, iż wychowanie w kolektywie ogranicza, tłumi indywidualność, że jest to system wychowania uniformistycznego. Tego rodzaju zarzuty są czynione dość często w dobrej wierze, gdyż ich przedstawiciele wychodzą z założenia, że zespołowy charakter służby wojskowej z natury rzeczy preferuje wychowanie kolektywne, a nie indywidualne.

Czy każdy kolektyw żołnierski stwarza zawsze warunki sprzyjające kształtowaniu się pożądanej osobowości żołnierza? Wyniki badań dowodzą, że nie. Dość często mamy do czynienia z powierzchowną analizą i oceną tego, co się dzieje w kolektywach żołnierskich. Na przykład wśród żołnierzy, skądinąd zdyscyplinowanych i dobrze przygotowanych do spełniania swych obowiązków, występują różne więzi przyjaźni i koleżeństwa, różne stopnie zwartości, solidarności i współdziałania. Bardzo często sami żołnierze dzielą się na „rezerwę” „wicerezerwę”, „koty”, „ogony”, „reksy”. Podziały takie są uwarunkowane różnymi przyczynami natury moralnej i obyczajowej, których źródeł można się dopatrywać nawet w podkulturze niektórych kręgów marginesu społecznego. Tego rodzaju fakty nie mogą oczywiście podważać sensu kolektywnego wychowania; sygnalizują jedynie to, iż w określonym pododdziale występują zjawiska ujemne. Stwier-

dzenie ich nie powinno dyskredytować pozytywnych wyników, jakie osiąga dany kolektyw w szkoleniu politycznym, strzeleckim, ogólnowojskowym technicznym, musztrze itp. Nie należy zatem w żadnej sytuacji rezygnować z wychowania kolektywnego, lecz przezwycięzać przyczyny, które utrudniają pożądany rozwój stosunków międzyludzkich w kolektywie.

Szukając konstruktywnej relacji między kolektywem a żołnierzem, trzeba także pamiętać, że kolektyw żołnierski nie może być traktowany przez przełożonych wyłącznie jako środek presji czy represji, jednostronnego nacisku kolektywu na żołnierza. Kolektyw żołnierski tylko wówczas spełnia swoją rolę, jeśli stanowi podstawowe środowisko wychowawcze, w którym zarówno młody, jak i całkowicie już przystosowany żołnierz znajdują możliwości współdziałania w rozwiązywaniu spraw służbowych i społecznych pododdziału. Takie założenie nie może oczywiście oznaczać, że zasadnicze układy czynności w kolektywie powinny dotyczyć jedynie spraw szkoleniowych i służbowych, że mają tu niepodzielnie dominować więzi i stosunki rzeczowe. W środowisku wojskowym stosunki służbowe, różnego rodzaju sytuacje o charakterze instytucjonalnym są niewątpliwie dominujące, decydują bowiem o służbowym przeznaczeniu kolektywu. Ale obok tych układów i stosunków występują także stosunki dające się analizować i kształtować w kategoriach kontaktów osobistych, wzajemnego zainteresowania i sympatii.

W każdym kolektywie istnieje „scenariusz nieformalny”, opracowany niejako spontanicznie, żywiołowo, przez samych żołnierzy, przełożonych i podwładnych; ten typ „scenariusza” może przybierać różne formy, zwłaszcza gdy niezbyt poprawnie funkcjonują stosunki formalno-służbowe na linii przełożony — podwładny, podwładny — przełożony oraz między samymi podwładnymi. Mogą się wówczas pojawić układy wychowawczo niepożądane, związane bądź z nerwowym, jednostronnym zachowaniem przełożonego i podwładnego bądź z silną rywalizacją między samymi podwładnymi, destrukcyjnym oddziaływaniem pewnych grup żołnierzy na pozostałych członków kolektywu itp. Brak reakcji lub zbyt anemiczne przeciwdziałanie tym anomaliiom mogą spowodować narastanie, a nawet utrwalanie się ner-

wicowych stosunków w kolektywie lub między przełożnym a podwładnym. O przewadze nerwicowych stosunków w kolektywie mówią zwykle takie postawy, jak: wrogość, która może być tłumiona, agresywny stosunek do podwładnych, rozpowszechnianie różnego rodzaju plotek o kolegach lub przełożonych, brak elastyczności w ocenie ludzi, a także brak organizacji procesów życia służbowego i społecznego, pasożytnictwo (silniejszy wymusza usługi słabszego), utrwalanie się tzw. stosunków upozorowanych (fałszywa usłużność) oraz dominacji.

Badania wykazują, iż każdy kolektyw żołnierski, zwłaszcza podstawowy (kompania, pluton, drużyna), musi się cieszyć autorytetem. Bez należytego autorytetu praca wychowawcza dowódcy i kolektywu nie przyniesie pożądanych rezultatów.

Mówiąc o autorytecie kolektywu, mamy na uwadze zdolności do zespołowego rozwiązywania problemów szkoleniowo-wychowawczych. Bardzo często między kolektywem a pojedynczymi żołnierzami występują konflikty celów. Istota tych konfliktów tkwi w tym, że mimo zgodności celów żołnierza z celami bardziej ogólnymi (np. obrona ojczyzny) może równocześnie wystąpić konflikt w trakcie realizacji celów zależnych właśnie od kolektywu. Wychowawcze funkcje autorytetu kolektywu żołnierskiego polegają głównie na wyzwalaniu inicjatywy żołnierzy. Autorytet taki działa silniej i skuteczniej niż autorytet budzący obawy i strach, stosujący wyłącznie sankcje karne i inne środki represyjne. Nie przynosi rezultatów wychowawczych również zbyt duża tolerancja, spoufalanie się itp. Autorytet wyzwalający inicjatywę zbiorową i indywidualną zwiększa karność zewnętrzną kolektywu. Prawdziwy autorytet kolektywu wyzwala osobowość żołnierza, od tego kolektywu bowiem zależy w dużym stopniu dobre samopoczucie żołnierza, jego rozwój, zadowolenie ze służby wojskowej.

Kolektywom żołnierskim dano duże uprawnienie wychowawcze, np. możliwość resocjalizacji sprawców przestępstw i przewinień dyscyplinarnych w wojsku. Muszą więc one wykazać umiejętność elastycznego oddziaływania wychowawczego, przechodzenia — w zależności od potrzeb i sytuacji — od działania zdecydowanego do bardziej umiarkowanego, powściągliwego.

Stosowanie tylko jednego stylu działania świadczy o tym, że i przełożeni, i kolektyw są mało efektywni wychowawczo. Mało efektywny kolektyw zdradza tendencje do działania formalnego i kampanijnego lub sytuacyjnego, do działania tylko represyjnego lub tylko demokratycznego.

EFEKTYWNOŚĆ WYCHOWAWCZA KOLEKTYWÓW ŻOŁNIERSKICH

Badania pedagogiczne zwracają uwagę na szereg bardzo istotnych zjawisk i procesów; siłą rzeczy ograniczymy się do kilku przykładów.

Przykład 1. Ustalono duży wpływ współzawodnictwa na uczenie się żołnierzy². Analiza tych wyników wykazuje, że żołnierze — uczestnicy współzawodnictwa — uzyskiwali np. mniejszy wskaźnik recepcji błędnej, niż żołnierze rozwiązujący identyczne zadanie w sposób indywidualny. Zbliżone wyniki uzyskano szukając zależności między motywami współzawodnictwa i przodownictwa a rozwiązywaniem zadań matematycznych.

Przytoczone tu rezultaty zasadnie dowodzą, że nieprawdą jest, jakoby podnieta do przodownictwa indywidualnego silniej działała w nabywaniu określonych sprawności, umiejętności i zainteresowań niż podnieta do współzawodnictwa. Ustalono ponadto, że w grupach biorących udział we współzawodnictwie są lepsze nie tylko rezultaty dydaktyczne, ale również wychowawcze; nastąpiło umocnienie postaw wzajemnej pomocy, dążności do działania zespołowego (troska o wyniki całego zespołu), a także eliminacja tendencji do rywalizacji egoistycznej.

O wpływie współzawodnictwa na uspołecznienie żołnierzy świadczą także inne wyniki badań. Ustalono np., iż występuje silna zależność między efektami współzawodnictwa a strukturą formalną i nieformalną pododdziałów. Zastosowane badania socjometryczne pozwoliły ustalić status społeczny żołnierzy „z mandatem” przodujących. Okazuje się, że 60% biorących udział we współzawodnictwie zajmuje w badanych grupach miejsce od 1

² T. Karwat, *Badania nad dydaktycznymi wartościami współzawodnictwa w wojsku* (maszynopis WAP).

do 6, natomiast pozostali osiągnęli bardzo niski status socjometryczny.

Przykład 2 dotyczy motywów aktywności społecznej żołnierzy. Założono, iż do zmiennych modyfikujących efekty wychowawcze prac społecznie użytecznych należą m. in. szeroko rozumiane czynniki motywacyjne; szukano zatem zależności między różnymi motywami a aktywnością społeczną. W oparciu o uzyskane rezultaty ustalono, że natężenie aktywności społecznej wśród żołnierzy służby zasadniczej zależy od treści wykonywanej pracy, kwalifikacji zawodowych oraz od pozycji społecznej żołnierza w danym zespole. Istotnymi czynnikami są również: ocena ważności zadania, sposób odbioru informacji (polecenie) oraz społeczne warunki pracy. Mówiąc o społecznych warunkach pracy mamy na uwadze regulaminowe normy współżycia, strukturę stosunków służbowych, osobistych i społecznych oraz postawy moralne pododdziałów.

Przykład 3. Najlepszym sprawdzianem siły wychowawczego oddziaływania przełożonego i kolektywu żołnierskiego jest to, czy pobudzają oni żołnierza do wzorowego pełnienia służby wojskowej, czy wyzwalają ambicje samowychowawcze i samokontrolne podwładnych. O stanie tym informują m. in. wyniki wskazujące na istotną zależność między popularnością osób funkcyjnych a efektami wychowawczymi podwładnych (kolektywów). Znacznie lepsze wyniki uzyskują ci dowódcy pododdziałów, jak i przewodniczący ZSMP, którzy stosują bardziej elastyczne metody wychowawcze.

Doniosłą rolę spełniają tu niewątpliwie kwalifikacje pedagogiczne przełożonych, ich ogólna wiedza i zainteresowania kulturalne. Im wyższy jest poziom wiedzy ogólnej i umiejętności pedagogicznych kadry, tym społecznie dojrzałsze i bardziej pożądaną są postawy żołnierzy służby zasadniczej³.

³ M. Zmysłowski, *Pedagogiczne prawidłowości kształtowania osobowości młodych oficerów w jednostce lotniczej* (maszynopis WAP).

ROZWIJANIE UZDOLNIEŃ ŻOŁNIERZY W SYSTEMIE Kształcenia Ustawicznego

Łączenie postępu nauki i techniki z postępowaniem społecznym w toku realizacji programu budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego stwarza naszym siłom zbrojnym duże możliwości pomnażania gotowości bojowej, współuczestniczenia w kształtowaniu socjalistycznej osobowości młodego pokolenia i aktywnego współtworzenia ogólnonarodowych wartości. Świadoma tego kadra ludowego Wojska Polskiego ściśle wiążąc sprawę gotowości obronnej kraju z całokształtem jego rozwoju dąży do doskonalenia wszystkich ogniw obowiązującego systemu kształcenia i wychowania żołnierzy. Poczucie odpowiedzialności kadry naszych sił zbrojnych za bezpieczeństwo kraju dynamizuje jej poszukiwania w dziedzinie optymalnych modeli kształcenia i wychowania żołnierzy, ujawniania i rozwijania, w czasie najkrótszym, tkwiących w nich potencjalnych uzdolnień i talentów twórczych. Nieustannie komplikujące się komponenty współczesnego pola walki stwarzają konieczność ciągłej modernizacji systemu wszechstronnego i harmonijnego rozwoju żołnierzy oraz sposobów pełniejszego wykorzystania ich możliwości twórczych. Nie spotykany dotychczas rozwój nauki i techniki, wzrost produkcji i spożycia różnorodnych dóbr, demokratyzacja procesów społecznych, szerokie upowszechnienie kultury, złożoność współczesnego życia, lawinowy przyrost wiedzy, coraz precyzyjniejszy sprzęt bojowy oraz komplikujące się sposoby walki zwiększają zapotrzebowanie na żołnierzy o szerokim profilu kwalifikacji.

Pomyślna realizacja poszczególnych funkcji wojska stawia pro-

cesowi dydaktyczno-wychowawczemu wymagania nie tylko w sferze intelektualnej, lecz również emocjonalnej i wolicjonalnej, wymaga położenia większego nacisku na indywidualizację procesu kształcenia i wychowania, czyli zapewnienia proporcjonalnej równowagi między nauczaniem i samokształceniem a wychowaniem i samowychowaniem. Jedynie taka organizacja działalności dydaktyczno-wychowawczej może stać się rzeczywiście pomocna w kształtowaniu wszechstronnej i harmonijnej osobowości żołnierzy, uczyć ich umiejętności samodzielnego pogłębiania wiedzy, orientacji w wartkim potoku informacji naukowych, wojskowych i politycznych oraz uczyć socjalistycznego stylu życia.

Przemawiając z okazji 25-lecia Akademii Sztabu Generalnego Minister Obrony Narodowej gen. armii Wojciech Jaruzelski powiedział: „Największe rezerwy tkwią w człowieku, jego ofiarności i intelekcie, wiedzy i inicjatywie, odwadze atakowania problemów i zdolności zorganizowanego działania (...) Istnieje w szczególności potrzeba operatywnego wyławiania talentów, kształtowania ludzi o określonych cechach i walorach — konstruktywne niespokojnych, o nastawieniu innowacyjnym, umiejących przetwarzać idee i odkrycia na posunięcia praktyczne ludzi, którzy równie łatwo przyswajają sobie zmiany i nowości, jak zmiany i nowości inicjują. Należy przyspieszać naukowy rozwój uzdolnionych jednostek, pobudzać i trafnie nacelowywać ich ambicje twórcze, zachęcać do nowatorstwa i eksperymentów”¹. Żołnierze utalentowani stanowią najbardziej wartościowe rezerwy, a ponieważ od wybitnie uzdolnionych nowatorów, racjonalizatorów i wynalazców w dużym stopniu zależy gotowość bojowa naszych sił zbrojnych, trzeba ich szybko rozpoznawać i troskliwie wychowywać.

Zależności między kwalifikacjami żołnierzy a gotowością bojową wojska były przedmiotem rozważań wielu ekonomistów, pedagogów, psychologów i socjologów wojskowych². Opłaczalność

¹ Z przemówienia członka Biura Politycznego KC PZPR Ministra Obrony Narodowej gen. armii W. Jaruzelskiego, wygłoszonego na uroczystej akademii z okazji 25-lecia Akademii Sztabu Generalnego. *Wielostronna współzależność między nauką a obronnością stale się rozwija i przynosi pożądane owoce.* (W): Rok 1973 rokiem nauki polskiej, 1973, s. 11—12.

² *Efektywność kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, pod red. W. Polańskiego, Warszawa 1978.

wkładów w kształcenie ludzkich zdolności potwierdzona jest szeregiem badań³. Okazuje się, że wykształcenie jest czynnikiem powodującym szybki, bo sięgający nawet 50% wzrost produkcji. Interesujący pogląd wyraża na ten temat A. Marshal pisząc, że „Wartość gospodarcza jednego wielkiego geniusza technicznego wystarcza jako równoważnik kosztów oświaty całego miasta, jeden nowy pomysł, jak wynalazek Bessemera, powiększa angielską siłę wytwórczą w równym stopniu jak praca stu tysięcy robotników... Wszystkie nakłady kapitału dokonywane w ciągu dłuższego szeregu lat dla udostępnienia masom oświaty opłacą się sowicie, jeżeli dadzą możność rozwoju jakiemuś nowemu Darwinowi, Szekspirowi czy Beethovenowi”⁴. W pełni więc uzasadnione jest dążenie do zwiększenia liczby osób wszechstronnie rozwiniętych, umiędzących nie tylko podejmować optymalne decyzje, ale także dostrzegać ich gospodarczo-społeczne i obronne skutki, obywateli inteligentnych, twórczych i posiadających procucie odpowiedzialności za przyszły kształt Polski Ludowej.

Traktując kształcenie talentów jako niezbędny czynnik stałego wzrostu społeczno-ekonomicznego i obronnego Polski, jej wysokiej pozycji w świecie oraz rozwoju perspektyw i dobrobytu każdego obywatela, coraz więcej uwagi poświęca się zarówno „tworzeniu” zdolności ludzkich jak również kształceniu jednostek uzdolnionych we wszystkich aspektach rozwoju osobniczego. Przypomnijmy, że decyzją rządu powołano międzyresortową komisję do spraw ujawniania, rozwijania i wykorzystania kadry najbardziej uzdolnionych ludzi. Z wymienioną komisją współpracują wszystkie ministerstwa, które zobowiązane są do zapewnienia odpowiednich warunków nauki, pracy i rozwoju osobom najzdolniejszym. Również raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w PRL zwraca uwagę na potrzebę otoczenia specjalną opieką młodzieży szczególnie uzdolnionej. Ludowe Wojsko Polskie jako jedno z ważnych ogniw edukacji narodowej przywiązuje także odpowiednią wagę do opieki dydaktyczno-wychowawczej nad młodzieżą szczególnie uzdolnioną.

Do podstawowych zadań szeroko pojętej działalności dydak-

³ *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia*, Warszawa 1968.

⁴ A. Marshal, *Zasady ekonomiki*, t. 1, Warszawa 1925, s. 212.

tyczno-wychowawczej wojska należy jednak nie tylko stała i rozumna opieka nad żołnierzami, których zdolności same się ujawniły, ale także budzenie i rozwijanie uzdolnień tych, którzy ich jeszcze nie wykazują.

Według ogólnie przyjętych danych w całej populacji jest około 1—3% wybitnie uzdolnionych i około 10—20% tych, którzy wykazują zdolności wyższe od przeciętnych. Do osób zdolnych zalicza się natomiast tych wszystkich, którzy są w stanie ukończyć szkołę wyższą⁵. Opinie te potwierdzają także badania prowadzone od wielu lat w ludowym Wojsku Polskim nad ujawnianiem, kształceniem i wykorzystaniem żołnierzy szczególnie uzdolnionych. Jak wynika z przeprowadzonych badań, na 1000 słuchaczy uczelni wojskowych co najmniej 100 wyróżnia się szczególnymi zdolnościami.

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Obrony Narodowej nr 37/MON z dnia 29 lipca 1974 roku i wytycznymi w sprawie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych oraz ich wykorzystywania po zakończeniu studiów chodzi głównie o równoczesne tworzenie warunków do rozwijania zdolności, które się jeszcze nie ujawniły. Pedagogika wojskowa wykracza więc poza krąg młodzieży jednokierunkowo uzdolnionej, z którą już z góry wiąże się określone nadzieje. Dążąc do powszechnego rozbudzania zainteresowań i możliwie powszechnego rozwijania uzdolnień stara się zgodnie z potrzebami sił zbrojnych rozwijać przede wszystkim uzdolnienia dowódcze, sztabowe, organizatorskie, techniczne i dydaktyczno-wychowawcze.

Zakładając, że wspomniane uzdolnienia mogą występować łącznie lub tylko jedno z nich, dydaktyka wojskowa kieruje się jednak zasadą, aby żołnierzy wybitnie zdolnych kształcić zgodnie z najwyraźniej występującym uzdolnieniem.

Zaangażowanie żołnierzy w sprawy budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego w umocnienie potencjału obronnego kraju nie tylko ułatwia przeciwdziałanie marnotrawieniu zdolności, które chcemy rozwijać, ale także zapewnia przewyżczenie negatywnych wzorców sukcesu indywidualnego.

⁵ J. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.

Uznając konieczność kształcenia jednostek uzdolnionych o twórczej osobowości przy jednoczesnym udzielaniu maksimum uwagi rozwojowi zainteresowań i zdolności najbardziej dla sił zbrojnych przydatnych, stajemy równocześnie przed nie rozwiązany w pełni problem — jak w sposób optymalnie poprawny i za pomocą jakich technik rozpoznać wartości umysłowe tych jednostek? Wykrywanie zdolności i zamiłowań oraz kierunku rozwoju osobowości jest szczególnie trudne. Prowadzący od wielu lat badania nad „rodzeniem się geniuszy” kanadyjski psycholog Henry Lehnen twierdzi, np., że ujawniają się one różnie i w różnym wieku. Ze zgromadzonych przezeń danych wynika, iż u poetów talent ujawnia się między 26 a 30 rokiem życia, u naukowców między 33 a 34, u malarzy 33 a 35 i pisarzy między 40 a 44 rokiem życia. Z szeregu innych badań wiadomo, iż talent dowódczy w sprzyjających warunkach ujawnia się dość wcześnie, lecz rozwija dopiero w wieku dojrzałym ⁶.

UJAWNIANIE UZDOLNIEN

Spośród wielu sposobów rozpoznawania i wykrywania żołnierzy o ponadprzeciętnych zdolnościach twórczych na uwagę zasługują głównie te, które stosuje się kompleksowo. Ostatnio ostrej krytyce poddaje się np. badania uzdolnień ludzkich za pomocą testów inteligencji. Zwraca się uwagę, iż nie ma testów dobrych w ogóle, są jedynie testy dobre do czegoś. Mało doskonałe okazały się testy inteligencji przy wykrywaniu zdolności twórczego myślenia. Hoffman wskazał np. 56 błędów osobowości, a wśród nich takie, jak dwuznaczność, sugestywność, nieobiektywność, nieścisłość formułowań i niewykazywanie twórczej wartości ⁷.

Torrance z Uniwersytetu Minnesota, posługując się testami inteligencji oraz twórczego myślenia, uzyskał błędne wyniki w 20%.

⁶ Por. J. Ciach, *Możliwości kształcenia wybitnie uzdolnionych podchorążych w wyższych szkołach oficerskich*, Warszawa 1974 (maszynopis WAP); W. Bańka, Cz. Kosacki, *O niektórych sposobach analizy osobowości uzdolnionego podchorążego*, (W:) *Dydaktyka innowacyjna w wojsku*, cz. II, Warszawa 1977; M. Kozłowski, *Kształcenie podchorążych szczególnie uzdolnionych metodą przyśpieszoną* (maszynopis WAP), 1977.

⁷ Por.: Hoffman, *The Tyranny of Multiple-Choice Tests* 1961.

Określona w badaniach młodzież jako wysoce inteligentna nie wykazała uzdolnień twórczych, a wysokotwórcza. w takim samym stopniu nie wykazała wysokiej inteligencji⁸. Okazuje się, że testy, które daje się zastosować do ludzi przeciętnych, są zupełnie bezwartościowe w odniesieniu do osób szczególnie uzdolnionych. Jednostki o wybitnych zdolnościach są nieporównywalne.

Ujawniając wiele błędów i identyfikacji uzdolnień za pomocą testów zwraca się uwagę, iż testy mogą być tylko jednym, ale nigdy jedynym narzędziem wykrywania talentów i twórczych zdolności⁹. Zdaniem wielu badaczy, chcąc ustrzec się pomyłek przy określaniu wybitnych zdolności młodzieży oraz właściwie sterować rozwojem jej osobowości twórczej, należy równocześnie oprzeć się na analizie wyników testów inteligencji, osiągnięć, zdolności twórczych, wiadomości specjalistycznych, inwentarza osobowości, wyników prac twórczych, obserwacji pedagogów, psychologów, danych socjometrycznych i opinii lekarzy. Ogólną tendencją jest więc wszechstronna analiza czynników stanowiących o zdolnościach i zainteresowaniach człowieka.

Ujawnianie talentów i osobowościowych predyspozycji przydatnych w służbie wojskowej odbywa się w różnych krajach zazwyczaj w ramach powszechnego systemu ujawniania utalentowanych kadr i to począwszy od szkoły średniej, a nawet wcześniej. W praktyce przyjmuje się dwutorowość. Polega ona na ujawnianiu młodzieży wojskowo uzdolnionej przy współudziale współpracujących z jednostkami wojskowymi nauczycieli przysposobienia obronnego i wychowania obywatelskiego. Młodzież tę ze szkół podstawowych przejmują wojskowe szkoły średnie prowadzone przez poszczególne rodzaje wojsk i służb. Ze szkół średnich młodzież o uzdolnieniach przydatnych dla wojska przyjmowana jest do szkół chorążych i wyższych uczelni wojskowych. Jest to tzw. wydłużona działalność wykrywania talentów. Drugi tor ujawniania i kształcenia młodzieży o uzdolnieniach przydatnych dla sił zbrojnych przebiega już w uczelniach i jednostkach wojskowych. Od szeregu lat prowadzone są w Wojsku Polskim badania i ana-

⁸ Por.: Torrance, *Guilding Creative Talent*, Englewood Cliffs.

⁹ Por.: *Praktyka i dyskusja nad kształceniem talentów na Zachodzie i w ZSRR*, „Chowanna” 1967, nr 1.

lizi mające na celu opracowanie teoretyczno-praktycznych założeń problemu wykrywania i kształcenia uzdolnień dowódczych, sztabowych, organizatorskich, technicznych, dydaktyczno-wychowawczych, naukowo-badawczych, publicystycznych i artystycznych. Ich konsekwencją jest opracowanie dokumentu *Zasady i tryb działania kadrowego*, który formułuje założenia prognozowania drogi rozwojowej oficera. Główny Zarząd Polityczny WP opracował zaś *Instrukcję o przodownictwie w Siłach Zbrojnych PRL*. Inspektorat Szkolenia MON wprowadził w życie *Statut naukowych kół podchorążych*, akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie podjęły wstępne próby specjalnego kształcenia młodzieży szczególnie utalentowanej. Katedra Pedagogiki WAP przy współudziale Katedry Psychologii WAP i Instytutu Dydaktyki ASG podjęły odpowiednie badania, a Sekretariat Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego wspólnie z Katedrą Pedagogiki WAP dokonał szczegółowej analizy dotychczasowych prac i przedstawił do publicznej dyskusji materiał w sprawie ujawniania, rozwijania i wykorzystania kadr szczególnie uzdolnionych.

Możliwości przejścia do kompleksowego i zorganizowanego działania w dziedzinie ujawniania, kształcenia i wykorzystania żołnierzy szczególnie uzdolnionych stwarza zarządzenie i wytyczne ministra obrony narodowej z 29 lipca 1974 r.

Rozpoznawanie predyspozycji osobowościowych i talentów przydatnych w służbie wojskowej przeprowadza się przede wszystkim w czasie egzaminów i różnorodnych ćwiczeń oraz w toku bieżącej pracy z żołnierzami za pomocą systematycznej, wielostronnej obserwacji ustawicznie weryfikowanej przez bezpośrednie indywidualne kontakty. Niestety, tradycyjny system egzaminowania umożliwia zaledwie określenie poziomu wiedzy i umiejętności, nie daje natomiast pełnego obrazu jeśli idzie o uzdolnienia szczegółowe i ogólne, ani pełnej informacji o strukturze osobowościowej żołnierzy. Tradycyjny system egzaminów, rejestrując zakres pamięciowo opanowanej wiedzy i poprawności jej reprodukcji, umożliwia zaledwie rozpoznanie inteligencji werbalnej, błyskotliwości i charakteru pamięci. Nie zapewnia natomiast wszechstronnego poznania żołnierza, jego zainteresowań i twórczych uzdolnień wojskowych. Wyniki badań Wojsko-

wej Akademii Politycznej podważają również możliwość wyławiania talentów przydatnych w służbie wojskowej za pomocą testów — często przeładowanych zadaniami sprawdzającymi spostrzegawczość, pamięć i syntetyczne myślenie ¹⁰.

Nadmierne eksponowanie treści pamięciowych sprawia, że niekiedy żołnierzy, którzy posiadają jedynie dobrze rozwiniętą pamięć, są układni, o dobrej prezencji i poprawnie reprodukuja wiedzę, zalicza się do grupy uzdolnionych. Zdarza się też, że żołnierze, którzy dysponują subtelniejszym od zakładanego przez badacza punktem widzenia i udzielają odpowiedzi niespodziewanych i trudnych do szybkiej i jednoznacznej oceny, zalicza się do grupy przeciętnej, a nawet poniżej przeciętnej. Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej wiemy, że ujawnienie żołnierzy zarówno wszechstronnie uzdolnionych jak również tych, którzy posiadają jedynie uzdolnienia jednokierunkowe, np. w zakresie dowódczym, możliwe jest przede wszystkim za pomocą szczegółowych badań uzupełnionych badaniami testowymi, obserwacją i ocenami socjometrycznymi.

„Narzędzia” do rozpoznawania uzdolnień szczególnie przydatnych w służbie wojskowej przygotowują i doskonałą psychologowie i dydaktycy wojskowi wspólnie z określonymi specjalistami wojskowymi.

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego oraz szkolnictwa cywilnego, ujawnianie uzdolnień i zainteresowań wojskowych prowadzi się przede wszystkim za pomocą systematycznej obserwacji i analizy działalności poszczególnych żołnierzy. Obserwację tę wzbogaca się informacją o żołnierzach z okresu przed rozpoczęciem służby wojskowej czy też z okresu studiów na uczelni wojskowej; oceną wyników prac twórczych i działalności w kołach zainteresowań lub kołach naukowych; oceną aktywności społeczno-politycznej; oceną sprawności w realizacji zadań wynikających z obowiązków służbowych; oceną wyników uzyskiwanych w przodownictwie i współzawodnictwie w olimpiadach, konkursach i turniejach przedmiotowych; oceną wyników uzyskiwanych na kolokwiach i egzaminach, a

¹⁰ Por.: M. Sidor, J. Michalczak, *Szczególnie uzdolnieni jako problem badań interdyscyplinarnych*, „Biuletyn Katedry Pedagogiki” 1976, nr 2/3.

zwłaszcza oceną twórczej aktywności w czasie ćwiczeń i seminariów oraz wynikami badań testowych. Aby ograniczyć do minimum ewentualne pomyłki, wszystkie oceny są nie tylko formułowane, ale i konfrontowane przez kolektywy, żołnierskie, organizacje partyjne i młodzieżowe oraz przez pracowników naukowo-dydaktycznych i bezpośrednich przełożonych.

Najważniejszą i najbardziej skuteczną metodą ujawniania i doskonalenia zdolności przydatnych dla poszczególnych rodzajów wojsk i służb jest po prostu wykonywanie codziennej pracy pod kierunkiem przełożonego, który sam powinien wyrastać ponad przeciętność. Rozwijanie uzdolnień twórczych w toku działalności służbowej polega głównie na zlecaniu żołnierzom studiowania określonych problemów, przydzielaniu specjalnych zadań oraz kierowaniu na różnorodne kursy, staże, konferencje i seminaria. Obserwując sposób realizacji zadań i udzielając niezbędnej pomocy należy się równocześnie starać poznać osobowość żołnierzy, a zwłaszcza takie jej podstawowe cechy jak: temperament, charakter, ogólna kultura, inteligencja, dojrzałość emocjonalna, zachowanie społeczne i postawa ideowopolityczna. Poznawszy bowiem osobowość żołnierza łatwiej jest rozwijać jego twórcze uzdolnienia.

NIEKTÓRE PROBLEMY KSZTAŁCENIA ŻOŁNIERZY SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONYCH

Prawidłowe wykrycie uzdolnień przydatnych dla sił zbrojnych jest jednym z pierwszych warunków efektywnego funkcjonowania całego systemu kształcenia utalentowanych kadr. Warunkiem kolejnym jest włączenie owego systemu w nurt zinstytucjonalizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych o charakterze ustawicznym i równoległym.

Niezależnie od przyjętych form i metod kształcenia żołnierzy szczególnie uzdolnionych cały system kształcenia opiera się na następujących założeniach ogólnych:

1. Kształcenie osobowości żołnierzy wybitnie uzdolnionych, których w każdej populacji jest 2—3% oraz żołnierzy o uzdolnie-

niach ponadprzeciętnych, których w każdej populacji jest około 10—20%, nie może odbywać się kosztem osłabienia pracy z większością, jaką stanowią żołnierze o zdolnościach przeciętnych. Oznacza to, że rozwijając różnorodne metody i formy kształcenia żołnierzy uzdolnionych dążymy do takiego usprawnienia działalności dydaktyczno-wychowawczej, aby zapewnić rozwijanie uzdolnień i zamiłowań większości żołnierzy służby zasadniczej i zawodowej.

2. Wszechstronne i harmonijne rozwijanie osobowości żołnierzy wybitnie uzdolnionych nie może naruszać równości szans pozostałej większości. Jednakowe szanse zapewnia żołnierzom realizacja zasady intensywniejszego rozwijania zainteresowań i kształcenia zdolności twórczych w kierunku zgodnym z uzdolnieniem najwyraźniej występującym. W pozostałych dziedzinach wiedza każdego żołnierza musi być rozwijana zgodnie z wymaganiami obowiązującego w konkretnej jednostce czy uczelni wojskowej programu kształcenia. Słuszność takiego postulatu uzasadnia występująca prawidłowość, z której wynika, iż w odniesieniu do tej samej dyscypliny jedni są bardziej, inni stosunkowo mniej uzdolnieni. Idzie więc o to, aby każdemu żołnierzowi zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju ze szczególnym uwzględnieniem tzw. zdolności wiodącej.

3. Rozwijanie zainteresowań i tworzenie przydatnych dla ludowego Wojska Polskiego zdolności odbywa się głównie przez włączenie żołnierzy uzdolnionych do prac, które najpełniej służą wszechstronnemu rozwojowi osobowości. Zachęcając więc do twórczego działania, należy ustawicznie stwarzać im dodatkowe możliwości pracy w laboratoriach, katedrach, wzorowych jednostkach wojskowych, przy opracowywaniu planów pracy partyjno-politycznej, założeń do ćwiczeń taktycznych itp. Uznając indywidualne zamiłowania i zainteresowania żołnierzy ponadprzeciętnie uzdolnionych należy je łączyć z zadaniami ogólnymi wojska oraz zadaniami szczegółowymi pododdziału, oddziału, związku taktycznego czy sztabu, w którym pełnią służbę. Trzeba przy tym nieustannie pamiętać, iż najbardziej prężne, ambitne i utalentowane jednostki są ze sobą nieporównywalne, nierzadko trudno się przystosowują i stwarzają sporo kłopotów natury dyscyplinar-

nej. Napotykać trudności w układaniu sobie stosunków z otoczeniem, są często przez to otoczenie traktowane niechętnie. Właściwe kształcenie uzdolnień twórczych wymaga zatem od przełożonych dużej cierpliwości i umiejętności odróżniania oryginalności od odchyłań wynikających z braku zdyscyplinowania. Zachowując bezstronną postawę wobec żołnierzy wybitnie zdolnych, dużą tolerancję dla ich nietypowości w zachowaniu i szacunek dla samodzielności ich myślenia i oryginalności w rozwiązywaniu zadań, nie należy ich ani przesadnie chwalić, ani też ganić lub co gorsza traktować jako kogoś bardzo uciążliwego.

4. Tworzenie i kształcenie twórczych uzdolnień wojskowo-politycznych żołnierzy oraz rozwijanie ich osobowości powierza się kadrze o najwyższych kwalifikacjach zawodowych i zaangażowaniu społecznym. Oni też najczęściej pracują z utalentowaną młodzieżą wojskową.

5. Kształcenie twórczych uzdolnień żołnierzy organizowane jest w sposób, który w jednakowym stopniu aktywizuje jednostki szczególnie utalentowane i jednostki przeciętne. Z dotychczasowej praktyki dydaktyczno-wychowawczej wiemy, iż działalność ta wymaga niezbędnych przedsięwzięć wychowawczych, które stanowiłyby barierę przed kompleksem elitaryzmu i zarozumiałstwa, przeciwdziałałyby wyobcowaniu się ze środowiska jednostek wybitnie uzdolnionych oraz nie dopuszczały do powstania zadrażeń na tle szkodliwych ambicji, zazdrości, egoizmu, społecznej obojętności i innych negatywnych objawów. System ujawniania i kształcenia uzdolnień powinien więc aktywizować zarówno jednostki szczególnie uzdolnione, jak również żołnierzy o uzdolnieniach przeciętnych do wzmożonego wysiłku i równania do najlepszego. Żołnierz zdolny nie powinien być premiowany i wyróżniany tylko za to, że posiada zdolności. Z potwierdzonej badaniami praktyki dydaktycznej w wojsku wiemy, że zapewnienie żołnierzom zdolnym określonych przywilejów najczęściej izoluje ich z żołnierskiego kolektywu.

Kierując się omówionymi założeniami natury ogólnej proces tworzenia i rozwijania zdolności przydatnych dla sił zbrojnych realizuje się za pomocą zróżnicowanych form, spośród których priorytetową jest w z b o g a c a n i e, polegające na kształceniu

w oparciu o rozszerzone programy nauczania dostosowane do indywidualnych uzdolnień i możliwości żołnierzy. Formą uzupełniającą jest przyspieszenie sprowadzające się do zapewnienia warunków szybszego zaliczania materiału programowego oraz grupowanie polegające na kształceniu w odrębnych zespołach. Nie wykluczając przypadków wyjątkowych nie wydaje się jednak słuszne, aby na przykład w uczelniach typu dowódczego koncentrowano się na tworzeniu słuchaczom szczególnie uzdolnionym możliwości przyspieszonego kończenia studiów. Zgodnie z powszechną opinią kadry należy raczej wpływać na rozwijanie innych uzdolnień.

Jeżeli chodzi o podchorążych szkół oficerskich, to wychowanie w oparciu o wzbogacone programy kształcenia obejmuje tylko tych słuchaczy wyższej uczelni wojskowej, u których zostały wykryte zdolności kierunkowe i to w dowolnym roku służby bądź studiów. Oznacza to, że z chwilą rozpoznania szczegółowych uzdolnień mogą oni (ale nie muszą), pozostając nadal w dotychczasowych kolektywach żołnierskich, kontynuować kształcenie na podstawie specjalnie dla nich przygotowanych i dostosowanych do ich możliwości intelektualnych programów kształcenia. Jeżeli z jakichś powodów uzdolniony słuchacz uczelni wojskowej pragnie zrezygnować z nauki opartej na programie studiów indywidualnych, zapewnia mu się przejście do grup tradycyjnych.

Doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego dowodzą, iż rozwijanie zainteresowań oraz kształcenie uzdolnień wojskowych, wymaga starannego przygotowania indywidualnych programów kształcenia, ścisłej korelacji z obowiązującym w jednostce czy uczelni programem i starannego przygotowania wychowawców wojskowych do należytego wywiązywania się z obowiązków opiekuna i wykładowcy-przewodnika oraz ustawicznej i szczegółowej kontroli wyników kształcenia i wychowania. Konieczne jest również oczyszczenie programów z wiedzy o charakterze encyklopedycznym, powszechniejsze stosowanie metod aktywizujących, a zwłaszcza problemowych, sytuacyjnych i inscenizacyjnych¹¹, pełniejsze kształcenie umysłu, a nie pamięci oraz zapew-

¹¹ Por.: W. O k o ń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1977.

nienie większej ilości czasu na samokształcenie. Jest rzeczą charakterystyczną, że na przykład słuchacze wyższych uczelni wojskowych sami proponują, aby „zwiększyć wymagalność z jednoczesnym zwiększeniem czasu przeznaczanego na samodzielne studiowanie”.

Formę wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości żołnierzy można w warunkach jednostki lub uczelni wojskowych rozpatrywać w dwóch aspektach: przyspieszania rozwoju osobowości żołnierzy uzdolnionych oraz — ale tylko w odniesieniu do słuchaczy uczelni wojskowych — szybszego opanowania materiału programowego, zaliczania poszczególnych kolokwiiów, egzaminów i semestrów oraz w konsekwencji szybszego ukończenia studiów. Jeżeli chodzi o uczelnie o charakterze dowódczym, przeważa w nich przede wszystkim forma pierwsza.

Jednostki uzdolnione, uczestnicząc w realizacji programu obowiązującego wszystkich żołnierzy, mogą dzięki dodatkowym działaniom rozwijać się znacznie szybciej. Ich rozwój przyspiesza cały system ustawicznego włączania wojskowej młodzieży uzdolnionej — w zależności od charakteru uzdolnień, zamiłowań i zainteresowań — do czynnej pracy w kołach naukowych, organizacjach partyjnych i młodzieżowych, olimpiadach, zawodach, konkursach i innych czynnościach wszechstronnie rozwijających uzdolnienia i aspiracje.

Skuteczną formą przyspieszania rozwoju osobowości żołnierzy uzdolnionych jest angażowanie ich do aktywnego udziału w dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej działalności uczelni. Chodzi tu głównie o uczestnictwo w organizowaniu różnorodnych zajęć i ćwiczeń, rozbudowywaniu i modernizacji gabinetów, laboratoriów i pomocy naukowych, a także o pełnienie funkcji asystentów wolontariuszy, starszych grup, kierowników ćwiczeń, dowódców drużyn itp. Końcowym efektem tej formy działalności może być np. praca dyplomowa wyróżniająca się nowatorskimi propozycjami i twórczymi rozwiązaniami, a nade wszystko wszechstronnie rozwinięta osobowość przyszłego żołnierza — dowódcy lub oficera politycznego.

Inną formą wszechstronnego i harmonijnego rozwoju żołnie-

rzy, którą można wykorzystać w tworzeniu i rozwijaniu uzdolnień wojskowych, jest grupowanie. Najczęściej jest to grupowanie według poziomu i rodzaju zdolności nazywane niekiedy grupowaniem przedmiotowym. Mimo kontrowersji na temat grupowania warto przecież pamiętać, że tylko wówczas traktujemy ludzi w sposób demokratyczny i zgodny z zasadą równości, gdy zapewnimy każdemu z nich optymalne warunki rozwoju, stosownie do jego indywidualnych uzdolnień. Nie można więc w nieskończoność równać do przeciętnych, na których współczesne szkolnictwo jest nastawione przede wszystkim.

Grupowanie stosuje się wówczas, gdy liczba osób szczególnie uzdolnionych uzasadnia przyjęcie tego sposobu kształcenia. Grupowanie względnie stałe lub czasowe nie jest możliwe w jednostkach liniowych; znajduje ono zastosowanie tylko w ramach szkolnictwa wojskowego przy istnieniu niezbędnej liczby słuchaczy. Grupowanie bardzo rzadko występuje w czystej formie. W szkolnictwie wojskowym ma ono najczęściej zastosowanie w powiązaniu ze wzbogacaniem i przyspieszaniem. Dzięki temu stanowi w praktyce dydaktycznej wojska uwarunkowaną względami organizacyjnymi modyfikację pierwszej i drugiej formy kształcenia talentów dowódczych.

Z uwagi na charakter wojska małą szansę powodzenia ma grupowanie jako stała forma kształcenia osobowości twórczych. Zgrupowanie określonej liczby jednostek uzdolnionych w drużyny, plutony, czy grupy szkoleniowe dla realizacji celów wynikających z programu kształcenia i wychowania żołnierzy może napotkać znaczne trudności natury organizacyjnej i nade wszystko dydaktyczno-wychowawczej. Prowadzone od szeregu lat badania w szkolnictwie wojskowym jednoznacznie wykazują, że grupowy system kształcenia żołnierzy ponadprzeciętnie uzdolnionych najczęściej doprowadzał do negatywnych skutków wychowawczych zarówno w tej grupie, jak i w grupach młodzieży o zdolnościach przeciętnych.

Do form najbardziej wartościowych ze względów dydaktycznych i wychowawczych zaliczane jest przede wszystkim wzbogacanie (przekraczanie obowiązujących programów) oraz wdrażanie

do operatywnego posługiwania się wiedzą dzięki organizowaniu różnych form pracy dydaktycznej i pozadydaktycznej. Ona też dominuje w kształceniu zamiłowań, zainteresowań i uzdolnień oraz wszechstronnym i harmonijnym rozwijaniu twórczych osobowości. Jest to więc forma ustawicznie uzupełniana i doskonalona tymi środkami, które proponują grupowanie i przyspieszanie.

Doskonaląc kształcenie uzdolnień w toku realizacji programów obowiązujących wszystkich żołnierzy i programów kształcenia indywidualnego w coraz szerszym zakresie korzystamy z takich szczegółowych metod, jak przydzielanie określonych stanowisk funkcyjnych w czasie różnorodnych ćwiczeń taktycznych, ukierunkowywanie praktyk stosownie do charakteru uzdolnień, przydzielanie odpowiednich tematów prac dyplomowych, umożliwianie uczestnictwa w kołach naukowych, seminariach, konferencjach, konwersatoriach, olimpiadach i turniejach przedmiotowych oraz w ruchu racjonalizatorskim i wynalazczym. Kształcenie uzdolnień i osobowości twórczej żołnierzy odbywa się również poprzez pobudzanie do samodzielnych studiów problematyki marksistowsko-leninowskiej, włączanie do aktywnego udziału w pracach organizacji paryjnych i młodzieżowych, wykorzystywanie w akcjach propagandowych i lektorskich, włączanie do prac naukowo-badawczych, modernizacji programów, metod i środków kształcenia oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych, zachęcanie do publikowania własnego dorobku naukowego oraz wykorzystywanie na różnorodnych stanowiskach politycznych, dowódczych, technicznych i dydaktycznych.

Ustawiczna i systematyczna praca wychowawcza w dziedzinie rozbudzania zamiłowań, wykrywania, kształcenia i wykorzystywania ludzkich uzdolnień ma na celu konsekwentne kształtowanie i umacnianie postaw ideowych i moralnych, skromności, kultury osobistej, umiejętności przewodzenia w kolektywie, poczucia współodpowiedzialności za postawy kolegów, zaangażowania w działalność społeczno-polityczną oraz tych wszystkich cech osobowości, które zostały wyszczególnione w *Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej*.

ŻOŁNIERZ W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Wśród czynników wywierających istotny wpływ na rozwój gotowości bojowej wojska rolę szczególną wyznacza się treściami, metodom i środkom kształcenia i wychowania żołnierzy. Potwierdzone badaniami doświadczenia dowodzą, iż ukształtowany w ludowym Wojsku Polskim system dydaktyczno-wychowawczy stwarza optymalne warunki wychowania żołnierzy światłych, pełnych inicjatywy, sprawnie i odpowiedzialnie wykonujących swoje zadania. Ściśle zintegrowana z całym systemem permanentnej edukacji działalność dydaktyczno-wychowawcza wojska zapewnia nie tylko wszechstronne przygotowanie żołnierzy nowoczesnej armii, ale także ujawnianie i doskonalenie uzdolnień przydatnych w gospodarce narodowej. Tysiące młodych ludzi w toku służby wojskowej, ucząc się rzemiosła wojskowego, równocześnie podwyższa swoje kwalifikacje zawodowe, swoją kulturę techniczną i uczy się troski o mienie społeczne. Odchodząc z wojska są ludźmi o wysokich kwalifikacjach zawodowych umiejącymi harmonijnie łączyć inicjatywę i samodzielność z dyscypliną i konsekwencją działania oraz ducha kolektywizmu i koleżeństwa z szacunkiem dla przełożonych i wymagalnościami wobec siebie.

Rozbudzając głód wiedzy i tworząc optymalne warunki skutecznego przekazywania wiadomości, doświadczeń i umiejętności ludowe Wojsko Polskie w sposób istotny wydłuża proces kształcenia znacznej części młodzieży i przygotowuje ją do stałego pogłębiania wiedzy i doskonalenia własnej osobowości. O służbie wojskowej, która wpaja żołnierzom zapotrzebowanie na zdobywcze nauki i techniki, stwarza warunki nauczania się wielu nowoczesnych zawodów i kształtuje umiejętności samodzielnego korzystania ze wszystkich źródeł kształcenia poszkolnego, absolutnie nie można mówić, że jest przerwą w życiorysie. Dziś „jest ona formą trudnej, napiętej, wysoce zorganizowanej i zdyscyplinowanej pracy, która hartuje człowieka, wzbogaca jego osobowość, uczy przewyżczania trudności”¹².

¹² W. Jaruzelski, *By słowo żołnierz było zawsze synonimem ideałości, patriotyzmu i dobrej roboty*, (W): Partia i młodzież, Warszawa 1973, s. 98.

Kształcenie ustawiczne w wojsku rozpatrujemy jako proces zintegrowany, który uwzględniając intelektualne, kulturalne i społeczno-obronne potrzeby stara się równocześnie zapewnić żołnierzom podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji, konfrontację wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności z szybkimi przemianami dokonującymi się w świecie oraz aktualnymi problemami kraju i wymogami służby wojskowej. Jest to więc kształcenie, które kontynuując oświatę szkolną i uzupełniając ją poprzez wszystkie elementy zintegrowanej działalności dydaktycznej i pozadydaktycznej zapewnia wszystkim żołnierzom pogłębienie wiedzy ogólnej, ideowo-politycznej, zawodowej, kulturalnej, technicznej i ogólnowojskowej. Jako swoisty system edukacyjny kształcenie ustawiczne w wojsku stanowi całokształt takich ciągłych procesów organizacyjno-programowych, kształcąco-wychowawczych celowo zaplanowanych i realizowanych.

Włączenie żołnierzy w system kształcenia ustawicznego znakomicie ułatwia im organizację samodoskonalenia, samowychowania i samokształcenia oraz uświadamia, że nie można już dziś poprzestać na zdobytej wiedzy. Kształtując przekonania o potrzebie ciągłego podnoszenia kwalifikacji i aktualizowania posiadanej wiedzy trzeba wpajać im potrzebę samodzielnego uczenia się, realizacji siebie w toku służby wojskowej i pracy społecznej.

Powszechnie wiadomo, iż charakter wiedzy, umiejętności i przymioty osobowościowe, które należy kształtować, uzależnione są przede wszystkim od zadań, jakie żołnierz będzie musiał realizować w toku służby wojskowej. Na pedagogice wojskowej ciąży więc nieustanny obowiązek zróżnicowanego podejścia do procesu doskonalenia i samodoskonalenia poszczególnych cech osobowościowych każdego indywidualnego żołnierza. Dążąc do kształtowania twórczych przymiotów żołnierskiej osobowości, a nade wszystko rozwijania zainteresowań i uzdolnień przydatnych w wojsku stosuje takie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze, które zmuszają wszystkich uczestników szkolenia do ciągłego wysiłku oraz wielostronnego uczestniczenia w realizacji zadań wynikających z obowiązków służby wojskowej.

Zgodnie z obowiązującymi założeniami rozwoju żołnierzy zawodowych — które obejmują okres rozpoczynający się powołania

niem do służby wojskowej i rozciągający się na lata studiów i pracy w jednostkach — udział w różnych formach ustawicznego doskonalenia, aż do objęcia najwyższego stanowiska w wojsku, podzielono na etapy. Osiągnięcie każdego z tych etapów uzależnia się od posiadanego wykształcenia. Uzyskanie określonych kwalifikacji poprzez studiowanie na różnorodnych kursach zawodowych, studiach podyplomowych oraz doktoranckich jest czynnikiem decydującym o przejściu żołnierza zawodowego na wyższe stanowisko służbowe.

Droga rozwojowa każdego żołnierza zawodowego uzależniona jest od ustawicznego podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych, postawy moralno-politycznej, zainteresowań, zdolności, pracowitości oraz wyników osiąganych na aktualnie zajmowanym stanowisku służbowym. Zinstytucjonalizowany i elastycznie funkcjonujący w wojsku system różnorodnych form oświaty ustawicznej nie tylko zapewnia pełne uwzględnienie indywidualności każdego żołnierza, ale także inspirowuje go do nauki i doskonalenia własnej osobowości w ciągu całej służby wojskowej. Zapewniając ciągłe kształcenie, samodoskonalenie i samokształcenie ułatwia maksymalne zaspokojenie najgłębszych potrzeb każdego żołnierza oraz przygotowuje go do sprostania coraz bardziej skomplikowanym zadaniom wynikającym z realizacji funkcji armii nowego typu.

W zależności od wyników w służbie, kwalifikacji zawodowych i postawy ideowo-moralnej żołnierze zawodowi przechodzą zasadniczą lub przyspieszoną drogę rozwojową. Pierwsza obejmuje tych, którzy osiągają pozytywne rezultaty na zajmowanym stanowisku służbowym i kolejnych etapach kształcenia ustawicznego. Drugą natomiast jest tworzenie najzdolniejszym żołnierzom zawodowym możliwości objęcia w odpowiednio krótkim okresie i młodszym wieku wyższych stanowisk w siłach zbrojnych. W tej grupie znajdują się m.in. ci, którzy zgodnie z zarządzeniem ministra obrony narodowej z lipca 1974 roku w sprawie ujawniania, kształcenia i wykorzystania słuchaczy szczególnie uzdolnionych — otaczani są specjalną opieką. Sterowanie rozwojem żołnierzy zawodowych wytypowanych do grupy przyspieszonego rozwoju polega na wcześniejszym kierowaniu na kolejne prze-

szkolenie, szybszym wyznaczaniu na odpowiedzialne stanowiska dydaktyczno-naukowe, dowódcze i sztabowe oraz wcześniejszym mianowaniu na kolejne wyższe stopnie wojskowe.

Przejęcie do wyższego etapu rozwoju wymaga od żołnierzy zawodowych odpowiedniej praktyki na niższych szczeblach hierarchii służbowej oraz zdobycia ściśle określonych kwalifikacji formalnych. W zależności od wymogów stawianych na określonym szczeblu rozwoju obowiązani są oni ukończyć przewidziany zasadami działania kadrowego kurs, studia podyplomowe lub zdobyć określony stopień naukowy. Rozwój „pionowy” żołnierzy zawodowych limitowany jest dodatkowo wiekiem, który warunkuje optymalne ich wykorzystanie w toku całej czynnej służby wojskowej. Tych, którzy zajmują określone stanowiska, w poszczególnych etapach służby kieruje się co kilka lat na różnorodne kursy w celu uzupełnienia i dalszego doskonalenia posiadanych kwalifikacji.

Przeniesienie żołnierzy zawodowych na stanowiska służbowe do innych korpusów osobowych wymaga pozytywnego ukończenia tzw. kursu przekwalifikowania. Tego rodzaju zmiana kwalifikacji dotyczy głównie tych, którzy nie posiadają wymaganych predyspozycji do dalszego pełnienia służby we wcześniej obranej specjalności bądź też nie mogą np. zajmować dotychczasowego stanowiska ze względu na wiek, stan zdrowia lub ujawnianie się innych zamięłowań.

Przedstawiony system ustawicznego kształcenia żołnierzy zawodowych uzupełniany jest różnorodnymi ćwiczeniami i manewrami wojskowymi, szkoleniem wewnętrznym prowadzonym w instytucjach i jednostkach wojskowych, krótkoterminowymi kursami, a także doraźnymi przedsięwzięciami partyjno-politycznymi o charakterze szkoleniowo-wychowawczym. Tak realizowana koncepcja kształcenia ustawicznego, a zwłaszcza jej główne komponenty, znajduje w wojsku pełne zrozumienie i szerokie praktyczne zastosowanie.

Pełniący czynną służbę wojskową żołnierze zawodowi poddawani są systematycznemu i planowemu oddziaływaniu wychowawczemu organizowanemu na zasadach kształcenia ustawicznego. Również w stosunku do żołnierzy służby zasadniczej jest ono re-

alizowane we wszystkich formach działalności dydaktyczno-wychowawczej, propagandowej i kulturalno-oświatowej. Realizuje się je w różnych formach działalności społecznej, młodzieżowej, partyjno-politycznej, sportowo-rekreacyjnej itp.

Osiągnięcia ludowego Wojska Polskiego w dziedzinie wypracowania optymalnego modelu oświaty ustawicznej są dostrzegalne głównie dlatego, że współdziałają tu wszystkie osoby zainteresowane, a więc zarówno żołnierze służby zasadniczej jak i żołnierze zawodowi.

Reasumując ogólne rozważania nad rolą kształcenia ustawicznego w procesie twórczego kształtowania przymiotów osobowości żołnierza oraz ważnych dla wojska zainteresowań i nie zawsze przecież wyraźnie manifestujących się uzdolnień, pragniemy szczególnie mocno podkreślić, że pedagogika wojskowa traktując osobowość żołnierza jako zjawisko historyczne, zależne od warunków jego życia i stanowiące układ dynamiczny i otwarty, zwraca szczególną uwagę na potrzebę rozwijania jej i kształtowania w ciągu całego życia osobniczego, a więc zarówno przed — jak i po odbyciu służby wojskowej. Ludowe Wojsko Polskie pragnie więc wspólnie z rodziną, szkołą, organizacjami młodzieżowymi, zakładami pracy oraz wszystkimi instytucjami kształcenia poszkolnego — pod kierownictwem partii — współuczestniczyć w doskonaleniu osobowości młodego pokolenia. Zgodnie z obowiązującymi zasadami kształcenia ustawicznego, konieczność dostosowania się jednostki ludzkiej do szybko zmieniających się warunków nowoczesnej cywilizacji wymaga permanentnego uczenia się i doskonalenia swojej osobowości. Podkreślając wagę ustawiczności i wszechstronności oddziaływań, socjalistyczna pedagogika wojskowa równocześnie formułuje sposoby ich realizacji. Uwzględniając klasowe i ideologiczne podstawy wychowania zaleca, aby kształcenie ustawiczne stanowiło jedno z ważnych narzędzi w kształtowaniu socjalistycznej osobowości żołnierzy.

Spośród zasad i metod najczęściej wykorzystywanych w ustawicznym kształceniu żołnierzy wymienić wypada przede wszystkim zasadę ciągłości, związku między przedmiotami, funkcjonalności, strukturyzacji i elastyczności oraz metody informacyjne, samodzielnego zdobywania wiedzy, waloryzacyjne i operatywne.

KULTURA A OSOBOWOŚĆ ŻOŁNIERZY

Problematyka relacji człowiek — kultura stanowiła na przestrzeni dziejów przedmiot głębokiej refleksji społeczno-filozoficznej, w tym także pedagogicznej, stanowiącej podstawę formułowania określonych koncepcji kształtowania osobowości poprzez różne składniki kultury, a zwłaszcza przez sztukę. Także współcześnie, w związku ze wzrastającą rolą kultury w całokształcie życia społeczeństwa zagadnienia te są podejmowane przez przedstawicieli reprezentujących nauki humanistyczne, zwłaszcza filozofię, socjologię kultury, teorię kultury, estetykę, pedagogikę, psychologię itp. Zanim jednak podejmiemy próbę ukazania wpływu czynników kulturalnych na kształtowanie osobowości w ogóle, w tym także osobowości żołnierzy socjalistycznych sił zbrojnych, spróbujmy ustalić zakres i treść pojęcia „kultura” oraz wyodrębnić te jej człony, które z interesującego nas punktu widzenia mieć będą — jak się wydaje — podstawowe znaczenie.

ZAGADNIENIA TERMINOLOGICZNE

„Kultura” to jeden z najbardziej wieloznacznych terminów występujących w języku potocznym, jak też w naukach humanistycznych. Rozbieżność w sposobach rozumienia zakresu i treści pojęcia „kultura” spowodowała nagromadzenie różnorodnych desygnatów i definicji utrudniających prawidłowe i względnie jednolite ich rozumienie.

Używając słowa „kultura” możemy mieć na uwadze bardzo różne kategorie zjawiska, np.: określoną zdolność ludzi do korzystania z sił przyrody; zbiorowy, materialny i duchowy dorobek ludzkości nagromadzony w ciągu dziejów; zespół ludzkich zachowań; stan wyposażenia społeczeństwa w instytucje i urządzenia służące rozwojowi sił duchowych; określony poziom rozwoju nauki, wytworów artystycznych itp. W języku potocznym słowo „kultura” występuje najczęściej ze swym dopełnieniem przymiotnikowym. Tak więc mówimy o kulturze materialnej i duchowej, o kulturze technicznej, kulturze zawodowej, kulturze artystycznej i kulturze życia codziennego, kulturze osobistej, kulturze pracy itp. W ten sposób pragniemy zawęzić zakres tego pojęcia poprzez wydzielenie zeń określonych aspektów bądź składników (zjawisk), o które nam chodzi i w ten sposób zmniejszyć ryzyko nieporozumień. Przy czym — jak stwierdza K. Żygulski — „w praktyce codziennej, a zwłaszcza publicystyce termin »kultura« z reguły oznacza krąg zjawisk ocenianych dodatnio, wyrażających się swoją wartością, pożądanych, godnych zalecenia i propagowania”¹.

W potocznym więc znaczeniu z pojęciem kultury wiążą się trzy możliwe postawy: a) reakcja na istniejący stan, b) pozytywna lub negatywna ocena tego stanu, c) mniej lub bardziej uświadomiony model, zgodnie z którym zachowania ludzkie miałyby przebiegać. W powyższym sposobie ujmowania kultury, jest ona utożsamiana często z wytworami tradycyjnie wartościowymi, jak nauka, sztuka, literatura, bądź zachowaniami i postawami ludzkimi, czasem także z formami aktywności ludycznej związanej ze sferą czasu wolnego.

W rozważaniach naukowych pojęciu kultura nadaje się sens opisowy, to znaczy iż używamy go dla oznaczenia określonych klas przedmiotów, zjawisk i procesów, które staramy się opisać i wyjaśnić². Wprowadzając pojęcie naukowe kultury mamy zawsze na uwadze pewien zbiór przedmiotów, faktów, zjawisk bądź procesów o cechach charakterystycznych. W zależności od kryteriów,

¹ K. Żygulski, *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972, s. 16.

² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966, s. 43.

jakie przyjmujemy za podstawę, otrzymujemy różne zbiory szczegółowe, charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin naukowych. Stąd też w piśmiennictwie naukowym spotykamy różne podejścia do istoty kultury, na przykład aksjologiczne, antropologiczne, socjologiczne, psychologiczne, pedagogiczne itp., przy czym każde z tych podejść cechuje skłonność do wydobywania i eksponowania tych aspektów i zjawisk, które są przedmiotem analiz i ocen danej dziedziny wiedzy i równoczesnego eliminowania tych zagadnień, które leżą poza sferą jej dociekań.

Rezygnując z opisu różnic metodologicznych i merytorycznych związanych z charakterem dociekań badawczych wymienionych dyscyplin naukowych pragniemy dokonać rozgraniczeń w sposobach rozumienia kultury w ujęciu globalnym — szerokim i ujęciu węższym — instrumentalnym, w jakim posługiwać się będziemy w dalszych częściach rozdziału w odniesieniu do problematyki „kultura a osobowość żołnierzy”.

Na gruncie piśmiennictwa naukowego, zwłaszcza w pracach z zakresu antropologii kultury i socjologii dostrzega się dążenie do kompleksowego ujmowania zjawisk kulturalnych. Przedstawiciele tych nauk najczęściej definiują kulturę poprzez wyliczanie przedmiotów do niej należących. Takie ujęcia kultury są bardzo szerokie i obejmują zakresowo wielkie obszary działalności ludzkiej w ich historycznym, społeczno-cywilizacyjnym rozwoju. Charakteryzując ten etap analiz naukowych A. Kłosowska stwierdza, iż „przy jego przyjmowaniu włącza się do kultury ogół form i rezultatów ludzkiej działalności rozpowszechnionych w obrębie jakiejś zbiorowości stanowiących rezultat tradycji, naśladownictwa i uczenia się realizacji wspólnych wzorców. Tak pojęta kultura rozciąga się na wszystkie sfery społecznej aktywności ludzkiej i jej rezultatów, a więc na dziedzinę produkcji i organizacji życia społecznego oraz wszelkie rodzaje twórczości intelektualnej i estetycznej”³.

W powyższym ujęciu przez kulturę rozumie się wszystko to, co człowiek stworzył i co jest różne od wytworów natury lub jak pisze E.B. Tylor, wszystko to

³ A. Kłosowska, *Z historii socjologii kultury*, Warszawa 1969, s. 361.

„co zdobyte przez człowieka, jako członka społeczeństwa”⁴. Podobnie szeroko definiuje pojęcie kultury K. Żygulski, który stwierdza: „Kulturą jest to wszystko, co stanowi dorobek i cechę charakterystyczną gatunku ludzkiego wynoszącego go ponad świat otaczającej go przyrody”⁵.

Podobnie definiuje pojęcie kultury znany socjolog radziecki Konstantinow rozumiejąc przez kulturę „całokształt dóbr lub wartości materialnych i duchowych, które ludzkość stworzyła w procesie socjopraktyki społeczno-historycznej i które wyrażają stopień opanowania przez nią żywiołowych sił przyrody i społeczeństwa”⁶. Zaś Zworykin eksponując znaczenie czynnika pracy i władz psychicznych człowieka w procesie przeobrażania świata, w tym także powstania i rozwoju kultury, podaje następującą definicję: „Kultura jest to ogół materialnych i duchowych wartości powstałych w wyniku twórczej działalności człowieka w społeczeństwie drogą wykorzystania specyficznych, tylko człowiekowi przysługujących przymiotów i umiejętności celowej pracy, języka, myślenia i twórczości artystycznej”⁷.

Inspirowany pracami wybitnego polskiego socjologa kultury S. Czarnowskiego, J. Szczepański omawiając znaczenie kulturowych więzi międzypokoleniowych definiuje kulturę jako „ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”⁸.

Od tak globalnego ujmowania istoty kultury różnią się ujęcia odnoszące się do węższego jej rozumienia.

Dla wyróżnienia pojęcia kultury w rozumieniu węższym można m.in. przyjąć te kryteria, które określają kulturę w aspektach semiotycznych. Stojąc na gruncie tej koncepcji A. Kłosowska dokonała rozdzielenia czynności i wytworów symbolicznych od czynności i wytworów nie dających się interpretować w kate-

⁴ E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna*, Warszawa 1896, s. 15.

⁵ K. Żygulski, *op. cit.*, s. 25.

⁶ F.W. Konstantinow, *Materializm historyczny*, Warszawa 1955, s. 163.

⁷ A.A. Zworykin, *Cultural Policy in the Union of Soviet Republic*, Paryż 1970 (UNESCO), s. 76.

⁸ J. Szczepański, *op. cit.*, s. 78.

goriach teorii znaku i komunikacji, chociaż — jak pisze — „nie byłoby słuszne przypisywanie wszystkim kulturalnym działaniom ludzkim charakteru symbolicznego, nie wszystkie bowiem działania o wyrażnie kulturowym charakterze, tj. podporządkowane normatywnym modelom i realizujące wzory właściwe dla danej kultury, wiążą się z przekazywaniem znaczeń”⁹.

Dokonując więc istotnych ograniczeń zakresu pojęcia „kultura” i odnosząc je wyłącznie do kontaktów ludzkich z kulturą symboliczną jako określonych systemów znaków pozbawionych wyrażnego odniesienia instrumentalnego A. Kłoskowska zalicza do kultury w węższym znaczeniu takie składniki szeroko rozumianej kultury duchowej jak literaturę, muzykę, dramat, film, sztuki plastyczne — a więc głównie ten kompleks wartości i wzorów kultury, który ma niezwykle istotne znaczenie w procesie wychowawczego oddziaływania na osobowość żołnierzy. W tym rozumieniu będziemy głównie używać dalej terminu „kultura”, zwłaszcza iż odpowiada on zarówno ogólnej refleksji związanej z charakterem niniejszej publikacji jak i podstawowym ideom zawartym w *Programie rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL*.

Nie oznacza to, abyśmy gubili z pola widzenia inne nie mniej ważne składniki kultury społecznych środowisk wojskowych, jak np. wiedzę, postawy moralne, jakość stosunków międzyludzkich, sprawność zawodową itp.

UCZESTNICTWO W KULTURZE A ROZWÓJ OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Uczestnictwo w kulturze obok uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym i produkcyjnym jest jedną z głównych płaszczyzn rozwoju osobowości ludzkiej. Jest ono także jedną z zasadniczych dróg praktycznej realizacji polityki społeczno-kulturalnej naszego państwa, procesów egalitaryzacji kultury, formą materializacji idei wychowania społeczeństwa, w tym także środowisk wojskowych, nade wszystko zaś instrumentem kształtowania socjalistycznej świadomości narodu.

⁹ A. Kłoskowska, *Zagadnienie potrzeb i aspiracji kulturalnych środowisk robotniczych*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, s. 400.

Przez uczestnictwo kulturalne, w ślad za Przecławską rozumieć będziemy „całokształt kontaktów człowieka z kulturą symboliczną przekazywaną instytucjonalnie i nieinstytucjonalnie”¹⁰. Jest to — jak wskazuje dalej autorka — proces komunikowania społecznego przekazującego system symbolicznych znaczeń i przypisywanych im wartości, które ułatwiają wzajemne porozumienie. Cechą tych symboli jest to, że mają one znaczenie nadane im przez tych, którzy się nimi posługują. Zatem uczestnictwo w kulturze realizuje się jako akt świadomościowy. „Najogólniej określić je można jako indywidualny udział w zjawiskach kultury, przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorcom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących”¹¹.

Tak rozumiane uczestnictwo kulturalne najczęściej przejawia się w dwu zasadniczych formach — twórczości rozumianej jako akty formułowania przekazów symbolicznych oraz w odbiorze, recepcji kultury symbolicznej¹². Proces uczestnictwa w kulturze obejmuje zatem zarówno czynności odbiorcze jak i twórcze, a u jego podstaw — obok uwarunkowań społecznych i ekonomicznych — znajdują się najczęściej świadome decyzje tych czy innych wartości (treści, form) związane z osobistymi zainteresowaniami, potrzebami i aspiracjami kulturalnymi jednostek, a także z możliwościami percepcyjnymi i przyjętym stylem życia.

Ujmując uczestnictwo kulturalne w aspektach korzyści związanych z doskonaleniem osobowości żołnierzy można by wskazać na szeroki kompleks wartości, jakie osiągać można dzięki rozległym i różnorodnym kontaktom z kulturą.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, iż uczestnictwo to pozwala kształcić i rozwijać zarówno zdolności odbiorcze człowieka — rozszerzać wrażliwość, wzbogacać przeżycia różnego rodzaju, jak też kształcić i rozwijać aktywność kreatywną¹³. Uczestnictwo kulturalne pozwala umacniać poczucie autentyczności i

¹⁰ A. Przecławska, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976, s. 229.

¹¹ A. Tyszką, *Uczestnictwo w kulturze*, Warszawa 1971, s. 54.

¹² Por.: A. Kłoskowska, *Společne ramy kultury*, Warszawa 1972, s. 136.

¹³ *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 22.

wartości życia, staje się środkiem autorealizacji, samookreślenia, płaszczyzną ekspresji osobowości, pozwala dokonywać wyborów, rozwija pełniejszą informację o świecie, czyni życie atrakcyjnym, umacnia prestiż społeczny, budzi krytycyzm, rozwija zdolność percepcji intelektualnej i artystycznej, budzi nowe zainteresowania, kształtuje światopogląd naukowy, pożądane zalety charakteru i cechy psychiczne¹⁴.

Dla dalszych rozważań nad rolą kultury w kształtowaniu osobowości żołnierzy przydatne staje się wyodrębnienie w ślad za Kłoskowską czterech układów, w których głównie przebiega proces uczestnictwa kulturalnego¹⁵. Pierwszy układ obejmuje bezpośrednie nieformalne kontakty międzyludzkie, zwłaszcza natury towarzyskiej, w trakcie których następuje wzajemne przekazywanie różnego typu informacji, w tym także z zakresu kultury, zwłaszcza symbolicznej. Ten układ odnosi się przede wszystkim do społeczności lokalnej, chociaż w określonych sytuacjach może wykraczać poza jej ramy. Drugi układ stanowią instytucje, ośrodki i urządzenia kulturalne funkcjonujące w danej miejscowości (środowisku społecznym). Poprzez ten układ realizowane są główne cele polityki kulturalnej w odniesieniu do społeczności lokalnych w ramach ponadlokalnej sieci instytucji kulturalnych, tj. biblioteki publiczne, teatry, kina, muzea, kluby itp. Trzeci układ obejmuje oddziaływania symboliczne o charakterze pośrednim, których źródło znajduje się poza społecznością lokalną. Tymi źródłami są głównie środki masowego przekazu, czyli radio, prasa, telewizja, periodyki społeczno-kulturalne, które przekazują anonimowym masom odbiorców zunifikowane treści kulturalne. Czwarty układ wyraża się w formach pozalokalnego zaspokajania potrzeb kulturalnych. Realizuje się on poprzez wycieczki do teatrów, kin, sal koncertowych, galerii sztuk pięknych, muzeów itp., znajdujących się często w odległych miejscowościach.

Uwzględniając różnorodność sytuacji kulturalnej społecznych środowisk wojskowych, związanych zwłaszcza z ich usytuowaniem przestrzennym wobec większych centrów życia kulturalnego oraz stanem rozwoju instytucji i ośrodków kulturalnych w róż-

¹⁴ Por.: A. Tyszką, *op. cit.*, s. 75—76.

¹⁵ A. Kłoskowska, *op. cit.*, s. 60—95.

nych garnizonach można stwierdzić, iż uczestnictwo w kulturze żołnierzy przebiega we wszystkich tych układach, w różnym stopniu aktywności i częstotliwości. Badania nad zainteresowaniami i potrzebami kulturalnymi oraz sposobami ich zaspokajania prowadzone zarówno wśród żołnierzy zasadniczej służby wojskowej jak i żołnierzy zawodowych, zwłaszcza kadry oficerskiej, w pełni tezę tę potwierdzają¹⁶. Na przykład badania prowadzone na szerokiej reprezentacji kadry oficerskiej (badaniami objęto 472 osoby) w roku 1970 oraz najnowsze badania przeprowadzone przez S. Skrzypca w 1978 r., dotyczące uczestnictwa młodych oficerów w kulturze (tym razem badaniami objęto 320 osób), pozwalają naszkicować w ogólnych zarysach zakres partycypacji w różnych dziedzinach kultury symbolicznej. W przypadku pierwszych badań zdołano ustalić, że (odnosząc to do przyjętych układów uczestnictwa kulturalnego) dla 81% badanej populacji kontakty towarzyskie stanowią tradycyjną i istotną formę życia kulturalnego, przy czym ponad 52% badanych utrzymywało te kontakty z osobami reprezentującymi to samo środowisko społeczno-zawodowe. Wśród form spędzania czasu podczas wizyt i rewizyt towarzyskich dominowały dyskusje na temat aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych w kraju i świecie (37%); dyskusje na tematy wydarzeń lokalnych, pracy i służby (36%); rozmowy na tematy związane z życiem osobistym i rodzinnym (32%); oglądanie programów telewizyjnych (27%), a także dyskusje na tematy wydarzeń kulturalnych w kraju i środowisku lokalnym (25%). Brydź, taniec przy muzyce z adaptera, wspólne spacery dopełniały treści życia towarzyskiego kadry wojskowej. Kontakty towarzyskie stanowią więc istotną, często niedocenianą formę życia kulturalnego żołnierzy zawodowych, uzupełniającą potrzeby związane ze współżyciem społecznym i zaspokajającą pewien typ uczestnictwa kulturalnego.

Badani oficerowie uczestniczyli także w drugim układzie kultury. Uczestnictwo to ma charakter intencjonalny bądź okazjo-

¹⁶ Badania takie prowadzi Wojskowa Akademia Polityczna, zwłaszcza Zakład Teorii i Metodyki Działalności Kulturalno-Oświatowej w Wojsku, Dom Wojska Polskiego, Centralna Biblioteka Wojskowa, a także Oddziały Kultury Zarządów Politycznych OW i RSZ.

nalny i uwarunkowane jest wielkością czasu wolnego kadry, zainteresowaniami osobistymi, a także potrzebami społecznymi, zawodowymi i rodzinnymi. Nierzadko istotną rolę w tym względzie spełniają zamiłowania typu hobby. Zakres uczestnictwa żołnierzy zawodowych w ramach tego układu zależy od ilości instytucji i ośrodków kulturalnych działających w danym garnizonie, zaś dokonywanie wyboru imprez kulturalno-oświatowych z reguły od stopnia atrakcyjności podejmowanych przez te ośrodki i instytucje przedsięwzięć. Mimo powyższych uwarunkowań subiektywnych i obiektywnych niemal wszyscy badani (97%) odwiedzali w różnym stopniu częstotliwości wojskowe i cywilne kluby, kina, teatry, muzea i wystawy, uczestniczyli w koncertach, zwłaszcza zespołów estradowych.

Najbardziej powszechną formą uczestnictwa kadry oficerskiej w kulturze jest korzystanie ze środków masowego przekazu (telewizja, radio, prasa i periodyki społeczno-kulturalne). Zjawisko to potwierdzone zostało zarówno w pierwszych jak i drugich wspomnianych uprzednio badaniach, przy czym te ostatnie ujawniają tendencję wzrastającą do systematycznego obcowania z powyższymi środkami upowszechniania kultury.

Na przykład spośród 320 osób objętych badaniami 53% czyta dzienniki i czasopisma kulturalne codziennie, 31% kilka razy w tygodniu, 8% w dniach wolnych od pracy i tylko 0,9% nie czyta w ogóle. Radia słucha codziennie 55% badanych, kilka razy w tygodniu 27%, w dniach wolnych od pracy około 10% i 2% nie korzysta z tego środka w ogóle.

Największą popularnością wśród badanej populacji cieszy się telewizja. Z jej programów korzysta codziennie ponad 60%, kilka razy w tygodniu ogląda ją prawie 30%, w dniach wolnych od pracy 8%. Nie ma przy tym osób, które by w ogóle nie korzystały z programów telewizyjnych.

Tak więc trzeci układ kultury spełnia niezwykle doniosłą rolę w oddziaływaniu na osobowość żołnierzy. Badania autora niniejszego rozdziału nad kształcącym i wychowawczym wpływem telewizji wśród żołnierzy służby zasadniczej uzasadniają w pełni tezę, że oddziaływanie to ma charakter powszechny, nie ograni-

czający się do żołnierzy służby zawodowej, lecz obejmuje także wszystkie środowiska społeczne wojska.

Uczestnictwo kulturalne żołnierzy w układzie czwartym jest stosunkowo najslabiej dotychczas zbadane, choć z obserwacji tej dziedziny empirii kulturalnej wiadomo, że celowe, intencjonalne zawieranie kontaktów z instytucjami i ośrodkami kulturalnymi w oddalonych miejscowościach stanowi ważny element uzupełniania i wzbogacania życia kulturalnego żołnierzy.

Szczególnie ważnym aspektem uczestnictwa kulturalnego żołnierzy jest powszechne obcowanie ze sztuką. Funkcje wychowawcze sztuki i jej wpływ na kształtowanie osobowości przejawiają się m.in. w pogłębianiu kultury współżycia przez kształtowanie się bezinteresownych i przyjaznych więzi społecznych, w wyzwaniu głębokich przeżyć i wzruszeń, w sublimacji uczuć, kształtowaniu woli, w rozbudzaniu wyobraźni, wzbogacaniu wiedzy o otaczającym świecie. Sztuka jest także elementem samowychowania, kształtowania postaw ideowych i moralnych. Sztuka staje się współcześnie — jak pisze Wojnar — „wynikiem kulturowej integracji, stwarza pole wspólnych przeżyć i doznań, dostarcza powszechnie funkcjonujących wzorów postępowania, w istotny sposób przyspiesza proces konsolidacji społeczeństwa i jego kulturalnego dorastania”¹⁷.

Coraz częściej przypisuje się sztuce funkcję amortyzatora wstrząsów psychicznych powstających wskutek wielu utrudnień związanych z współczesną cywilizacją urbanistyczno-techniczną. Ma ona przywracać wewnętrzną harmonię człowieka, godzić go z samym sobą, ułatwiać kontakty z otoczeniem społecznym i przyrodniczym, skłaniać do wewnętrznego dialogu, do udzielania odpowiedzi na pytanie o sens i cel życia, pomóc ludziom w zorientowaniu się w sprawach współczesnego życia, ukazywać wzory przekształceń tego świata, a nade wszystko wychowywać, tzn. dokonywać głębokich i trwałych zmian w życiu psychicznym ludzi, zgodnie z potrzebami ustroju socjalistycznego.

Nietrudno dostrzec, że są to cele, które w pełni odnoszą się do

¹⁷ I. Wojnar. *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 13.

społecznych środowisk wojskowych, że wyrastają z zasad polityki społeczno-kulturalnej partii i państwa, ideałów humanizmu socjalistycznego i aktualnych potrzeb ogólnospołecznych, leżących u podstaw procesów wychowawczych wojska.

Reasumując dotychczasowe rozważania, stwierdzić możemy, że uczestnictwo w kulturze jest główną płaszczyzną zawierania owocnych kontaktów kształcących i wychowawczych z jej różnymi składnikami, zwłaszcza z tym zespołem wartości, które określamy mianem kultury duchowej bądź symbolicznej, zarazem zaś podstawowym warunkiem kształtowania osobowości żołnierzy.

DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA JAKO PŁASZCZYZNA KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY

Przez działalność kulturalno-oświatową w wojsku rozumieć będziemy system celowych, zorganizowanych i planowych działań, stanowiących ważki składnik ogólnego procesu kształcenia i wychowania społecznego środowiska wojskowego, wyodrębniającego się spośród innych dziedzin działalności pedagogicznej odmiennością form, metod i organizacji przebiegu procesu wychowawczego. Działalność tę można ujmować także jako podsystem bądź część składową pracy partyjno-politycznej w wojsku. Mimo różnic w sposobach realizacji celów spełnia ona zawsze zbieżne, najistotniejsze dla partii i sił zbrojnych zadania ideowo-wychowawcze. Tę jedność celów i zbieżność działań zapewnia struktura organów partyjno-politycznych wojska, której jednym z ogniw jest pion pracowników i działaczy kultury.

Działalność kulturalno-oświatowa w wojsku obejmuje żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, kadre zawodową, jej rodziny i pracowników cywilnych związanych bezpośrednio z funkcjonowaniem sił zbrojnych. Wpływy tej działalności obejmują zarówno proces służby i pracy, jak i czas wolny środowiska wojskowego. Przenikają one do wszelkich dziedzin życia wojskowego, determinują procesy pracy, dowodzenia, kierowania, szkolenia i wychowania.

Cechą charakterystyczną działalności kulturalno-oświatowej w

ogóle, w tym także w wojsku, określającą jej walory pedagogiczne, jest m.in. to, że:

— podejmuje ona szeroki zakres problemów mających istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w mikro- i makrostrukturze społecznej, stwarzając równocześnie dogodne warunki selektywnego wyboru tych zagadnień, które mają istotne znaczenie dla uczestniczących w niej osób. W zależności od oczekiwań i potrzeb środowiska wojskowego przedmiotem działalności kulturalno-oświatowej mogą być zagadnienia ideologiczne, kulturowe, filozoficzne, pedagogiczne, socjologiczne, psychologiczne, techniczne, prakseologiczne itp., które wychodzą naprzeciw autentycznemu i subiektywnie odczuwanemu potrzebom środowiska wojskowego;

— posługuje się szerokim wyborem atrakcyjnych form i metod działania, pozwalających oddziaływać na sferę intelektu i emocji, a co za tym idzie scalających różne składniki przeżyć stanowiących trwałą podstawę kształtowania przekonań, postaw i światopoglądu jej uczestników;

— stwarza jednostkom uczestniczącym w niej nie tylko możliwość korzystania z programowych zamierzeń, ale — dzięki przyjętej zasadzie demokratyczności — także współdecydowania o celach, kierunkach, treściach i formach pracy;

— zakłada całkowitą dobrowolność uczestnictwa (z wyjątkiem obowiązkowych programowych zajęć kulturalno-wychowawczych dla żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, elewów, kadetów i podchorążych), a za wyniki uzyskiwane w procesie uczestnictwa nie wystawia się ocen, co uwalnia uczestniczące w niej osoby od typowych dla zinstytucjonalizowanego kształcenia stanów napięć psychicznych i stresów.

Z powyższej charakterystyki istoty, celów, ról i funkcji działalności kulturalno-oświatowej wyłania się ogólny obraz rozległości i złożoności jej społecznych zadań, które są realizowane w procesie wychowawczym wojska. Tak rozumiejąc istotę i zadania działalności kulturalno-oświatowej w wojsku można wyodrębnić szereg jej funkcji, w ramach których realizowane są podstawowe cele i zadania związane z kulturalnym i intelektualnym rozwojem społecznych środowisk wojskowych.

Funkcja ideologiczna wyraża się w szerokim kompleksie działań wychowawczych zmierzających do upowszechniania oraz internalizacji socjalistycznej ideologii i kultury, kształtowania socjalistycznej moralności, laickich postaw i świeckiej obyczajowości, umacniania i rozwijania uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych.

Funkcja ogólnorozwojowa zmierza do rozwoju osobowości żołnierzy poprzez podnoszenie ich wiedzy ogólnej, technicznej i specjalistyczno-wojskowej, budzenia wielostronnych zainteresowań kulturalnych i intelektualnych, poszerzenia horyzontu umysłowego, kultury życia codziennego, kultury pracy i współżycia społecznego.

Funkcja wspierająca procesy pedagogiczne wojska znajduje swój wyraz we wzbogacaniu w treści, formy i środki kultury ogólnego procesu szkolenia i wychowania żołnierzy, w kształtowaniu cech osobowych szczególnie ważnych z punktu widzenia potrzeb pola walki, w umacnianiu subordynacji i dyscypliny żołnierskiej, a także w rozwijaniu światłych metod zarządzania, kierowania i dowodzenia zespołami ludzkimi.

Funkcja integracyjna wyraża się w zespalaniu środowisk wojskowych wokół ideologii i programu partii, wokół społecznych funkcji, ról i zadań spełnianych przez siły zbrojne naszego kraju, w umacnianiu więzi łączących wojsko ze społeczeństwem cywilnym i więzi grupowych wewnątrz kolektywów żołnierskich oraz w poczuciu odpowiedzialności za stan wyszkolenia, dyscypliny i gotowości bojowej oddziałów (pododdziałów).

Funkcja adaptacyjna ma na celu rozładowywanie, poprzez różne formy działalności kulturalno-oświatowej, napięć psychicznych powstających w toku pracy, szkolenia i służby oraz stwarzanie klimatu sprzyjającego procesowi przystosowania się żołnierzy do warunków życia wojskowego.

Funkcja kulturalno-artystyczna ma za zadanie upowszechnianie sztuki, wprowadzanie odbiorców w krąg wartości artystycznych, uczenie rozumienia i przeżywania sztuki, kształtowanie upodobań i gustów estetycznych, rozwijanie zdolności samodzielnej oceny i wyboru autentycznych wartości sztuki, ujawnianie oraz rozwijanie zdolności i talentów artystycznych, a także pobu-

dzanie do czynnego uczestnictwa w procesach twórczych i odtwórczych w różnych dziedzinach kultury artystycznej.

Funkcja rekreacyjno-wypoczynkowa i rozrywkowa przejawia się w stwarzaniu niezbędnych warunków do reaktywowania zużywanych w toku pracy i służby fizycznych i psychicznych sił żołnierzy, w upowszechnianiu zasad i sposobów racjonalnego, społecznie użytecznego wykorzystania czasu wolnego oraz w zapewnianiu godziwej rozrywki i wypoczynku.

Powyższe funkcje mogą być wzbogacone i modyfikowane w zależności od charakteru pojawiających się nowych zadań, jakie powinny być realizowane za pomocą działalności kulturalno-oświatowej wojska, a które wynikają ze zmian zachodzących wewnątrz samych sił zbrojnych, kraju i świata.

Zakres i jakość zadań w sferze kultury i życia kulturalnego środowiska wojskowego zależy także od specyfiki rodzaju wojsk i służb, aktualnie obowiązujących zaleceń i dyrektyw wyższych instancji wojskowych (sztabów, dowództw), a także od inwencji aparatu partyjno-politycznego, etatowych i społecznych działaczy kultury, środków i możliwości działania itp. czynników i okoliczności.

Doniosłym aktem prawnym dla dalszego doskonalenia systemu działalności kulturalno-oświatowej oraz wzbogacania życia kulturalnego społecznych środowisk wojskowych było wprowadzenie w życie *Programu rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL*. Rolę kultury podkreśla także szereg innych dokumentów, wśród których wymienić należy *Zasady etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej*, *Obyczaje żołnierzy zawodowych ludowego Wojska Polskiego*, a także *Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL*. Dokumenty te podkreślają jednoznacznie rangę kultury, wyznaczając jej równocześnie doniosłą rolę społeczno-wychowawczą. Ma ona stać się jednym z głównych czynników harmonijnego rozwoju osobowości żołnierzy, usprawniania różnych sfer życia wojskowego, ważną i coraz szerszą płaszczyzną scalającą wysiłki wychowawcze dowódców, oficerów aparatu partyjno-politycznego i wszystkich przełożonych żołnierzy, dziedziną, w której wyrażać się będzie postęp naukowo-techniczny, rozwój, nowoczesność, wysoka sprawność działania i rozkwit życia duchowe-

go środowisk wojskowych. „Kultura powinna być organiczną częścią służby i pracy, działalności społecznej i życia osobistego, funkcjonować wszędzie tam, gdzie przebywają żołnierze, ich rodziny i pracownicy cywilni, przenikać do sal wykładowych i warsztatów, na poligony i place ćwiczeń, do wojskowych placówek socjalnych, szpitali, sanatoriów i domów wypoczynkowych, hoteli i internatów, do domów rodzinnych”¹⁸.

Do najwyższej rangi podniesiona została w powyższym dokumencie postawa ideowo-moralna żołnierzy, wyrażająca się w akceptacji i identyfikowaniu się z ideologią partii i państwa, w patriotycznych i internacjonalistycznych postawach, w przestrzeganiu norm moralnych i prawnych, w poszanowaniu godności ludzkiej, poczuciu sprawiedliwości, życzliwości i lojalności, w odwadze zwalczania wszelkich negatywnych zjawisk w życiu społecznym środowisk wojskowych.

Ważną dziedziną działalności kulturalno-oświatowej jest dalszy rozwój kultury umysłowej żołnierzy. Istota zadań w tej dziedzinie sprowadza się głównie do rozwijania trwałych i wielostronnych zainteresowań intelektualnych, nawyków obcowania z różnymi źródłami i środkami wzbogacania wiedzy, zdolności szybkiej asymilacji i twórczego przetwarzania oraz praktycznego zastosowania osiągnięć nauki do potrzeb związanych z pracą zawodową i obowiązkami społecznymi środowisk wojskowych. Wiąże się z tym potrzeba kształtowania umiejętności — zwłaszcza wojskowej kadry zawodowej — nieustannej konfrontacji praktyki z osiągnięciami współczesnej wiedzy, rozwijania chłonności intelektualnej i plastyczności umysłu zdolnego nie tylko przyswajać, ale i wzbogacać teorię stanowiącą uogólnienie doświadczeń empirycznych wojska. W odniesieniu do żołnierzy zasadniczej służby wojskowej zakłada się potrzebę dalszego podnoszenia ich wiedzy ogólnej, społeczno-politycznej, przygotowania do zawodu, kształtowania ich materialistycznego światopoglądu, laickich postaw i przekonań będących wyrazem racjonalistycznego pojmowania świata.

¹⁸ Program rozwoju kultury w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1977, s. 19.

Spóecznie doniosłym problemem jest takróe kształtowanie wysokiej kultury zawodowej, na którą składa się wiedza, racjonalna organizacja pracy własnej i podwładnych, wysoka staranność pracy sztabowej, precyzja języka, zdolność współdziałania i wzajemnego przekazywania sobie pozytywnych doświadczeń z pracy itp. pomiędzy poszczególnymi komórkami organizacyjnymi i współpracownikami.

Ważną sferą działalności kulturalno-oświatowej realizowaną przez instytucje, organizacje i ośrodki kulturalne jest stwarzanie warunków do uczestnictwa żołnierzy w kulturze artystycznej, rozszerzanie skali zainteresowań sztuką i wiedzą o sztuce, a także udostępnianie i uprzystępnianie zwłaszcza takich jej dziedzin, jak literatura piękna, film, teatr, muzyka, sztuki plastyczne i in.

Z procesem uczestnictwa w kulturze artystycznej wiąże się również kształcenie umiejętności rozumienia przez żołnierzy wartości sztuki, a także samodzielnej oceny i świadomego wyboru dzieł najbardziej odpowiadających procesom wychowawczym wojska, kształtowaniu poczucia estetycznego, znajdującego wyraz w umiejętności formowania najbliższego otoczenia materialnego według przyjętych i obowiązujących kanonów piękna.

Z uczestnictwem w kulturze wiąże się ściśle problematyka czasu wolnego żołnierzy. Chodzi głównie o to, aby czas ten był wykorzystany w sposób celowy i racjonalny, by służył dobrze pojmowanej regeneracji sił fizycznych i psychicznych, procesom samokształcenia i samowychowania, szerokiemu uczestnictwu w różnych wartościach kultury i sztuki, rozwojowi życia towarzyskiego, zawieraniu kontaktów z przyrodą, by umożliwiał aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, służył sprawie integrowania i umacniania więzów uczuciowych w rodzinie. Jest to także sfera życia, w której rozwijać się mogą osobiste zainteresowania i zamiłowania chroniące człowieka od wyjałowienia intelektualnego i kulturalnego.

Szczególnie istotne problemy organizacyjne i wychowawcze wyłaniają się w odniesieniu do czasu wolnego żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Troska o należyte wykorzystanie czasu wolnego tej kategorii społecznej wojska podyktowana jest wieloma względami, do których zaliczyć można m.in.: konieczność

odtwarzania sił psychofizycznych żołnierzy zużywanych w toku szkolenia, służby i pracy; rozległe zadania wychowawcze, których znaczna część może i powinna być realizowana w tym czasie; potrzeby związane z wprowadzeniem żołnierzy w świat kultury i sztuki; duża dynamika biologiczna młodzieży wojskowej i wynikająca z niej potrzeba aktywności ruchowej; zapobieganie nudzie i wreszcie — co nie może być sprawą obojętną wojsku jako instytucji wychowawczej — zapobieganie przez sensowne i atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego żołnierzy przejawom rozluźnienia dyscypliny wojskowej i wykroczeń przeciwko regulaminom.

Z uwagi na to, iż — przynajmniej w odniesieniu do wojskowej kadry zawodowej i jej rodzin — sfera czasu wolnego jest sferą samodzielnych wyborów i decyzji, wynikających z możliwości materialnych i osobistych zainteresowań kulturalnych, coraz większego znaczenia nabiera zdolność do racjonalnego planowania i wyboru najkorzystniejszych form i sposobów zaspokajania potrzeb związanych z czasem wolnym, rekreacją, turystyką, rozrywką i aktywnym wypoczynkiem.

W szerokim kompleksie działań na rzecz rozwoju osobowości żołnierzy na uwagę zasługuje także szerzenie kultury zdrowotnej. Do głównych zadań w tej dziedzinie należy udzielanie pomocy środowisku wojskowemu w nabywaniu podstawowej wiedzy o zdrowiu i sposobach jego ochrony, wytwarzanie pozytywnych postaw wobec problemów zdrowotnych, przeciwdziałanie nasilaniu się zjawisk szkodliwych dla organizmu, zwłaszcza alkoholizmu, który prowadzi często do nieodwracalnych zmian w sferze procesów biopsychicznych, dyskwalifikujących żołnierza moralnie i zawodowo.

Powyższe rozległe działania w sferze kultury, obejmujące różne kategorie i grupy społeczne wojska, zmierzają głównie do uczynienia trwałą własnością żołnierzy tych wszystkich cennych wartości humanistycznych, które wytworzone zostały przez kulturę narodową i ogólnoludzką, a które stanowią trwałą podstawę w procesie formowania osobowości żołnierzy socjalistycznych sił zbrojnych.

LITERATURA

- Barabanszczikow A., Gołotoczkin A., Fiedenko N., Szelaąg N., *Psychologia kolektynu żołnierskiego*, Warszawa 1968.
- Cendrowski J., Swebocki S., *Psychologia walki i dowodzenia*, Warszawa 1973.
- *Człowiek, socjalizm, rewolucja naukowo-techniczna*, pod red. J. Kulczyńskiego, J. Liszki, Warszawa 1974.
- Dubos R., *Człowiek, środowisko, adaptacja*, Warszawa 1970.
- Gerstmann S., *Osobowość*, Warszawa 1970.
- Graczyk J., *Problemy socjologiczne ludowego Wojska Polskiego*, Warszawa 1972.
- *Higiena psychiczna a wojsko*, pod red. Z. Rydzyńskiego, Warszawa 1977.
- Jaroszewski T.M., *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970.
- Jasińska A., Siemińska R., *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1975.
- Kosyrz Z., Magoń W., Nowakowski B., *Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim*, Warszawa 1978.
- Kowalski S., *Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*, Wrocław 1956.
- Koziński J., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Warszawa 1976.
- Kwiatkowski S., *O kulturze dowodzenia*, Warszawa 1979.
- Lenin W.I., *O obronie socjalistycznej ojczyzny*, Warszawa 1969.
- Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.
- Marks K., Engels F., *O wychowaniu*, Wrocław 1965.
- Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1976.
- Michalik M., *Wartości osobowe dowódcy*, Warszawa 1973.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.

- Olczyk E., Staciwa Cz., *Młodzież a wojsko. Stereotypy i rzeczywistość*, Warszawa 1971.
- *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, pod red. J. Reykowskiego, Warszawa 1976.
- *Postęp naukowo-techniczny a przeobrażenia w sztuce wojennej*, pod red. N. Łomowa, Warszawa 1975.
- *Przemiany osobowości w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1977.
- *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1966.
- *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975.
- Rubinsztein S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1962.
- Rudniański J., *Homo cogitans*, Warszawa 1975.
- Seve L., *Marksizm a teoria osobowości*, Warszawa 1975.
- Smirnow G., *Oblicze człowieka socjalizmu*, Warszawa 1977.
- *Socjalistyczny wzór osobowy pracownika*, pod red. M. Michalika, Warszawa 1977.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?* Warszawa 1974.
- Suchodolski B., *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*, Warszawa 1974.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963.
- Szewczuk W., *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972.
- Szewczuk W., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1959.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1967.
- Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Wiatr J., *Armia i społeczeństwo*, Warszawa 1960.
- *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, wybór i opracowanie: J. Strelau, Warszawa 1971.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa 1965.*
- *Żołnierz i wojna*, pod red. A. Żeltowa, Warszawa 1973.



5683

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
CZĘŚĆ I — POJĘCIE I STRUKTURA OSOBOWOŚCI	
1. Problem osobowości w systemie nauk o człowieku	9
2. Podstawy marksistowskiej teorii osobowości	21
3. Struktura osobowości	33
4. Dialektyczna teoria rozwoju osobowości	50
5. Teoria i ideał osobowości	69
6. Problem samowychowania w świetle marksistowskiej teorii osobowości	98
7. Potrzeby i możliwości w dziedzinie badań nad osobowością żołnierzy	114
CZĘŚĆ II — OSOBOWOŚĆ ŻOŁNIERZA A WARUNKI SŁUŻBY WOJSKOWEJ	
8. Dyscyplina wojskowa i rozwój indywidualności żołnierzy	129
9. Problemy osobowości żołnierzy na tle rewolucji naukowo-technicznej w wojsku	139
10. Osobowość a sytuacje stresowe w warunkach służby wojskowej	150
11. Osobowość a zdrowie psychiczne w warunkach wojska	170
12. Przystosowanie do służby wojskowej i rola aktywności własnej żołnierza	185
CZĘŚĆ III — KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY ARMII SOCJALISTYCZNEJ	
13. System szkolenia i wychowania wojskowego a kształtowanie osobowości żołnierzy	197

14. Kształtowanie osobowości oficera-wychowawcy	213
15. Kryteria oceny osobowości podwładnego	219
16. Organizacje polityczne i społeczne w wojsku a rozwój osobowości żołnierzy	232
17. Kształtowanie osobowości w kolektywie żołnierskim	245
18. Rozwijanie uzdolnień żołnierzy w systemie kształcenia ustawicznego	254
19. Kultura a osobowość żołnierzy	274

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

P/3619



40-005683-001-0