WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

Katedra Teorii Wychowania

WIKTOR SZCZERBA

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH TEORII WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

WARSZAWA 1966

WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

Katedra Teorii Wychowania

WIKTOR SZCZERBA

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH TEORII WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

WARSZAWA 1966

WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

Katedra Teorii Wychowania

WIKTOR SZCZERBA

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH TEORII WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

XXXVI,3,1;

WARSZAWA 1966

16949

BIBLIOTEKA NAUKOWA ASG
Nr ewid. .....
im. gen. Bronisława Gorczyńskiego

SPIS TREŚCI

Strona

Wstęp 4

ROZDZIAŁ I. PROBLEM INDYWIDUALNOŚCI, CHARAKTERU I OSOBOWOŚCI W PEDAGOGICE

1. Indywidualność - charakter - osobowość 5
2. Rola dziedziczności i środowiska w wychowaniu osobowości. 19
3. Rola kształcenia i wychowania w rozwoju osobowości 34

ROZDZIAŁ II. POJĘCIE MŁODOŚCI I CHARAKTERYSTYCZNE CECHY MŁODZIEŻY W WIEKU POBOROWYM

1. Pojęcie młodości 48
2. Charakterystyczne cechy wieku młodzieńczego. 53

ROZDZIAŁ III. KOLEKTYW WOJSKOWY JAKO CZYNNIK USPOŁECZNIANIA ŻOŁNIERZA

1. Podstawowe problemy procesu uspołecznienia żołnierza 65
2. Pododdział jako podstawowa grupa społeczna w procesie wychowania żołnierza 72
3. Oddział - jednostka jako kolektyw i jego funkcje wychowawcze 96

Strona

ROZDZIAŁ IV. PROBLEM PRACY W WYCHOWANIU WOJSKOWYM ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WOJSK OTK

1. Żołnierz a praca fizyczna 102

2. Zagadnienie efektywności pracy oraz warunków i czynników téj efektywności 107

3. Praca jako czynnik kształtowania i rozwoju osobowości 115

4. Działalność społeczna jako czynnik wychowania w wojskach OTK 131

ROZDZIAŁ V. ROLA DOWÓDCY W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZA

1. Pedagogiczny aspekt funkcji dowódcy 150

2. Jakie są niezbędne warunki pedagogicznej aktywności dowódcy wyższych szczebli 170

Wstęp

Trudno jeszcze dziś mówić o teorii wychowania wojskowego, chociaż mamy już w tej dziedzinie wiele badań i różnorodnych prób uogólnień tych badań. Trudność opracowania systemu wychowania wojskowego i ujęcia go w ramy określonej teorii wyrasta głównie z braku naukowo opracowanych i konsekwentnie przeprowadzanych eksperymentów pedagogicznych. Toteż zmierzając do rozwiązania tego zagadnienia, trzeba najpierw wysunąć szereg węzłowych problemów wychowania wojskowego, które mogą być do pewnego stopnia naświetlone i wyjaśnione ogólnymi prawidłowościami charakteru soojologicznego, psychologicznego lub pedagogicznego. Opierając się na tych podstawach, można postawić pytanie: k t ó r e g ł ó w n e p r o b l e m y w y c h o w a n i a w o j s k o w e g o t r z e b a u j ą ć w r a m y o d p o w i e d n i c h e k s p e r y m e n t ó w.

Autor niniejszej pracy postawił sobie i Czytelnikom właśnie takie zadanie. Przedyskutowanie tych problemów pozwoli pójść krok naprzód, tj. organizować w sposób planowy i naukowy szereg wiodących eksperymentów.

Autor oczekuje uwag i szerszej dyskusji nad postawioną przed Czytelnikiem problematyką.

Wiktor SZCZERBA

R O Z D Z I A Ł I.

PROBLEM INDYWIDUALNOŚCI. CHARAKTERU I OSOBOWOŚCI W PEDAGOGICE

1. Indywidualność - charakter - osobowość

Charakteryzując cel działalności pedagogicznej czas proces zorganizowanego wychowania, trzeba wskazać na znaczenie i d e a ł u w y c h o w a n i a, podkreślając myśl, że ideał wychowawczy wojska polskiego wyraża konkretną r o l ę żołnierza, który ma przygotować się do obrony ojczyzny. Ta konkretna "rola" żołnierza stwarza dla pedagogiki problem, który można sformułować w pytanie: jak dalece dana rola zależy od i n d y w i d u a l n o ś c i ludzkiej i c z y n n i k ó w na nią działających.

Postawienie tego pytania zmusza pedagoga do korzystania z osiągnięć innych nauk dla wyjaśnienia pojęcia indywidualności ludzkiej i jej znaczenia w działaniu /w pełnieniu określonej roli/.

Mówiąc o indywidualności żołnierza, artysty, robotnika, lekarza itp. istot ludzkich, pełniących określone funkcje społeczne, mamy zawsze na uwadze "n i e p o d z i e l n e i s t n i e n i e" żywego organizmu, żywej istoty. Dlatego z punktu widzenia życia /szeroko pojętego/ - często określa się istotę funkcjonującą całościowo i niepodzielną jako i n d y w i d u u m [1/].

- - - - - - -

1/ Indywiduum - od łac. individuum, coś niepodzielnego, jednostka; najczęściej oznaczało "atom"; in - oznacza nie, divido - dzielę.

Każde indywiduum charakteryzuje się przede wszystkim następującymi cechami[2]: całościowe funkcjonowanie poszczególnych elementów, swego rodzaju samodzielność istnienia w stosunku do innych indywiduów i i n d y w i d u a l n o ś c i /wśród nieskończonej ilości egzemplarzy tego samego gatunku nie ma dwóch osobników całkowicie takich samych/. Indywidualnością określa się zespół cech, charakterystycznych dla danej żywej istoty i odróżniających ją od innych osobników. "Warunkiem indywidualności jest organizacja właściwości, stały system ich struktury i funkcji, dotyczący konkretnej istoty"[3]. Patrząc z tego punktu widzenia na konkretnego żołnierza, będziemy doszukiwać się stereotypu dynamicznego, charakteryzujących i niepowtarzalnych właściwości fizycznych, psychicznych oraz zachowania się, właściwych tylko jemu.

Pierwsze badania indywidualności skupiały się głównie wokół pewnych dominacji poszczególnych funkcji indywiduum. Brano więc pod uwagę wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne, pamięciowe, uczuciowe itp. Z czasem zaczęto ujmować psychologiczne konstytucje w schematy odpowiadające pewnym grupom, charakteryzującym się t y p e m odchyleń indywidualnych. Powstały na tej drodze typologiczne monografie indywidualności ludzkiej.[4] I.P. Pawłow po przeprowadzeniu bardzo ścisłych badań stwierdził, że dotychczasowe typologie indywidualności, a szczególnie dotychczasowy podział Ernesta Kretschmera, nie ogarniają ogromnej rozmaitości w zachowaniu się jednostki.

I.P.Pawłow, korzystając z bogactwa doświadczeń swoich poprzedników, analizując krytycznie ich osiągnięcia, szukał wymiernych kryteriów typologii indywidualności. Widząc

- - - - - - - - -

2/ Dr Václav Příhoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej, s.332.

3/ Op.cit., s.333.

4/ Znane są powszechnie w nauce typologie: C.G.Junga, E.Kretschmera, N.A.Bielowa, O.Chlupa, E.I.Thorndike i wielu innych.

ścisłe powiązanie człowieka z otaczającą go rzeczywistością poprzez wyższy układ nerwowy; poszukiwał głównie wymiernych norm funkcjonowania systemu nerwowego.
Podkreślił głównie trzy właściwości funkcjonowania procesów nerwowych: s i ł ę, r ó w n o w a g ę i r u c h l i w o ś ć.

V.Přihoda zwraca uwagę, że "na podstawie obliczeń arytmetycznych można przyjąć co najmniej dwadzieścia cztery typy, a jednak tylko cztery z nich są szczególnie wyraźne. W tych zasadniczych typach, a zwłaszcza w typie słabym, wyróżnia I.P.Pawłow jeszcze drobne odmiany. Gdybyśmy jednak przyjrzeli się bliżej tym zarysowo tylko wyodrębnionym trzem zasadniczym właściwościom typów, niezwykle zwiększyłaby się liczba wszystkich możliwych odmian".[5/]

Charakterystyczne typy reakcji człowieka na otoczenie były i są do dziś przedmiotem wielkich studiów. Powszechnie typy funkcjonalności układu nerwowego określa się - temperamentem.[6/] I.P.Pawłow również traktuje zaproponowane typy układu nerwowego jako temperamenty; termin ten ujmuje następująco: "Temperament stanowi najogólniejszą charakterystykę każdego człowieka, najogólniejszą, najbardziej zasadniczą charakterystykę jego układu nerwowego, piętno jego wyciśnięte jest na całej działalności każdej jednostki".[7/]

Dla potrzeb praktyki I.P.Pawłow ujmuje różne typy reakcji /temperamenty/ w swoiste schematy, podkreślając, że dana "klasyfikacja odnosi się nie tylko do jednostek ludzkich, lecz również do całych narodów".[8/]

- - - - - - - -

5/ Op.cit., s.336.

6/ Pierwszą próbę klasyfikacji temperamentów dał Hipokrates /r.460-356 p.n.e./.

7/ I.P.Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej /zachowania się/ zwierząt. PZWL, Warszawa 1952, s.389.

8/ Op.cit., s. 603.

Podajemy charakterystykę typów ujętą w następujące zestawienie:[9/]

I. Typ silny

A. -Zrównoważony ruchliwy /Sangwinik - typ reaktywny - duża siła ruchliwości procesów nerwowych w pobudzeniach i hamowaniach, ale i równowaga między pobudzeniem i hamowaniem/.

-Zrównoważony spokojny /flegmatyk-cechuje go słaba siła ruchliwości procesów nerwowych w pobudzeniach i hamowaniach i duża równowaga między nimi/.

B. -Niezrównoważony /choleryk - w różnorodnych sytuacjach życiowych charakteryzuje się albo dużą siłą pobudzenia przy słabym hamowaniu lub też wielką siłą hamowania przy małej sile pobudzenia/.

II. Typ słaby

- Ineroyjny[10/] /melancholik - cechuje go swego rodzaju bezwładność - ineroja - procesów pobudzania i hamowania/.

Człowiek reaguje, w swoich kontaktach z otoczeniem, na ściśle określone b o d ź c e, które można /b.ogólnie/ zaklasyfikować albo do dziedziny sygnalizacji - "z m y s ł o w e j" /pierwszy układ sygnałowy według I.P.Pawłowa/ lub do dziedziny "i n t e l e k t u a l n e j" /gdzie pobudzeniem jest s ł o w o - p o j ę c i e, według I.P.Pawłowa drugi układ sygnałowy/.

W związku z tym I.P.Pawłow zaproponował klasyfikację typów ze względu na "sygnalizację":

- - - - - - - - - - -

9/ Posługujemy się opracowaniem V.Příhody: Wstęp psychologii pedagogicznej, s.336-337. Pełniejsze wyjaśnienia typologii są moje-W.S.

10/ Moja propozycja określenia typu -W.S.

- Typ artysty /przewaga reakcji drogą zmysłów, przewaga pierwszego układu sygnałowego - typ "spostrzeżeniowy"; /Człowiek tego typu korzysta ze spostrzeżeń jako odzwierciedleń otaczającej go rzeczywistości./

- Typ myśliciela /przewaga reakcji drogą "intelektu", za pośrednictwem słowa - - pojęcia; przewaga drugiego układu sygnałowego - typ "słowny" opiera się głównie na - pojęciu - słowie jako odzwierciedleniu otaczającej rzeczywistości/.

- Typ pośredni /równowaga pomiędzy pierwszym i drugim układem sygnałowym/.

Podane wyżej typy nie występują jako typy "czyste" /schemat/, charakteryzujące ludzką indywidualność; stanowią natomiast podstawę o r g a n i z a c j i jej cech i dlatego w poznaniu indywidualności żołnierza jako n i e p o w t a r z a l n e j organizacji jego cech - -podobne typy /lub też inne odkryte przez naukę/ stanowią swego rodzaju "klucz" do zgłębienia jego indywiduum.

Człowiek - żeby żyć - musi działać. Otoczenie bowiem, jako całokształt rzeczywistości materialnej, nieustannie p o b u d z a system nerwowy, wywiera na niego charakterystyczną "p r e s j ę". Co więcej, człowiek jest częścią przyrody, konkretnym składowym jej elementem. W związku z tym podlega prawom przyrody. Toteż funkcjonując w jej ramach - albo d o s t o s o w u j e s i ę d o o t o c z e n i a rozwijającego się żywiołowo i na tym tle dynamizuje swoją indywidualność lub wręcz ją stopniowo przeobraża, albo stara się dostosować otoczenie do swojej indywidualności, stacza heroiczną walkę o zachowanie pełni swojej "niepowtarzalnej organizacji cech". Są to typy indywidualistów, którzy, wbrew pozorom, są w zasadzie ludźmi dostosowującymi się do otoczenia. Nie mogą

oni bowiem zburzyć praw przyrody lub ustanowić nowych. Postępują więc w praktycznej działalności w sposób w y b i ó r c z y, tj. uznają te czynniki otoczenia, które sprzyjają funkcjonowaniu danej indywidualności i do takowej się przystosowują.

Każda indywidualność ludzka funkcjonuje przede wszystkim w życiu społecznym i poprzez nie ujawnia się, tworząo konkretne, materialnie wymierne dobra ekonomiczne, techniczne, kulturalne i moralne, które składają się na w a r u n k i b y t u i rozwoju indywidualności. Człowiek, tworząc warunki swego bytu w ramach społeczeństwa, u j a w n i a swoją indywidualność, ma możność dynamizowania różnych cech tej indywidualności, a jednocześnie tworzone przez niego warunki, treść i forma działania kierunkują rozwój indywidualności. W społecznym wytwarzaniu konkretnych wartości, stanowiących podstawę bytu i rozwoju człowieka, m i e r n i k i e m wartościowania i odpowiedniego eksponowania cech indywidualności ludzkiej staje się czyn społecznie użyteczny, akt mający społeczną wartość.

Stwarzają się więc możliwości powstania procesu jakościowo nowego w rozwoju indywidualności. V.Příhoda ujmuje to skrótowo następująco: "Ten proces, który przetwarza biologiczny genotyp w społeczny fenotyp, dźwiga pojęcie indywidualności na płaszczyznę jakościowo nową, czyniąc z niej c h a r a k t e r i o s o b o w o ś ć"/podkreślenie moje - W.S/[11].

Mówiąc o charakterze [12] mamy na uwadze względnie trwałe cechy psychiczne, które mają swoje piętno na wszystkich czynach jako przejawach stosunku człowieka do otaczającego go świata, a przede wszystkim do innych ludzi /pojedynczych i kolektywów/.

- - - - - - - - - - -

11/ Op. cit., s.337.

12/ Charakter - od gr.charasso - znakuję, znamionuję; oznacza znamię człowieka, "piętno" wyryte na psychice ludzkiej i wyrażające się w swoistym postępowaniu.

Często się mówi: Ten żołnierz tak się zachował - ponieważ taki już ma charakter.

Charakter człowieka kształtuje się w związku z współżyciem w kolektywie w trakcie realizacji wspólnych dążeń, w których indywidualność jest świadomie "wykorzystana" dla doskonalenia czynu społecznie użytecznego. Dany czyn społeczny nosi piętno indywidualności ludzkich jako członków kolektywu. W człowieku posiadającym charakter każdy czyn zależy przede wszystkim od niego, od jego świadomej, indywidualnej linii postępowania a nie od przypadkowych okoliczności zewnętrznych. Dlatego ludzi z charakterem włącza się do realizacji określonych idei świadomie z przekonaniem co do ich wagi i znaczenia społecznego.

Opisując cechy charakteru, S.L.Rubinsztejn tak go ujmuje: "C h a r a k t e r jest warunkiem określoności człowieka jako podmiotu działającego, który wydzielając się z otoczenia, w określony sposób do niego się ustosunkowuje. Znać charakter człowieka - to znaczy znać te jego istotne cechy, z których wynika cały jego sposób postępowania. Cechy charakteru są to i s t o t n e cechy człowieka, z których logicznie i z wewnętrzną konsekwencją wynika jedna linia postępowania, jedne postępki, a dzięki którym wyłączone są wszystkie inne postępki jako niezgodne i sprzeczne z tamtymi".[13/]

W procesie stwarzania czynem kolektywnym określonych wartości społecznych powstają konkretne p o s t a w y u c z u c i o w e /miłość, nienawiść, sympatia, tolerancja, zależności itp./ w stosunku do współuczestników stwarzania danej wartości lub do całego zespołu. Te postawy uczuciowe /dynamizowane przez indywidualność danego człowieka/ są kryteriami "wyłączania wszystkich innych postępków", które są sprzeczne z daną linią uczuciową, przy czym - to "wyłączanie" posiada aspekt decyzji, uzewnętrznionej w czynie.

- - - - - - - - -

13/ S.L.Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej, s.877.

"Temperament i typ czynności nerwowej, słusznie zaznacza V.Přihoda, można uważać jedynie za emocjonalno-wolicjonalną stronę charakteru, który u człowieka jako kategoria społeczno-historyczna jest wytworem życia w kolektywie".[14/]

Charakter przejawia się w konkretnych czynach ludzkich, zmierzających do pewnego celu w świadomej pracy, w której człowiek jest ideowo zaangażowany i konsekwentnie tworzy wartości dla realizacji danej idei. W stosunkach międzyludzkich postępuje konsekwentnie w stosunku do funkcjonujących zasad moralnych, uznanych za "swoje".

Toteż poznanie np. charakteru żołnierza opierać się musi na obserwacjach jego działalności w różnych sytuacjach życia: w służbie, w nauce, na przepustce, na poligonie itd. W tych obserwacjach problemem zasadniczym jest stwierdzenie istnienia konsekwentnej linii postępowania w różnych sytuacjach, opartej na ściśle określonych przesłankach /np.norma moralna, idea prawna, uczuciowo-pozytywne /lub negatywne/ traktowanie pewnego rodzaju postępków itp/.

Obserwacje pedagogiczne i psychologiczne doprowadziły do stwierdzenia istnienia pewnych rodzajów p o s t a w s p o ł e c z n y c h, uczuciowo silnie zabarwionych, które nadają konkretny kierunek czynom - wyrażającym zewnętrzną stronę charakteru.

V.Přihoda daje, na podstawie literatury psychologicznej światowej, szczególnie radzieckiej, interesującą próbę klasyfikacji różnych c e c h charakterów, stanowiących o kierunkowości postępowania.[15/]

Jest to oczywiście tylko swego rodzaju ilustracja bogactwa cech charakterów ludzkich. Oto przykłady:

a/ Cechy określające stosunek człowieka do samego siebie: zarozumiałość - skromność, śmiałość - - nieśmiałość, egoizm - samozaparcie.

- - - - - - - -

14/ V.Přihoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej, s.341.
15/ Op.cit., s.341. Wprowadziłem pewne uzupełnienia - W.S.

b/ Cechy określające stosunek człowieka do innych ludzi: zamknięcie się w sobie - towarzyskość, nieprzystępność - bezpośredniość, nieżyczliwość- - usłużność, grubiaństwo - subtelność, zarozumiałość - uniżoność, obłuda - rzeczowa krytyka, chamstwo - uprzejmość, arystokratyczność - prostactwo.

c/ Cechy określające stosunek człowieka do kolektywu: uległość - bunt, powściągliwość - wylewność, krytyka - samokrytyka, chytrość - uczciwość, swawola -zdyscyplinowanie, bezwstyd - poczucie godności, odpowiedzialność - lekceważenie.

d/ Cechy przejawiające się w pracy i nauce: lenistwo- -pracowitość, obojętność - gorliwość, bierność - -aktywność, naśladownictwo - inicjatywa, powierzchowność - dokładność, słabość - wytrwałość, bumelanctwo - sumienność, amoralność - etyczność.

e/ Cechy przejawiające się w realizacji ideologii: ohwiejność - konsekwencja, oportunizm - rygoryzm, przyziemność - wzniosłość, religijność - naukowość, nieustępliwość - tolerancja, konserwatyzm - postępowość, idealizm - materializm, kosmopolityzm - -patriotyzm, szowinizm - internacjonalizm.

W toku ludzkiej aktywności - w określonych warunkach historycznych, kulturalnych, społecznych, ekonomicznych, technicznych - niektóre cechy są specjalnie eksponowane i tworzą swego rodzaju organizację, swoisty schemat, który nadaje piętno postępowaniu ludzi pewnego narodu /np.Polak, Czech, Anglik, Rosjanin itp/. Mówimy wtedy o "charakterze narodowym". Podobne zjawisko obserwujemy w związku z pewną funkcją społeczno-zawodową, jak np. nauczyciel, artysta, żołnierz.

Speojalizacja w ramach służby wojskowej doprowadza do podkreślenia, do społecznego uznania i przyswajania cech charakteryzujących żołnierzy poszczególnych rodzajów wojsk czy służb. Np. wyraźnie dostrzegamy postawy i formy zachowania się, "charakteryzujące" lotników, marynarzy lub spadoohroniarzy.

Wyeksponowanie pewnych cech żołnierza charakteryzujących jego zachowanie się w każdej sytuacji, wydobycie i uformowanie tego rodzaju układu cech, które są niezbędne i powstają w związku z przygotowaniem go do działania na ewentualnym polu walki, doprowadzają do tego, że nasze obserwacje swoistego postępowania pozwalają powiedzieć: "To jest charakter współczesnego żołnierza Polski Ludowej". W tym skrótowym ujęciu, kryje się głębia myśli, co do poszukiwanego wzoru osobowego żołnierza.

Jakie np. cechy mogą być eksponowane, które mają charakteryzować każde działanie żołnierza w każdej sytuacji? Nie chodzi tu o jakąś "listę cech" - przytoczymy tylko, dla ilustracji poruszonej problematyki, niektóre z nich: odwaga, dyscyplina, odpowiedzialność, dokładność, aktywność, wytrwałość, patriotyzm, internacjonalizm.

Wszystkie te cechy /jak również inne/ kształtują się i umacniają w zorganizowanej formie działania, zmierzającego do ściśle określonego celu, w systemie wychowania i kształcenia, w toku doświadczeń życiowych, dzięki zorganizowanej formie rozkładu dnia zajęć żołnierza.Utrwalenie i dynamizacja cech charakteru żołnierza następują przede wszystkim w zdecydowanej walce /z sobą samym i innymi/ o przezwyciężanie przeszkód w realizacji idei socjalizmu w naszym kraju i na całym świecie.

Znane i doskonale ilustrujące to zagadnienie powiedzenie J.W.Goethego brzmi: - " . . . . talent tworzy się w ciszy, charakter natomiast w burzach świata".

Charakter, jak widzieliśmy, wyrasta na podłożu indywidualności ludzkiej, która dynamizuje strukturę cech człowieka, ukształtowanych w toku jego konkretnego działania. Zrodzone i rozwinięte cechy strukturalne człowieka nadają piętno czynom ludzkim przede wszystkim dzięki e m o c j o n a l n o - w o l u n c j o n a l n y m s i ł o m p s y c h i c z n y m, które dynamizują te lub inne układy cech charakteru.

Badając bliżej rolę i miejsce człowieka w środowisku /przyrodniczym, społecznym itd/, zadajemy sobie pytanie: jak dalece człowiek jest funkcjonalny całokształtem swoich sił fizycznych, intelektualnych i moralnych. Jak ten człowiek działa i rozwija się jako p e ł n i a sił, jako c a ł y c z ł o w i e k - o s o b a . Na tym tle naukowych rozważań zrodziło się pojęcie - "osobowość".[16/]

Wszyscy pedagogowie, socjologowie i psychologowie podkreślają wagę i znaczenie naświetlenia sprawy prawidłowości prowadzenia i funkcjonowania osobowości ludzkiej. Szczególnie ważny jest ten problem dla pedagogiki, ponieważ wszelkie systemy i kierunki w dydaktyce i teorii wychowania wyraźnie wskazują na osobowość jako - c e l zabiegów pedagogicznych. Jednocześnie trzeba stwierdzić, że pojęcie osobowości należy do najbardziej spornych w nauce, czego dowodem m.in. jest ponad kilkadziesiąt prób różnorodnych definicji tego pojęcia. Niewątpliwym źródłem sporów jest nic innego jak właśnie problem ujmowania osobowości jako c e l u wychowania i wykształcenia. Toteż zawsze cel wychowania wyrastał i wyrasta z ideologicznego podłoża walki klasowej, starcia "starego" z "nowym". Walka ideologiczna nadaje piętno istocie osobowości. Chcąc wnikać w proces formułowania, pojmowania i realizowania w praktyce

- - - - - - -

16/Bogatą listę różnych stanowisk co do definicji pojęcia osobowość dają - J.Pieter: Słownik psychologiczny s.181-186; S.Kowalski: Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej. Warszawa 1956; J.S.Ignatiew /red./: Woprosy psichołogii licznosti , Moskwa 1960.

wychowawczej osobowości jako celu pedagogicznej działalności, trzeba poznać warunki toczącej się walki klasowej w świecie ideologii. A to wskazuje na swoistą prawidłowość powiązań osobowości z i d e o l o g i ą.

Sprawę tę wnikliwie ujmuje Z. Mysłakowski, porównując charakter z osobowością: "Można by krótko wyrazić stosunek charakteru do osobowości w ten sposób: charakter jest wielkością skalarną/dopuszczającą zmiany ilości/, lecz nie jest wartością kierunkową /wektorialną/, podczas gdy osobowość jest wybitnie kierunkową. Gdy mówimy: osobowość, zakładamy tym samym istnienie jakiejś społeczności duchowej o wyraźnie zaznaczonych wartościach, jak również pozytywny i bliski stosunek osobnika do tej społeczności /introcepcja celów wartościowych/[17].

Drugim aspektem badań osobowości, podkreślanym przez wszystkie teorie naukowe, jest ujmowanie cech człowieka w zwartą, jednolitą całość. Uogólnienie różnych poglądów na tę stronę osobowości znajdujemy u N.L. Munn'a, który pisze: "Osobowość jest to najbardziej znamienna dla danej osoby integracja jej struktur psychicznych, w szczególności jej sposobów postępowania, jej postaw, jej zainteresowań, uzdolnień, to znaczy cała osoba, tak jak ją widzę".[18]

Burżuazyjna myśl, szczególnie w naukach socjologicznych, podkreśla głównie tę stronę osobowości traktując ją jako całość inteligencji, temperamentu, charakteru wraz z całym arsenałem sposobów postępowania, która jest z d o l n a d o p r z y s t o s o w a n i a s i ę d o ś r o d o w i s k a, do istniejących warunków bytu ekonomicznego, społecznego czy kulturalnego.

- - - - - - - - - -

17/ Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. KiW, Warszawa 1964, s. 128-129.

18/ N.L. Munn Psychology, the Fundamentals of Human Adjustement, s.478.

Klasycznym przykładem takiego pojmowania istoty osobowości jest definicja podana przez znanego burżuazyjnego badacza tej problematyki - G.W.Allporta. Mówi on, że "osobowość" jest dynamiczną organizacją w obrębie jednostki tych systemów psychologicznych, które wyznaczają jej swoisty sposób p r z y s t o s o w a n i a s i ę d o ś r o d o w i s k a."/Podkreślenie moje - W.S./ 19/

Nauka marksistowska wykazuje dowodnie, że traktowanie osobowości jako swoistego układu cech stwarzających zdolność p r z y s t o s o w a n i a s i ę jest potraktowaniem człowieka jako istoty pozbawionej s a m o i s t n e g o, dynamicznego rozwoju, w którym czynnikiem decydującym ma być sam człowiek, dana osoba jako całość. Ujmowanie osobowości jako pewnego całościowego systemu zdolności przystosowania się jest równoznaczne z pozbawieniem człowieka osobowości. Osoba jako zintegrowana struktura psychiczna, działająca dynamicznie, może być "osobowością" jedynie w tym przypadku, gdy stanie się istotą organizującą swoje środowisko, gdy stanie się całościowym, niepowtarzalnym układem konkretnych aktów działania, stwarzających warunki dla realizacji swoich celów ideologicznych, dla swego bytu.

Faktem nie tylko uchwytnym, lecz i wymiernym jest to, że każdy człowiek jako indywiduum stanowi realność funkcjonalną, całościową, w tym sensie swoistą, że każda jednostka dzięki miejsou, jakie zajmuje w swojej najbliższej grupie społecznej, w procesach życia społecznego, kulturalnego, ekonomicznego, w biegu zjawisk przyrody, w historii danej grupy, narodu, państwa i ludzkości - j e s t n i e p o w t a r z a l n ą w y p a d k o w ą c a ł o k s z t a ł t u s t o s u n k ó w, jakie zachodzą między nią a otaczającą ją rzeczywistością. Zgłębić istotę osobowości - to znaczy wniknąć, jak podkreśla to K.Marks w "kompleks tych stosunków".

- - - - - - - - -

19/ G.W.Allport: Personality. A. Psychological Interpretation. 1947, s. 51.

Badając od tej strony kształtowanie się "kompleksu tych stosunków" zauważamy, że zarówno grupa społeczna, w której tkwi człowiek, jak i przyroda, której częścią składową jest każda jednostka ludzka są w nieustannym ruchu, stale się zmieniają. Cechą charakterystyczną tych zmian jest stałe narastanie nowych wartości ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturalnych sił napędowych tych przemian - środków produkcji, ciągle dokonujące się przeobrażenia w układzie społecznego władania tymi środkami. Sprawcą tego ruchu i tych przemian jest sam człowiek, który w toku konkretnego stwarzania nowych wartości i nowych warunków swego bytu stale i systematycznie wchodzi w nowy układ stosunków, jakie zachodzą między nim jako jednostką i otaczającą go rzeczywistością.

Zagadnienie: "czym jest człowiek jako osobowość", rozpatrywane z punktu widzenia marksistowsko-leninowskiego, nabiera zupełnie innego znaczenia. Problem osobowości ludzkiej jest przede wszystkim zagadnieniem powstawania zintegrowanej struktury tego rodzaju czynów jednostki, które zmieniają, przeobrażają, doskonalą i tworzą środowisko ludzi, a nie przystosowują jedynie do istniejącego środowiska.

Świadome kształtowanie osobowości - oznacza z jednej strony organizację twórczej aktywności jednostki, zmierzającej do przeobrażenia środowiska, wyposażenie jej w zasób wiadomości, sprawności i umiejętności twórczego działania, wskazanie społecznie wartościowego celu przeobrażania środowiska a z drugiej strony - angażujące intelektualnie, uczuciowo i wolicjonalnie daną jednostkę świadome działanie zgodne z danym celem.

Z związku z tak ujmowanym problemem rozwoju osobowości często stawiane jest pytanie: jakie czynniki decydują o kierunku rozwoju osobowości.

2. Rola dziedziczności i środowiska w wychowaniu osobowości.

W nauce burżuazyjnej do dziś nie został przezwyciężony sąd o roli dziedzicznych cech w rozwoju osobowości ludzkiej. Nawet ci naukowcy, którzy z większą ostrożnością formułują sądy o wrodzoności pewnych cech jako decydujących w rozwoju człowieka, ujmują ten problem swoiście. Na przykład, w Psychologii - podręczniku sił zbrojnych USA - czytamy: "Ludzie różnią się między sobą i mogą się zmieniać, choć trzeba powiedzieć, że tylko w bardzo wąskich granicach".[20/]

Badania zapoczątkowane przez Mendla i rozwinięte przez Morgana i Weismanna szły właśnie w kierunku wykazania niezmienności natury poszczególnych gatunków lub poszczególnych odmian. Teorie psychologiczne i pedagogiczne opierające się na tych badaniach rozwinęły tezę o istnieniu pewnych niezmiennych składników ludzkiego organizmu, które są przekazywane dziedzicznie jedynie za pośrednictwem komórki rozrodczej. Środowisko, w którym bytuje dany organizm, może jedynie - według tych teorii - tylko rozwinąć lub zahamować te wrodzone, niezmienne cechy danego przedstawiciela gatunku lub rasy.

Jakież to "stałe i niezmienne" cechy dziedziczne, określające kierunek rozwoju osobowości ludzkiej, stały się podstawą rozważań psychologii i pedagogiki burżuazyjnej?[21/]

P o p i e r w s z e, na szeroką skalę forsowano tezy, szczególnie przedstawiciele różnych odmian rasizmu, co do ścisłych powiązań cech somatycznych z rozwojem osobowości.[22/]

20/ Psychologia. Pod red. E.G.Boringa, s. 637.

21/ Te poglądy są w praktyce pedagogicznej do dziś jeszcze nieprzezwyciężone /mimo rewolucyjnych odkryć w nauce/, są one podstawą "wyroków" nawet w wojsku:"Z niego nic nie będzie-taki się urodził", "Jaki ojciec taki syn" itp.

22/ Bardzo często interesujące badania typu psychiatrycznego, wypadków zaburzeń psycho-somatycznych, uogólniano i rozciągano jako teorie na ludzi normalnych, np.tą drogą m.in.szedł psychiatra -E.Kretschmer, ustalając swoją "typologię"; jednak szczególnie szeroko propagowali teorie co do związku cech somatycznych z osobowością, głównie w dziedzinie rasy,hitlerowcy.

Niewątpliwie, najprostsze obserwacje wskazują, że ludzie różnią się między sobą systemem wrażliwości, sposobami ujmowania świata, reakcjami na otaczające zjawiska, postępowaniem w czasie nauki, zabawy czy pracy. Jednocześnie dostrzegamy pewne somatyczne różnice między poszczególnymi narodami świata czy rasami.

W walkach między narodami zawsze posługiwano się jakąś ideą, którą ogłaszano jako "wyższą" w porównaniu z ideą "przeciwnika". W walkach tych zawsze szukano pewnej "spójni" między członkami grup społecznych, które przeciwstawiały się innym.

W tych poszukiwaniach "spójni" i "wyższości" często przeciwstawiano wyższość t.zw. "urodzenia". Tę postawę "wyższości urodzenia" zrodziły stosunki klasowe, hierarchiczny układ klas społecznych /wolni - niewolnicy, feudałowie i poddani, arystokracja - plebejusze itp./.

Jednocześnie zaś postawa "wyższości urodzenia", historycznie kształtowana i rozwijana w toku walk o panowanie nad innymi narodami i rasami, stwarzała podwaliny pod traktowanie podbitych narodów militarnie lub nawet ekonomicznie/ jako "niższych" - podległych. Narody te /podległe/ - broniąc się - zawsze głosiły i głoszą także swoją "wyższość" w sferze "ducha", "kultury", "rasy" itp. jako źródeł mobilizacji do walki o wyzwolenie. /Podbite narody często wprost głoszą różnego rodzaju mesjanizm./

Z czasem, budując kulturowe powstanie języków, użyto na oznaczenie pewnej grupy języków azjatyckich, określenia - "aryjski". Rozciągając to określenie na niektóre języki europejskie, stworzono grupę tzw. "indo-europejską" lub "indo-germańską". Wiążąc rodowód tej grupy języków z pewnymi rasowymi cechami somatycznego charakteru, wskazując na dynamikę "panowania" przedstawicieli tej grupy kulturowej nad innymi, stworzono "mit aryjski" jako mit wyższości rasowej. Mit ten ujęty jako dogmat stał się podstawą do mordowania miljonów niewinnych ludzi przez Niemców,

którzy za swoim przywódcą - Hitlerem wypisali go na sztandarach, walcząc o panowanie nad światem.

Runął hitleryzm, lecz mit ten do dziś jeszcze społecznie funkcjonuje, stale gdzieś na świecie daje o sobie znaki życia, stale zagraża ludzkości.

Psycholog E.G.Boring, rozważając ten problem, mając - jak wskazałem - swoisty punkt widzenia na cechy dziedziczne, skłonny jednak, uogólniając swoje rozważanie, sformułować myśl następująco: "naturalnie ludzie, którzy wynaleźli tę doktrynę byli Aryjczykami, jednakże nie mieli oni przekonywających dowodów na jej poparcie. Ludzie w każdym narodzie zbyt różnią się między sobą, by można było powiedzieć, że jakiś naród czy lud zdecydowanie góruje nad innymi. Prawdą jest, że jedne kraje bardziej wyróżniły się pod względem rozwoju cywilizacji niż inne, ale nie można z tego wyciągnąć wniosku, że różnice są wynikiem dziedziczności i rasy. Mogło o tym zadecydować bogactwo narodu i wyższy niż u innych narodów poziom wykształcenia".[23/]

Jednak E.G.Boring, słusznie formułując tezę co do rasizmu - jak wynika z całokształtu redagowanej przez niego pracy - akcentuje ten problem jedynie z racji wskazania żołnierzom USA możliwości "zbliżenia" do innych ras czy narodów /w związku z dążeniem do funkcjonowania żołnierzy USA na całym globie/. Toteż zastrzega się co do zbyt optymistycznego widzenia rozwoju intelektualnego różnych ras i narodów. Podkreśla więc: "Z drugiej strony, ostrożność naukowca wymaga odwrotnego stwierdzenia: nie wiemy też, czy nie istnieją wrodzone różnice w zdolnościach umysłowych".[24/]

Niewątpliwie to tylko "ostrożność naukowca" może dziś prowadzić do takich wniosków. Idąc nawet tak daleko,

- - - - - - - - - -

23/ E.G.Boring: Psychologia, s.640.

24/ Op.cit., s.640.

tj. po linii "ostrożności naukowej", trzeba stwierdzić fakt swoistego funkcjonowania każdego mitu, a w tym - jeżeli chodzi o "wyższość rasową" - "mitu hitleryzmu".

S. Ossowski w swojej wspaniałej pracy naukowej "Więź społeczna i dziedzictwo krwi" [25/] udowodnił na podstawie obszernych materiałów źródłowych, iż sam "mit rasowego" zamknięcia się, "mit wyższości", "mit podobieństw między członkami zespołu", wyrastający na gruncie wspólnego dziedzictwa kulturowego grupy, może w pewnych warunkach historycznych, w biegu dziejów ludzkości stwarzać warunki dla ideologii grup, izolacji, która doprowadza do swoistych biologicznych skutków. St. Ossowski wykazał, że wiara nawet we wspólne "dziedzictwo krwi" w grupach etnicznych opiera się "w znacznej mierze na mitach i złudzeniach". [26/] I tu autor wskazuje na bardzo istotny czynnik rozwoju człowieka. "To, pisze St.Ossowski, że wiara we wspólność krwi jako źródło więzi społecznej opiera się na złudzeniach i mitach, nie zmniejsza jej roli społecznej. Przekonania fałszywe mogą być nie mniej płodne w skutki niż poglądy zgodne z rzeczywistością. A skutki te nie ograniczają się tylko do dziedziny zjawisk psychicznych i stosunków społecznych. Mity i złudzenia, wpływając bezpośrednio na nasze postawy psychiczne, mogą modyfikować nasze zachowanie i tą drogą przeobrażać biologiczny stan rzeczy w grupach społecznych". [27/]

Na przykładzie kast indyjskich praktykujących endogamię można zobaczyć jak dalece odrębność "zamkniętych" środowisk społecznych może doprowadzić do antropologicznych odrębności pomiędzy grupami.

- - - - - - - - -

25/ St.Ossowski: Więź społeczna i dziedzictwo krwi. Książka, Warszawa 1948.

26/ Op.cit., s.258

27/ Op.cit., s.258-259.

BIBLIOTEKA NAUKOWA ASG
Inw. gen. Urzędu Statystycznego

St. Ossowski wskazuje na szereg konsekwencji nawet natury biologicznej w związku z funkcjonowaniem pewnych "poglądów", określonych "mitów czystości krwi":

a/ Izolacja zespołów wyodrębnionych wśród ludności rasowo mieszanej wytwarza nie tylko warunki s e l e k - c j i pewnych typów indywidualności lub charakterów, lecz także powstaje możliwość charakterystycznej kombinacji genów dla poszczególnych zespołów.

b/ W zamkniętych kręgach kulturowych powstają swoiste warunki selekcji na podłożu określonych wzorów osobowych /np. wiek zawierania małżeństw, celibat pewnych typów ludzkich, specjalne "hodowanie" typów seksualnego pożądania - inne typy w Grecji, Indiach lub w okresie odrodzenia w Europie itp./, które prowadzą do odpowiedniego doboru płciowego.

"Wskutek tych wszystkich procesów selekcyjnych, mówi autor, w grupach izolowanych odrębność środowisk kulturowych mogłaby spowodować daleko idące różnice w składzie antropologicznym tych grup nawet w takim wypadku, gdyby pierwotny skład antropologiczny tych grup był jednakowy".[28/]

Badając ten problem, St. Ossowski wskazuje, że teoria "dziedzictwa krwi" jest mitem, ponieważ dobór tzw. "naturalny" w społeczeństwach ludzkich odbywa się nie na zasadach "doboru krwi", lecz na zasadach idei kulturowych. Co więcej, rozwój techniki i kultury doprowadził dziś do radykalnych zmian także "zasad doboru kulturowego". Przytoczę tu dłuższą, cenną - moim zdaniem - dla pełnego zrozumienia problemu wypowiedź St. Ossowskiego: "Przesądy rasowe nie wystarczają, aby zapewnić grupom społecznym izolację potrzebną do powstawania nowych ras, nie wystarcza rzekomy "instynkt plemienny". Niegdyś współdziałały z tym "instynktem" okoliczności umożliwiające długotrwałą izolację plemienną:

- - - - - - - - - - - -

28/ Op.cit., s.262.

rzadkość zaludnienia, przestrzenie niezamieszkałe pomiędzy poszczególnymi plemionami, trudne komunikacje, bardzo powolne tempo przemian kulturowych i wszelkich przemian w strukturze społecznej. Dzisiaj żyjemy w innym świecie. Już sama szybkość przemian gospodarczych i kulturowych, szybkość przemian stosunków społecznych paraliżuje darwinowski mechanizm doboru naturalnego, który w świecie zwierzęcym działa poprzez tysiące pokoleń jednego gatunku. Pomimo koszmarnego anachronizmu, jaki w postaci hitlerowskiej ideologii i hitlerowskich metod działania świeżo wstrząsnął Europą, antropolog musi pogodzić się z faktem, że obecnie Przyroda - jeżeli w dalszym ciągu pragnie tworzyć półka doświadczalne - ma pod tym względem coraz gorsze warunki. W d o s k o n a l e n i u r o d z a j u l u d z k i e g o m o ż e p o t r a f i j ą w y r ę c z y ć s a m c z ł o w i e k - n a i n n e j d r o d z e./Podkreślenie moje - W.S./ [29]

Pokazaliśmy jak konkretne działanie człowieka stwarza osobowość. Potwierdza to tezę, iż człowiek wkraczając nawet w dziedzinę zjawisk przyrody, podporządkowując je sobie stwarza całkowicie nowe warunki swego rozwoju nie tylko kulturalnego, lecz także "przyrodniczego".

A zatem, jak widzimy, niektóre somatyczne właściwości człowieka rozwijały się i rozwijają się nadal pod wpływem kulturowych idei i warunków ich realizacji. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wszystkie badania wskazują na funkcjonowanie w ramach różnych ras i grup narodowościowych wszystkich odmian znanych typów indywidualności ludzkich czy też charakterów. Badania wykazują, iż jedynie pewne akcentowanie, społeczne uznanie typu kulturowego tej lub innej cechy charakteru eksponuje i pielęgnuje to, co znajduje swój wyraz w procesie wychowawczym. Zmiana ocen kulturowych wartości w określonym społeczeństwie prowadzi do podkreślania innych cech, które przyswaja sobie młodzież. Pełnym dowodem /m.in./ tego jest radykalna zmiana zachowania się młodzieży angielskiej, która przestaje "szczycić się flegmą", "chlubić się spokojem i opanowaniem".

29/ Op.cit., s. 269- 270.

Tempo nowoczesnej techniki narzuca życiu nowe wartościowanie czynów, nowe ogólnoświatowe wzory osobowe /nie oceniamy tu z punktu widzenia ich walorów społeczno-moralnych, zwracamy uwagę jedynie na - p r a w i d ł o w o ś c i, które stwarzają warunki nawet dla "zmiany charakteru".

P o d r u g i e, podkreśla się często hipotezę, iż wszelkiego rodzaju dążenia, zainteresowania i ideały są wyrazem wrodzonych sił napędowych, tj. i n s t y n k t ó w. Teoria ta doprowadziła w dziedzinie psychologii i pedagogiki do zamieszania. Prawie każdy wybitny myśliciel, przedstawiciel teorii instynków, dawał własną ich kwalifikację, własną "listę". Listy takie wyszczególniały czasem instynkty w liczbie kilkudziesięciu.[30/]

Spośród najbardziej spopularyzowanych teorii instynktów w polskiej literaturze naukowej trzeba wymienić poglądy McDougalla[31/]. Należy tu podkreślić, że w naszej literaturze, budującej teorię wychowania w oparciu o poglądy głównie McDougalla, nie dostrzeżono zmian poglądów samego autora.[32/] Błędy, zdaniem McDougalla, wypływały dotychczas z jednokierunkowości badań. Jedni psychologowie studiowali ruchy stereotypowe i na tej podstawie określali instynkty. Ruchy te mogą być jednak wywołane warunkami otoczenia i organizacją motoryczno-sensoryczną ustroju i wtedy należy raczej mówić o z d o l n o ś c i a c h.
Inni natomiast - badali poglądy skierowane na cele właściwe gatunków i na tej podstawie określali instynkty. "Do tej kategorii, mówi autor, sam należałem".

W swoich rozważaniach krytycznych co do teorii instynktów McDougall stwierdza następujące fakty:
- - - - - - - - -

30/ Patrz syntetyczne ujęcie problemu - W.Szczerba: O problemie poglądów i instyktów dyskusyjnie. Kwartalnik Pedagogiczny 1958, nr 3/9/ s.17-38.

31/ McDougall: Introduction to Social Psychology. London 1909. /Praca ta doczekała się kilkunastu wydań. Ostatnie--1943/.

32/ McDougall: The Energies of Man. London 1935.

a/ organizm żywy oechują pewne t e n d e n c j e wewnętrzne, jak np. szukanie pożywienia, zabezpieczanie życia itp.,

b/ obok tego istnieją różne sprawności: dziobanie, chwytanie, połykanie, drapanie itp.

Tendencje wyznaczają kierunek dynamizmu rozwoju żywej istoty. Zdolności służą albo wyłącznie określonej tendencji, albo też mogą służyć /te same sprawności/ różnym tendencjom. Przykłady: 1/ J e d w a b n i k robi kokon. Ujawnia się tu dynamizm określonego popędu - zabezpieczenie życia przed szkodliwymi wpływami otoczenia. Wszystkie ruchy jedwabnika i czynności gruczołu są jedynie na usługach popędu. Dla innych celów są one niepotrzebne. 2/ P t a k buduje gniazdo. Wykorzystuje przy tym zdolności latania, dziobania i chwytania nie tylko do budowy gniazda. Jednak są pewne zdolności i u ptaka, które służą wyłącznie celowi budowy gniazda, a dla innych celów są bez znaczenia /np. specjalny gruczoł u jaskółki/. 3/ C z ł o w i e k buduje dom. Przy pracy korzysta z różnych sprawności, z których nie można byłoby wyróżnić tzw. "w r o d z o n y c h r u c h ó w w c e l u b u d o w y d o m u".

Na czym polega zasadnicza różnica /na tym polu/ między ptakiem a człowiekiem?

Ptak: a/ Posiada w całokształcie swoich sprawności więcej tych sprawnośoi, które służą wyłącznie danemu celowi - popędom.

b/ Mniej - motywów wywołujących tę samą zdolność.

Człowiek: a/ Trudno dopatrzeć się u człowieka w ogromie różnorakich sprawności tych, które są wyłącznie na usługach określonego popędu.

b/ Posiada w i ę c e j motywów wywołujących tę samą zdolność.

o/ p o s i a d a w i ę k s z ą s w o b o d ę włączania różnych zdolności do służby pewnej tendencji.

Jeśli idzie o nowsze badania nauki zachodniej, również nie wprowadza się tu nadal określonego ładu. R.Fletscher[33], analizując najnowsze teorie instynktów, dochodzi do wniosku, że nie wymagają one zmian w porównaniu z ogólnymi założeniami. Natomiast jeśli idzie o człowieka stoi on na stanowisku, iż trzeba u z u p e ł n i ć teorię instynktów. " Uzupełnienie" zmierza do wykazania, że u człowieka brak jest w r o d z o n y c h a u t o m a t y z m ó w z a c h o w a n i a s i ę. Automatyzmy te nie są stałe, można zauważyć w nich wielką plastyczność, charakteryzującą się przede wszystkim tym, że s ą o n e w d u ż y m s t o p n i u z a l e ż n e od procesów nauczania i pozwalają na wielką modyfikację w zależności od okoliczności i sytuacji, tj. warunków funkcjonowania w środowisku kulturowym.[34]

Stefan Baley, wybitny polski psycholog, poświęca wiele uwagi instynktowi. W swojej pracy pt. "Psychologia wychowawcza w zarysie", wydanej pośmiertnie, podkreśla, że "W rezultacie tej wielostronnej krytyki psychologia stara się unikać pojęcia instynktów mglistego i niejasnego", że "kierunek antyinstynktywistyczny wziął ostatnio górę".[35]

P o t r z e c i e, są jednak często głoszone teorie przez burżuazyjnych myślicieli - głównie przedstawicieli różnych odmian teorii rasistowskich - że istnieją jakoby

- - - - - - - - -

33/ R.Fletscher: Instinct in Man. In the Legiht of Roceant Work in Comparation Psychology. London 1957.

34/ Op.cit., s.288 i następne.

35/ St.Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie.PWN, Warszawa 1958, s.39.

swoiste cechy intelektualnego charakteru, związane z "dziedzictwem krwi", tzw. inteligencja.[36]

Człowiek, zdaniem przedstawicieli tej teorii, przynosi ze sobą na świat w formie zalążkowej całe swoje wyposażenie intelektualne /skrajnie sprawę traktując - uważali, że nawet i moralne, i każde inne/. Zgodnie z tą teorią, człowiek w ciągu swego życia urzeczywistnia to, co istniało od urodzenia jako określone możliwości, które decydują całkowicie o kierunku uzdolnień człowieka. Teoria ta nazywana jest w nauce n a t y w i s t y c z n ą[37].

x

Na początku bieżącego stulecia /w dwu pierwszych dziesięcioleciach/ dużego nabrały rozgłosu badania inteligencji w związku z zastosowaniem przez Bineta "skali metrycznej" do ujmowania "bystrości" intelektualnej. Na tym podłożu opracowywano "testy" jako systemy zadań pomiarowych, doprowadziło to do swego rodzaju lawiny skal metrycznych i testów. /Podobnie jak z "modą" instynktów/. Natywistyczne ujmowanie problemów doprowadza do prób wiązania wrodzonej inteligencji z rasą i społecznym pochodzeniem. Stworzono specjalne warunki dla egzystencji tej teorii.

- - - - - - - -

36/ Najczęściej określano przez inteligencję tego rodzaju bystrość intelektualną, która pozwalała pokonywać trudności w rozwiązywaniu różnych zadań, wynikających z nowych sytuacji bytowych człowieka. Podkreśla się głównie /w psychologii burżuazyjnej/ - "zdolność świadomego przystosowania się do nowych sytuacji, nowych warunków bytu". Te myśli rozwijają: początkowo Müller, Titschner, Külpe później-Dewey, Galton, Stern i inni.

37/ Natywizm - od łac.nativus - urodzony. Na przykład, W.James /1842-1910/ widzi wychowanie, które oznacza na tle wrodzonych dyspozycji "niewiele więcej nad pewną sumę możliwych reakcji". Jeszcze radykalniej-formułując cele wychowania-ujmuje te zagadnienia E.Krieck-przedstawiciel hitleryzmu, który uważa za błędny każdy pogląd, który "w potomku królewskim i synu robotnika to samo upatruje człowieczeństwo". Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1934. s.63.

W czasie pierwszej wojny światowej przeprowadzono w USA badania "testami inteligencji" ponad miliona rekrutów. Praktycznie chodziło o dobór kadr oficerskich i podoficerskich, ponieważ amerykańska armia nie posiadała zbyt dużej ilości personelu zawodowego. W okresie międzywojennym przedstawiciele natywizmu, stwierdzając r ó ż n i c e w ilorazie inteligencji na korzyść rasy białej głównie anglosaskiego pochodzenia narodowościowego, formułowali wnioski co do wrodzoności inteligencji, opartej na rasach lub grupach narodowościowych. Próbowano wspierać te wnioski różnego rodzaju danymi z nauk antropometrycznych, antropologicznych i innych. Okazało się jednak, że badania te są "zawodne dla poparcia tez natywistów". Na przykład, przeprowadzając badania ciężaru mózgu u ludzi tego samego kręgu geograficznego czy też kulturowego, zauważono charakterystyczne zjawisko. Według znanego antropologa i antropometry-Szwalbego, u ludzi dorosłych, normalnych, przeciętnie inteligentnych waga mózgu wynosi od 1200g do 1500g. Spotkano jednak bardzo wiele mózgów o niższej wadze /od przeciętnej/, jednak ich właściciele posiadali wybitną inteligencję. Spotkano także mózgi o wadze ponad 2,5kg, których właściciele byli mniej niż przeciętnymi ludźmi. Oto m.in. tabela przedstawiająca wagę mózgów niektórych wybitnych ludzi:

Cromwell	- wybitny rewoluc.reformator	2,231g
Turgieniew	- pisarz	2,021g
Gauss	- matematyk	1,492g
Kowalewska	- matematyk	1,385g
Anatol France	- pisarz	1,100g

Dalsze badania wykazały, że na tej i podobnej drodze nie da się "odkryć" istoty inteligencji. Okazało się, że wszystkie "typy" somatycznego charakteru - wiązane z inteligencją - znajdowały odbicie w ramach różnych ras i grup narodowościowych. Toteż E.G. Boring musi przyznać, że "Robiono wiele wysiłków, by powiązać cechy psychiczne z cechami fizycznymi,

[illegible], ale na ogół to się nie udało. Ani inteligenoja, ani ogólne zdolności nie są bezpośrednio uzależnione od wzrostu, koloru skóry, kształtu głowy, rodzaju włosów lub innych właściwości fizycznych uwzględnianych przy podziale rasowym. Ludzie należący do różnych grup rasowych czy narodowych nie wykazują żadnej różnicy ani co do składu chemicznego krwi, ani co do wielkości lub wagi mózgu, co by usprawiedliwiało przypuszczenie, że grupy te stoją na różnych poziomach rozwoju biologicznego. Nawet skrupulatne badania nie ujawniają np. żadnej wyraźnej różnicy fizycznej między mózgiem Murzyna a mózgiem białego człowieka".[38/]

Mimo oczywistych danych naukowych natywiści nie brali pod uwagę bardzo istotnego czynnika w rozwoju inteligencji, nawet w ujęciu tego pojęcia przez ich teoretyków - tj. <u>środowiska</u> ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Na podstawie testów przeprowadzono np. podziały dzieci na "zdolne" i „niezdolne". Pierwsze uczono w szkołach lepiej zorganizowanych, w szkołach, w których stawiano poważniejsze zadania, drugie zaś uczono jedynie: jak dostosować się do swoich warunków, jak funkcjonować w historycznie ukształtowanej roli - człowieka "niższej rasy", "niższej narodowości" itp. Teorie natywistyczne realizowane w praktyce jeszcze bardziej pogłębiały przepaść między grupami społecznymi. Dzieci warstw uprzywilejowanych osiągały lepsze rezultaty nie dlatego, że miały wrodzone zdolności, nie dlatego, że były od urodzenia inteligentniejsze niż dzieci klas i warstw pozbawionych różnorodnych przywilejów rozwojowych, pozbawionych odpowiednich warunków /w porównaniu z klasami uprzywilejowanymi/ ekonomicznych, społecznych i kulturalnych dla swego wielostronnego działania, lecz właściwie dzięki warunkom, w jakich spędzały dzieciństwo i młodość. Te warunki czyniły i czynią jedne dzieci inteligentniejszymi a drugie mniej inteligentnymi. Ta oczywista prawda /zdawałoby się zrozumiała sama przez się/ nie mogła być jednak uznana

- - - - - - - -

38/ Psychologia. Pod. red. Boringa, s.642-643.

przez klasy i warstwy uprzywilejowane. Uznanie bowiem tej prawdy zmusza klasy panujące w społeczeństwach klasowych do zmiany stanowiska w organizacji struktury warunków rozwojowych danego narodu czy państwa. Zmusza to do uznania założeń rewolucji. Klasy panujące lub narody "panujące" wolą raczej tylko "pomagać" innym klasom, "dawać" ze swoich dóbr "coś" w formie dobroczynnej. I w tym tkwi sedno idei natywistycznych teorii w wychowaniu.

Niewątpliwie, nauka stwierdza funkcjonowanie pewnych cech indywidualnych lub temperamentalnych, które przynoszą ludzie na świat wraz z urodzeniem. Trzeba w wychowaniu liczyć się na każdym kroku z tymi cechami. Jednakże współczesna nauka stwierdza, że nawet funkcjonowanie typów temperamentalnych /zależnych głównie np. od działania gruczołów dokrewnych/ może ulec poważnej zmianie pod wpływem sposobów odżywiania a głównie spożywania pewnych środków chemicznych itp. Nie to jednak jest problemem dla pedagoga. Istotnym problemem jest dostrzeżenie możliwości oddziaływania zorganizowanych warunków środowiska na dynamizm intelektualnego działania wychowanka.

Zdecydowany atak postępowych naukowców na takie ujęcia przez natywistów pojęcia wrodzonych uzdolnień intelektualnych doprowadził do sformułowania tezy, że iloraz inteligencji badany testami jest wskaźnikiem rozwoju człowieka pod wpływem środowiska i, że zmiana środowiska wychowawczego prowadzi do zmiany ilorazu inteligencji.

Badania prowadzone przez Freemana wykazały, że sieroty umieszczone w lepszych warunkach wychowawczych niż miały u rodziców uzyskiwały po pewnym czasie wyższy iloraz inteligencji. Badania w szeregach armii USA w czasie ostatniej wojny pokazały, że obywatele zakwalifikowani na podstawie ilorazu inteligencji na funkcje podoficerskie, badani później w wypadkach pełnienia przez nich w czasie wojny /w wypadkach śmierni dowódcy lub z innych racji awansu/ obowiązków oficerskich wykazywali iloraz inteligencji "wyższy", całkowicie "odpowiadający wymogom oficera".

W Polsce - prowadzone na szeroką skalę seminarium pedagogiki społecznej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem H.Radlińskiej[39] oraz interesujące i gruntowne badania tysięcy dzieci śląskich /1934-1936 ~~badania~~ J.Pietera[40] również obalały podwaliny teorii co do wrodzoności inteligencji. Wykazały natomiast na funkcję wychowawczą zorganizowanego środowiska /ekonomicznego, społecznego i kulturalnego/.

Zdecydowaną walkę poglądom natywistycznym wydali niewątpliwie socjologowie, przypisując decydującą rolę w wychowaniu człowieka w rozwoju jego osobowości - ś r o d o w i s k u.[41]

Rozważając oczywiście funkcję środowiska w wychowaniu, trzeba widzieć jego złożoność, polegającą na tym, iż człowiek tkwiący w środowisku nie jest istotą "bierną". Funkcja wychowawcza środowiska zależy przede wszystkim od tego, czy człowiek przystosowuje się jedynie do wzorów społeczno-moralnych lub kulturalnych środowiska, czy też przeciwstawi im się rewolucyjnie i tworzy nowe wartości w środowisku.

Patrząc z tego punktu widzenia na człowieka jako na całość fizjologiczną, psychiczną i społeczną funkcjonującą w środowisku, jako na twórcę tego środowiska, będziemy musieli dla celów praktycznych podkreślić niektóre jego cechy konstytutywne.[42]

- - - - - - - - -

39/ H.Radlińska: Pedagogika społeczna. Warszawa 1961. Szczególnie interesujące są spojrzenia na problem wyników badań nad wpływem środowiska na losy szkolne dziecka, s.110-169.

40/ J.Pieter: Poziom inteligencji a środowisko. 1937.

41/ Na przykład w Polsce: St.Ossowski, F.Znaniecki, Józef Chałasiński i inni.

42/ Opieramy się na próbie podsumowania cech osobowości przez V.Prihodę. /Wstęp do psychologii pedagogicznej. s.346-347/.

a/ Osobowość obejmuje różne strony zintegrowanej istoty ludzkiej: indywidualność, temperament, właściwości układu nerwowego, światopogląd, zaangażowanie ideologiczne i intelektualne, uczuciowe i wolucjonalne, zdolności i przyzwyczajenia, jak również charakter.

b/ Osobowość stale się realizuje, tworzy, dopełnia nowymi doświadczeniami, nowymi przeżyciami, nowymi pożądaniami - rośnie, nigdy nie osiągając postaci skończonej.

c/ Rozwój osobowości wymaga warunków samostanowienia i wolności; warunki klasowego wyzysku człowieka nie stwarzają dla klimatu dla pełnych aktów twórczych.

d/ Osobowość kształtuje się i dynamizuje w zdecydowanych, śmiałych, moralnie słusznych aktach; człowiek tchórzliwy, nie mający własnego zdania, własnej postawy wobec i zdecydowania w czynie - nie staje się osobowością.

e/ Osobowość tworzy się i rozwija w procesie przemian historycznych środowiska, w którym bytuje człowiek. Człowiek uczestnicząc w tych przemianach musi zajmować wobec nich zdecydowane stanowisko. Walka "starego" z "nowym" nieustannie toczy się w środowisku. Zdecydowane opowiedzenie się człowieka całokształtem swego istnienia po jednej lub drugiej stronie barykady/ "stare" czy "nowe"/ decyduje o kierunku rozwoju osobowości.

f/ Można więc powiedzieć, że osobowość jest kontynuacją indywidualnej świadomości.

g/ Osobowość jako kontynuacja indywidualnej świadomości powstaje i rozwija się w jedności dialektycznej z najbardziej zorganizowanym, świadomym celu społeczeństwem i jego konkretnym wyrazem k o l e k t y w e m, w którym bezpośrednio funkcjonuje człowiek. Świadoma realizacja ogólnospołecznych, kolektywnych celów jest realizacją celów osobowości.

h/ Osobowość funkcjonująca i rosnąca w środowisku, zależna od rozwoju środowiska, jest zależna - tak jak środowisko - od pewnych czynników dynamizujących ten rozwój. Do

takich czynników należy zorganizowany system oświaty, kształcenia i wychowania. Gdy podnosi się poziom kultury narodu, gdy radio, telewizja, książka, technika ogarniają swoim zasięgiem społeczeństwo, kształtują się nowe typy ludzi, którzy przestają ślepo ulegać starym zwyczajom, normom moralnym i estetycznym, natomiast zaczynają coraz aktywniej uczestniczyć w przekształcaniu dotychczasowego środowiska. Tę swoistą prawidłowość, można ogólnie sformułować następująco: o r o z w o j u o s o b o w o ś c i c z ł o w i e k a d e c y d u j e o s t a t e c z n i e r o z w ó j k u l t u r y, o ś w i a t y i w y c h o w a n i a a n i e f a t a l i s t y c z n y w p ł y w ś r o d o w i s k a.

5. Rola kształcenia i wychowania w rozwoju osobowości

Rozważając rolę dziedziczności i środowiska w kształtowaniu osobowości, zauważyliśmy nie tylko złożoność procesów i zjawisk decydujących o rozwoju człowieka, lecz - co najważniejsze - plastyczność pewnych cech osobowych człowieka, która jest wyrazem plastyczności cech środowiska, wywołanych przez tegoż samego człowieka. Na przykład, badając tzw. z d o l n o ś ć jako cechę indywidualności ludzkiej, dostrzegamy, że takowa nie istnieje poza społeczną, ekonomiczną i kulturową działalnością człowieka. Określona "zdolność" jest wywołana potrzebą działania i warunkami jego kształcenia. Dowodem tego m.in. jest m o w a. Nie istnieje biologiczna potrzeba mówienia po polsku. Dziecko polskie posiadając ogólnobiologiczne predyspozycje do mówienia będzie władać językiem uzależnionym od środowiska ludzi mówiących pewnym językiem i od nauczania. Zdolności np. do pilotowania nie mogły się kształtować i rozwijać w tych czasach i warunkach, w których nie istniały samoloty i możliwości uczenia sie.

Obok tego rodzaju zjawisk obserwujemy jeszcze inne, które eksponują rolę pracy dydaktyczno-wychowawczej, nawet w wypadkach funkcjonowania pewnych cech określonych mianem - wrodzone, jak w przypadku t e m p e r a m e n t u.

Przytoczymy pewne przykłady:

Szeregowiec A. odznacza się dość silnym układem nerwowym; może wytrwale i uparcie pracować nad tym, co go interesuje. Jednak przewaga procesów pobudzania /choleryk/ nad procesami hamowania utrudnia mu przestawienie się na coś, co go mniej interesuje. Dochodzi nawet do tego, że nie potrafi "zmusić się" do przerwania gry w siatkówkę, gdy zachodzi konieczność uczestnictwa w innych zajęciach. W jego pracy szkoleniowej nie ma rytmiczności, wiele zajęć nie interesujących go traktuje"byle jak", w pośpiechu. Żołnierz ten, będąc na różnych zajęciach, myśli równocześnie o "dogrywkach w siatkówkę".

Po rozważeniu sprawy z dowódcą drużyny dowódca kompanii postanowił nie zabraniać mu gry w siatkówkę w ogóle, lecz nie pozwolić na grę następnym razem, gdy choć raz na pół minuty przedłuży grę w momencie otrzymania poleceń od z chwili/
przełożonych. Poddano też ściślejszej kontroli wykonywanie przez niego różnych zadań, zwracając uwagę na dokładność, punktualność i zasady całościowego traktowania poszczególnych zajęć z punktu widzenia ogólnego celu. W czasie zajęć starano się rozmawiać z nim częściej o celowości danych ćwiczeń lub zdobywanej wiedzy, podkreślając ciekawsze ich aspekty, budząc jednocześnie ambicje co do osiągania wyników w całokształcie programu. pewnym/ Po czasie okazało się, że szeregowiec A. stał się wzorowym żołnierzem.

Innego rodzaju trudności miał dowódca z szeregowym B. Był to flegmatyk. Szeregowiec ten znalazł się w zespole kolegów o innym typie temperamentu - żywi, ruchliwi, aktywni. Często powolność B. stawała się przedmiotem drwin ze strony kolegów. W związku z tym rozwinęła się u niego niewiara we własne siły, szczególnie zaś obawa przed kompromitacją wobec kolegów; stąd wyniknęła nieśmiałość przy odpowiadaniu na pytania przełożonych. To jeszcze bardziej pogłębiało trudności wychowawcze w zespole.

Jak u wielu tego typu nieśmiałych ludzi, tak i u niego w chwili zdenerwowania pojawiał się na ustach zmiesza-

ny uśmiech. W tej sytuacji uśmiechali się również niektórzy jego koledzy. Dowódca widząc, że jego podwładny milczy i uśmiecha się, denerwował się a nawet wymierzał różne kary szeregowcowi B.

Po pewnym jednak czasie dostrzegł źródło niewłaściwych reakcji szeregowca B. Po rozmowie z aktywem pododdziału stworzono szczególnie życzliwą atmosferę dla B. Stawiano szeregowca B. w takich sytuacjach w czasie odpowiedzi, w których zachodziła wprost konieczność większej rozwagi, powolnego operowania przyrządami technicznymi itp. Życzliwy stosunek dowódcy pododdziału, drużyny i kolegów wyprowadził B. ze stanu "hamowania". Zaczął on z biegiem czasu powolnie ale bardzo dobrze odpowiadać na pytania w czasie zajęć. Po pewnym czasie B. dzięki atmosferze życzliwości swojej "grupy społecznej" i dowódcy włączył się do redakcji gazetki ściennej. Stał się członkiem aktywu kompanii.

Przykłady te podaliśmy dla ilustracji zasadniczej tezy marksistowskiej pedagogiki, głoszącej pełnię optymizmu wychowawczego. Toteż każdy dowódca, kierując wychowaniem swoich podwładnych, powinien pamiętać o niepospolitych w swoim optymizmie, a jednocześnie naukowo uzasadnionych, głębokich myślach I.Pawłowa: "Najważniejsze, naj-silniejsze i pozostające na zawsze wrażenie przy badaniu wyższej czynności nerwowej .... Ta nadzwyczajna plastyczność tej czynności, jej ogromne możliwości: n i o n i e p o w s t a j e n i e r u c h o m e, n i e p o d a t n e a w s z y s t k o m o ż e b y ć o s i ą g n i ę t e, m o ż e z m i e n i a ć s i ę n a l e p s z e, b y l e t y l k o z a i s t n i a ł y o d p o w i e d n i e w a r u n k i".

Daliśmy tu przykłady wskazujęce przede wszystkim na dalekosiężność wychowania w kształtowaniu cech osobowości ludzkiej.

Znaczenie zorganizowanego wychowania w procesie kształcenia i rozwoju osobowości widzieli zawsze w dziejach ludzkości postępowi myśliciele. Ze szczególną jednak siłą rolę wychowania jako c z y n n i k a d e c y d u j ą c e g o

podkreślali s o c j a l i ś c i - u t o p i ś c i.[43]

Socjaliści-utopiści /m.in. Tomasz Morus, JohnBellers, T.Campanella, C.H.Saint - Simon, Ch.Fourier i R.Owen/ sądzili, że przeobrażenie warunków bytu człowieka, przeobrażenie jego kultury i osobowośoi nastąpi na drodze oświaty i wychowania. Tezą ich było, iż wychowanie zadecyduje o przeobrażeniu człowieka, a nowy, przeobrażony, uspołeczniony człowiek stworzy nowy byt.

Karol Marks, dostrzegając głębię myśli socjalistów utopijnych, wskazał jednocześnie na to, że popełniali oni zasadniczy błąd w swoich wywodach. Widząc istotnie wielką rolę oświaty, kultury i wychowania w procesie kształcenia osobowości, nie dostrzegali jednocześnie ważnego zjawiska polegającego na tym, że treść i organizacja oświaty, kultury i wychowania w społeczeństwach klasowych zależne są całkowicie od ściśle określonych historycznie stosunków społecznych, zależne są od zadań i celów, jakie stawia klasa panująca. Nie była im również znana inna prawidłowość-którą odkrywa dopiero marksizm - że tylko rewolucyjna zmiana stosunków społecznych i przeobrażanie z tego punktu widzenia konkretnych warunków bytu człowieka mogą wpływać na pełny rozwój osobowości.

Innymi słowy, wychowanie nowego człowieka wymaga budowania nowego układu społecznego-układu stwarzającego warunki dla doboru nowych treści i organizacji procesu wychowaria. Ale jednocześnie - twórcze przekształcanie środowiska, budowanie nowego układu społecznego wymaga odpowiedniego przygotowania ludzi do tych zadań. /Przygotowanie ideologiczne, organizacyjne, kształcenie itp/ Tu rodzi się pytanie co do roli i miejsca wychowania w złożonym procesie społecznego działania.

Przypatrzmy się dokładniej tym procesom, akcentując funkcję wychowania.

- - - - - - - - - - - - - - -

43/ St.Rudniański: Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Nasza Księgarnia, Warszawa 1941, s. 81-112.

A. Człowiek nie rodzi się i nie rozpoczyna swojej działalności na pustym miejscu. Pierwszymi swoimi krokami wchodzi w określony historycznie świat dorobku ludzkości, kształci się i wychowuje na tym dorobku. Dorobek ludzkości przekazujemy młodym pokoleniom w różnej formie. Przede wszystkim nie można zapominać o tym, że dorobek doświadczeń ludzkości, nasze nowe osiągnięcia, nasze wartościowanie, nowe tworzenie, postawy uczuciowe i wolowe, nasze oceny subiektywne/ obiektywne/ odnośnie do otaczającej rzeczywistości, nasze hipotezy i zdecydowane sądy przekazujemy młodemu pokoleniu za pomocą mowy. Należy tu z całą siłą podkreślić wielką myśl I.P.Pawłowa, który na podstawie swoich badań wskazał na charakterystyczną prawidłowość funkcji słowa w rozwoju człowieka.

"Słowo dla człowieka - pisze I.P.Pawłow - jest takim samym warunkowym bodźcem, jak i wszystkie inne wspólne dla niego i dla zwierząt, lecz jednocześnie tym i tak wszechstronnym jak żaden inny, nie znajdującym w tym sensie jakiegokolwiek porównania ilościowego ani jakościowego z warunkowymi bodźcami u zwierząt. Słowo, dzięki całemu uprzedniemu życiu dorosłego człowieka, związane ze wszystkimi wewnętrznymi i zewnętrznymi pobudzeniami, płynącymi do wielkich półkul - wszystko sygnalizuje, wszystko zmienia i dlatego może wywołać wszystkie te działania i reakcje organizmu, które warunkują te pobudzenia".[44/]

A zatem przy organizacji procesu kształcenia i wychowania dostrzegamy swoistą rolę słowa jako sygnału zjawisk i procesów otaczającej nas rzeczywistości, sygnału - wszystkich tych przede wszystkim procesów, w które jest uwikłany człowiek w swoim środowisku. Zorganizowanie wychowania oznacza m.in. stworzenie takich warunków, w których słowo będzie celowym sygnałem, angażującym świadomą działalność człowieka w środowisku.

- - - - - - - - - - -

44/ I.P.Pawłow: Polnoje sobranije soczinienij. T.IV, s.405.

B. Mówiąc o świadomej działalności człowieka mamy na uwadze m.in. rolę komponentów intelektualnej aktywności. Można postawić pytanie istotne dla organizacji wychowania: czym się charakteryzuje intelektualna aktywność człowieka, prawidłowo reagująca na "system słów" jako "system sygnałów" płynących z otaczającej nas rzeczywistości lub też "system sygnałów" wprowadzających w nową rzeczywistość.

J.A.Samarin 45/, badając wnikliwie problem formowania się i dynamizacji intelektualnej aktywności, dochodzi do następującego stwierdzenia:

- Człowiek, działając świadomie, człowiek wie do czego dąży.
- Zna różne sposoby działalności prowadzącej do tego celu i wybiera/jego,zdaniem,z punktu widzenia celu/ najbardziej efektywne w danych warunkach.
- Zna charakterystyczne właściwości warunków działania.
- Zdaje sobie, do pewnego stopnia, sprawę z możliwości następstw /konsekwencji/ określonego rodzaju działania w określonych warunkach. Oczywiście "wiedza" co do konsekwencji postępowania może mieć różny charakter - od wyobrażeń przez hipotezy - do przekonań. Toteż J.A.Samarin stoi na stanowisku, że „świadomy charakter aktywności intelektualnej człowieka jest określony s y s t e m e m s f o r m u ł o w a n y c h u niego wiadomości"[46]. /Podkreślenie moje - W.S./

Jest to prawda oczywista, lecz jej pogłębione ujęcie wskazuje na charakterystyczne ujęcie słowa jako sygnału rzeczywistości, jako źródła wiadomości o tej rzeczywistości, którą nie zawsze poznaje młode pokolenie na

- - - - - - - -

45/J.A.Samarin: Oczerki psichołogii uma; Izd.Akad.Ped. Nauk RSFSR, Moskwa 1962. Wartość tej pracy polega głównie na tym, że autor dokonał analizy bardzo szerokich badań eksperymentalnych co do aktywności intelektu w toku procesu pedagogicznego.

46/Op.cit., s. 353.

drodze praktyki i aktywności intelektualnej, opartej na wiedzy zdobytej drogą "słowa". I trzeba tu dostrzec charakterystyczną prawidłowość: Wiedza zdobyta drogą słowa jako sygnału rzeczywistości, zdobyta w sposób świadomie zorganizowany, poszerza krąg wiadomości o zjawiskach i procesach zamkniętych w ramach swego środowiska bezpośredniego bytu. Ta wiedza, poszerzająca krąg rzeczywistości bezpośredniego środowiska bytu człowieka, stanowi istotny element dynamiki aktywności intelektualnej. Na przykład, wiedza o życiu i formach władania w innych społeczeństwach, w których nawet nigdy nie byliśmy, pozwala nam na w a r t o ś c i o w a n i e po nowemu zjawisk i procesów w swoim społeczeństwie /gdzie funkcjonujemy zawodowo lub kształcimy się jako młodzież/ i p o d e j m o w a n i e o d p o w i e d n i c h d e c y z j i.

J.A.Samarin analizuje[47/] wspomnienia znanego lotnika radzieckiego Kożeduba /trzykrotnego bohatera ZSRR/, który znalazł się w swoistej sytuacji - po trafieniu jego samolotu - nad pozycjami niemieckich wojsk.

We wspomnieniach tych można wyłonić swoisty tok myślenia i decyzji:

- ocena sytuacji /płonie samolot/;
- pierwszy wniosek - wyskoczyć na spadochronie zgodnie ze znaną instrukcją;
- utrudniająca okoliczność co do decyzji skoku - "skakać trzeba na terytorium wroga" /ma w i e d z ę "sygnalizowaną słowem" - obóz, stosunek hitlerowskich wojsk do komunisty, wiedza o honorze żołnierza - komunisty/,
- odrzucenie pierwszego wniosku i poszukiwanie nowych rozwiązań sytuacji;

47/ Op. cit., s. 361.

- konfrontacja w świadomości własnej sytuacji i wiedzy o czynie N.Gastello /wzór postępowania/,
- rozdwojenie aktywności: walka z ogniem - ostatnia nadzieja ratunku - i określenie warunków dla powtórzenia wyczynu Gastello,
- d e c y z j a - "kieruję samolot na tłum frycow",
- nowa sytuacja - "silny ruch powietrza zrywa płomień ze skrzydła",
- natychmiastowa dalsza decyzja - "przelatuję nad głowami zdetonowanych Niemców".

J.A. Samarin zwraca uwagę, że sam bieg procesu intelektualnego jest w swej istocie typowy dla aktu decyzji[48/] -aktualizacja nawykowego sposobu działania, jego nieaktualność w danej sytuacji, aktualizacja różnorodnych wiadomości co do sposobów działania, wybór jednego z nich, odpowiadającego postawie społeczno-moralnej jednostki, realizacja, zmiana sytuacji w procesie realizacji, ocena n o w e j sytuacji i powzięcie n o w e j decyzji - zastosowanie wiadomości i umiejętności dla dalszej realizacji ostatecznej decyzji.

Jednak analizując bliżej proces aktywności intelektualnej, doprowadzający do decyzji w nowej sytuacji, trzeba dostrzec szczególną rolę nie tylko intelektualnego doboru odpowiednio przyswojonych w toku poprzedniego uczenia się takich lub innych wiadomości, umiejętności, sprawności i ich zastosowanie pod naciskiem emocjonalnych czynników, lecz przede wszystkim umiejętność tworzenia n o w e g o s y s t e m u działania w nowych okolicznościach, w nowych warunkach postępowania. "Nowość, oryginalność aktywności intelektualnej - podkreśla J.A.Samarin - zawiera się w tym, że zwykłe zjawisko, zwykły przedmiot włącza się w nowy, nienawykowy system stosunków. Tym samym

- - - - - - - - -

48/ Op.cit., s. 361 - 362.

rozpada się nawykowy stereotyp percepcji, wyzyskania i określania przedmiotu".[49/]

Proces aktywności intelektualnej charakteryzuje się nie tylko chłonnością wiadomości i ich o r g a n i z a c j ą w s y s t e m, lecz także nieustannym poszukiwaniem n o w y c h s y s t e m ó w w związku z rodzeniem się nowych zadań w nowych okolicznościach. W tym się wyraża d y n a m i z m a k t y w n o ś c i i n t e l e k t u a l n e j.

Dynamizm aktywności intelektualnej, jak wskazaliśmy na przykładzie wyczynu lotnika, jest wynikiem kształcenia i wychowania /wiedza, sprawność, intelektualne i emocjonalne zaangażowanie ideowe itp./ w określonych warunkach. Kształcenie postaw dynamicznej aktywności intelektualnej żołnierza, doprowadzających do podejmowania odpowiednich decyzji w nowych warunkach działania - to problem takiej organizacji okresu kształcenia i wychowania, w której będą istniały stałe komponenty przeobrażania stereotypowych funkcji myślenia. Żołnierz przygotowuje się do działania w warunkach, w których stale będą powstawały n o w e s y t u a c j e. Toteż problemem wielkiej wagi w wychowaniu organizowanym pod kątem widzenia "przyszłości" pola walki jest stałe stawianie żołnierza w warunkach n i e s t e r e o t y p o w y c h

C. Akt decyzji intelektualnej jest sprzęgnięty z konkretnym, wymiernym aktem czynności, który nazywamy w y n i k i e m. Wyniki czynności ludzkich określają rolę i miejsce ich twórców w procesie rozwoju kultury i społeczeństwa; wyniki tych czynności stanowią o ocenie osobowości ludzkiej. Toteż badając rolę i miejsce zorganizowanego wychowania w rozwoju osobowości żołnierza, nie można stracić z pola widzenia podstawowego elementu tego wychowania, tj. czynności związanych z rozwiązywaniem konkretnych zadań i

- - - - - - - - - - -

49/ Op. cit., s.363.

wyrażających się w wymiernym akcie - nazywanym wynikiem.

T. Tomaszewski, zajmując się w swojej pracy tym problemem, dając niejako syntezę współczesnych myśli na ten temat[50], zwraca uwagę na to, że "Problem czynności ukierunkowanych i praw, którym one podlegają, budzi też coraz większe zainteresowanie metodologów"[51].

Pedagoga jako człowieka świadomie organizującego czynności wychowawcze interesują różnego rodzaju "ukierunkowane" czynności, doprowadzające do zamierzonych wyników. Wyniki czynności ukierunkowanych stanowią podstawę oceny efektywności wysiłków pedagogicznych. T.Tomaszewski wskazuje, że "Czynności odróżniają się od siebie przede wszystkim swoimi wynikami"[52].

Przeważnie rozpatruje się różnice między czynnościami na podstawie formy lub treści czynności, na przykład odróżniając czynność uczenia się od czynności zabawy. czynności jazdy na czołgu w odróżnieniu od czynności latania samolotem itp. Tego rodzaju rozróżnienie ma wielkie znaczenie przy ustalaniu treści i zakresu organizowanych czynności. T.Tomaszewski podkreśla inną stronę czynności, zdaniem autora tej pracy, mającą wielkie znaczenie w naświetlaniu prawidłowości procesów pedagogicznych, a mianowicie - w y n i k c z y n n o ś c i j a k o j e d n e g o z j e j s k u t k ó w[53]. Pisze w związku z tym: "Wynik czynności jest pewnym skutkiem wyróżnionym, tym właśnie, do którego ona zmierza. Inne jej skutki nazywamy "skutkami ubocznymi". Człowiek, dzięki czynności uczenia się, nabywa określony zasób wiedzy, co jest wynikiem tej czynności. Ale skutkiem tej samej czynności może być np. także zmęczenie, do którego ta czynność wcale nie zmierzała[54].

- - - - - - - - -

50/ T.Tomaszewski: Wstęp do psychologii. PWN, Warszawa 1963.

51/ Op.cit., s.109. T.Tomaszewski określa psychologię jako naukę o czynnościach /p.Rozdz.I cyt. pracy/.

52/ Op. cit., s. 113.

53/ Op. cit., s. 113.

54/ Op.cit., s. 114.

Biorąc pod uwagę rodzaje skutków, T.Tomaszewski proponuje interesującą z punktu widzenia nie tylko psychologii, lecz i pedagogiki, klasyfikację rodzajów czynności.[55]

Do pierwszej grupy zalicza te wyniki czynności, które "odbijają się na otoczeniu podmiotu". Bierze tu pod uwagę głównie "klasyczne" grupy, jak:wytwory typu produkcyjnego i wytwory "idealne" /książki, referaty, koncepcje; teorie, koncepoje - tak czy inaczej utrwalone/. W danych przypadkach człowiek działa np. na innego człowieka drogą pośrednią, poprzez dane wytwory.

Możemy także zauważyć czynności skierowane na otoczenie jako zamierzone akty wywarcia bezpośredniego wpływu na ludzi /muzycy, aktorzy, tancerze/.

"Praca pedagogiczna, podkreśla T.Tomaszewski, może być klasycznym przykładem czynności o skutkach trwałych".

Drugą większą grupę stanowią, zdaniem T.Tomaszewskiego, "te czynności, które są skierowane na sam podmiot: są to czynności zwrotne, zmierzające do wywarcia mniej lub bardziej trwałych skutków w samym podmiocie wykonywającym czynności". Typowymi przykładami mogą być nauka i zabawa. W czynności uczenia się zmierzamy świadomie do takich wyników, które zmienią strukturę osobową uczącego się. W zabawie bawiący się zmierza do wywołania w sobie pewnych stanów emocjonalnych.

Trzecia grupa czynności charakteryzuje się poszukiwaniem takich wyników, które zmieniają stosunki między/ podmiotem a otaczającą go rzeczywistością. Na przykład, żołnierz może w swoich czynnościach świadomie zmierzać do uzyskania uznania w pododdziale, dobrej opinii u dowódcy itp. Ten wynik zamierzonej czynności żołnierza stwarza mu nowe warunki funkcjonowania w zespole.

Czwartą grupą czynności, są wyniki stanowiące wyróżnienie oech samej czynności. Dla ilustracji T.Tomaszewski daje

- - - - -

55/ Op. cit., s. 114-117.

tu przykłady ze sportu. Wynikiem np. skoku - ma być jego długość, styl itp.,w biegu - szybkość. Określona czynność jest więc tak organizowana, aby wyeksponować jej swoistą cechę i uczynić ją zamierzonym wynikiem.

Przytoczone tu przykłady zamierzonych działań i ich wyniki wywołują w środowisku bytu człowieka ściśle określone z m i a n y. Człowiek, tkwiąc w środowisku, tkwi przede wszystkim w różnych formach zamierzonych działań, które dzięki wynikom wiążą go ze zmianami środowiska. Dane wyniki czynności człowieka są także dla niego "sygnałami" jego roli i miejsca w środowisku, ocenami jego zaangażowanych wysiłków. One także warunkują jego intelektualną aktywność i dalsze wyniki działań.

Wyniki świadomie zamierzonych działań są także dostrzegalnym wymiernym komponentem, jeżeli chodzi o ich rolę w c a ł o ś c i d z i e ł a w całości dóbr kultury itd. A ponieważ są w y n i k a m i d z i a ł a ń k o n k r e t n e g o c z ł o w i e k a tym samym stają się nie tylko czynnikiem oceny osobowości tego człowieka, lecz także - i co najważniejsze - jej komponentem. Toteż widzimy w tej prawidłowości istotę roli zorganizowanego wychowania w procesie kształtowania i rozwoju osobowości. Stąd wyciągając praktyczne wnioski pedagogiczne widzimy, że świadoma organizacja procesu wychowania osobowości żołnierza zmierzać musi do takiego ujęcia jego aktywności. aby miał on możność świadomego osiągania wyników dynamizujących jego zamierzone działania i posiadania poczucia odpowiedzialności za te wyniki.

Zorganizowany świadomie proces pedagogiczny polega w danych przypadkach na takim ujęciu czynności żołnierza aby zamierzone przez program działań skutki, które nazwaliśmy wynikami, były osiągalne. Dla osiągnięcia zamierzonych wyników potrzebne są dwa elementy zorganizowanego działania:

- ukierunkowany wyraźnie bieg czynności i warunki przebiegu czynności. "Jeśli czynność, pisze T.Tomaszewski, odbywa się w warunkach stałych, przebieg czynności jest stereotypowy.

W warunkach stałych ustala się pewna struktura czynności, która z największym prawdopodobieństwem prowadzi do realizacji wyniku. W warunkach zmiennych struktura czynności ulega zmianom i właśnie w tych zmianach ukierunkowany charakter czynności występuje najwyraźniej"[56].

T. Tomaszewski zwraca tu uwagę na problem istotny dla naszych poszukiwań. Okazuje się bowiem, że chociaż zmienia się struktura czynności, może pozostać dane ukierunkowanie czynności.

Jeśli powstają przeszkody dojścia do zamierzonego wyniku przy jednoczesnym widzeniu możliwości i konieczności osiągnięcia tego wyniku czynności, następuje dynamizacja i aktywizacja sił intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Jednocześnie z m i e n n o ś ć w a r u n k ó w przebiegu czynności prowadzi do powstawania niestereotypowych aktów decyzji intelektualnych, które nie tylko wzmacniają ukierunkowany charakter czynności, lecz są także podstawą dynamicznego rozwoju intelektu. I tu dotykamy problemu pedagogicznego istotnego w wychowaniu wojskowym.

Mówiliśmy o tym, że pole walki, szczególnie współczesny charakter tego pola, narzuca przede wszystkim konieczność takiej organizacji czynności żołnierza, przy której można kształtować w nim dynamiczny charakter decyzji intelektualnych w procesie zamierzonych czynności oraz wyrabiać umiejętność społecznego, niestereotypowego dochodzenia do zamierzonych wyników.

Dostrzegając prawidłowość powstawania i rozwoju ukierunkowanych czynności w warunkach niestereotypowych, mamy możność sformułowania dyrektywy pedagogicznej, wskazującej na potrzebę stałych zmian sytuacji przy zamierzonych, celowo i świadomie organizowanych aktach czynności żołnierza. Odgrywa to dużą rolę szczególnie w wyszkoleniu bojowym, w taktyce i strategii.

- - - - - -

56/ Op. cit., s. 117.

Przytoczyliśmy tylko pewne dane dla ilustracji tez o roli wychowania w procesie kształcenia i rozwoju indywidualności, charakteru i osobowości człowieka. Akcentowaliśmy głównie rolę i miejsce konkretnych aktów działania samego człowieka w jego rozwoju. Przypatrzmy się teraz charakterystycznym cechom młodości, które stanowią podłoże tworzenia osobowości żołnierza.

R O Z D Z I A Ł II

POJĘCIE MŁODOŚCI I CHARAKTERYSTYCZNE CECHY MŁODZIEŻY W WIEKU POBOROWYM

1. Pojęcie młodości.

W szeregi Wojska Polskiego wkracza młodzież, którą mamy wychować i wykształcić według społecznego w z o r u o s o b o w e g o ż o ł n i e r z a, zdolnego walczyć na śmierć i życie na polu bitwy w wypadku zagrożenia ogólnoludzkich socjalistycznych ideałów, w obronie naszego dorobku narodowego, praw ludu polskiego do wolności, nauki i pracy i w obronie granic Polski Ludowej.

Podstawowe pytanie, jakie rok rocznie stawiamy w okresie poboru, brzmi: C z y m s i ę c h a r a k t e r y z u j e m ł o d z i e ż p r z e k r a c z a j ą c a b r a m y k o s z a r ? Zdajemy bowiem sobie sprawę z tego, iż od odpowiedzi na to pytanie zależy w poważnym stopniu intensywność naszej pracy pedagogicznej i stosowanie określonych metod wychowawczych.

Od dawna pedagogika, psychologia i socjologia, poszukując źródeł kształtowania się cech osobowych człowieka, badały z ogromną wnikliwością procesy rozwojowe dzieci i młodzieży, charakteryzując poszczególne etapy tego rozwoju od strony intelektualnej, moralnej i fizycznej. Wielką rolę odegrała tu psychologia rozwojowa.[1/] Jej niewątpliwą

- - - -

1/ Literatura z zakresu psychologii rozwojowej jest bardzo obszerna i ogromnie poczytna. Wystarczy nadmienić, że np. wydana przez PZWS popularno-naukowa praca T. Nowogrodzkiego: "Psychologia rozwojowa" doczekała się kilkunastu wydań w kraju i wielu tłumaczeń na języki obce, nawet na japoński. Do wybitnych przedstawicieli psychologii rozwojowej należą między innymi - W.Stern, M.Bühler J.Piaget, M.Ozierecki, E.Hurlock, A.N.Leontiew, D.M. Lewitow, S.Baley, St.Szuman i inni.

zasługą było to, że zwróciła ona uwagę na istnienie pewnych faz w rozwoju człowieka, które różnią się między sobą nie tylko ilościowo lecz i j a k o ś c i o w o.

Dawne, jeszcze średniowieczne pojęcia o rozwoju człowieka zastąpiono nowymi. Psychologia rozwojowa wykazała, że procesy psychiczne człowieka nie tylko ilościowo się rozrastają, lecz także i przekształcają. W nowym okresie rozwojowym pojawiają się nowe cechy. Na przykład, w miarę rozwoju człowieka /od dziecka do osobnika dorosłego/ myślenie typu s p o s t r z e ż e n i o w o - r u c h o w e g o ustępuje na rzecz myślenia obrazowego, aby w okresie dojrzałości ustąpić p o j ę c i o w e m u. Pamięć np. w miarę wkraczania w nowe fazy rozwojowe, nie tylko staje się bardziej pojemna, lecz zaczyna różnić się jakościowo. Zapamiętywanie mechaniczne przekształca się w ujmowanie logiczne różnorodnych związków i zależności w przyswajanych treściach. "Ta fazowość rozwoju, pisze T. Nowogrodzki, dokonywa się według określonego prawa, k a ż d a n a s t ę p n a f a z a p r z y g o t o w u j e s i ę j u ż w f a z i e p o p r z e d z a j ą c e j i przejście od jednej fazy do drugiej nie jest przypadkowe i dowolne.

Rozwój psychiczny każdego człowieka, podobnie jak rozwój psychiki w toku biologicznej ewolucji i w ciągu historycznego rozwoju społeczeństwa ludzkiego, jest procesem fazowym, wewnętrznie sprzecznym".[2/]

Uogólniając wielorakie badania przedstawicieli różnych kierunków w psychologii rozwojowej, można powiedzieć, że zajmują oni zgodne stanowisko, iż w każdej fazie rozwojowej wyraźnie dostrzega się ustępowanie na plan dalszy niektórych form zjawisk psychicznych oraz działalności człowieka i jednocześnie pojawiają się i rozwijają nowe formy. Każda więc faza rozwojowa charakteryzuje się przede wszystkim nowymi formami myślenia, reakcji uczuciowych i wolowych oraz nowymi formami działalności człowieka:

- - - - - - - - - - -

2/ T. Nowogrodzki: Psychologia rozwojowa. PZWS, Warszawa 1956, s. 42.

Na przykład dzieciństwo - zabawą, młodość/ - nauką a okres dojrzewania do tzw. pełnoletności - pracą. Te formy działalności, zdaniem psychologii rozwojowej, charakteryzują się tym, że stanowią o istocie rozwoju psychiki człowieka i przygotowaniu jej do dalszych faz.

Badając jednak bliżej ź r ó d ł a rodzenia się i dynamiki charakterystycznych cech rozwoju psychicznego i form działalności człowieka - szczególnie "s p r z e c z n o ś ć" przechodzenia jednej fazy w drugą - jak to określił T.Kowogrodzki-psychologia rozwojowa nie znalazła względnie jednolitego stanowiska w tej kwestii. W zasadzie większość przedstawicieli psychologii rozwojowej szuka źródeł powstawania faz rozwojowych w podłożu biologicznym człowieka /szczególnie w rozwoju hormonalnym/.

Ten jednostronny pogląd psychologiczny został podważony przez współczesnych socjologów. Socjologowie zwracają uwagę na to, że rozwój człowieka, jego tzw. fazy rozwojowe są realizowane w głównej mierze w zależności od "roli społecznej" jaką dziecko czy młodzieniec muszą wykonywać. Ta "rola społeczna" dziecka czy młodzieńca jest różna w różnych okresach rozwoju społecznego, w różnych klasach czy grupach społecznych. Zwraca na to szczególnie uwagę R.Müller - Freienfels.3/

Powołując się na badania R.Müllera-Freienfelsa - Józef Chałasiński stwierdza, że "Rozwój biologiczny stanowi naturalne podłoże "fazy rozwojowej". Nowa "forma życia" nie jest jednak zjawiskiem naturalnym, lecz kształtem społeczno-kulturowym, do którego elementy naturalne - wzrost, siła itp. - wchodzą ze względu na wartość, jaką mają w społecznym środowisku dzieci i młodzieży. "Fazy rozwojowe" różnią się przez różne role życiowe. Z drugiej strony, w każdej fazie występują różne role nie zawsze harmonizujące ze sobą. Rola życiowa "ucznia" jest często w konflikcie z rolą "bohatera" bandy ulicznej. Poza tym role poprzednich okresów rozwojowych utrzymują się często w następnych. Są ludzie, którzy nigdy nie wychodzą z roli "uczniów" i całe życie pojmują

- - - - - - - - - -

3/ R.Müller - Freienfels: Kindheit und Jugend, Leipzig 1937.

na wzór szkoły, gdzie dobrzy nauczyciele rozdają nagrody grzecznym uczniom"[4]. Ale jednocześnie trzeba podkreślić, że szczególne znaczenie takim lub innym formom i treściom "ról życiowych" nadają dorośli.

Doskonale to ujmuje R.Müller-Freienfels, pisząc: "Dorośli nie tylko teoretycznie tworzą sobie obraz dziecka, oni świadomie i nieświadomie kształtują dziecko według obrazu, jaki sobie o dziecku wytwarzają"[5]. W zależności więc od tego, jaką pełni rolę dziecko lub młodzieniec - - zgodnie z rozumieniem dzieciństwa lub młodości przez rodziców i określone środowisko - kształtują się jego określone cechy psychiczne.

J. Chałasiński ujmuje to bardzo wymownie, wskazując: "Z tego punktu widzenia olbrzymie znaczenie posiada fakt, że psychikę dzieci i młodzieży klas uprzywilejowanych do późnego wieku kształtuje życie na cudzy koszt, wydawanie pieniędzy, których się nie zarabia. Jest to środowisko zabawy, wolne od ponoszenia odpowiedzialności za realne zadania życia, podczas gdy psychologię dzieci i młodzieży chłopów i w pewnej mierze robotników kształtuje środowisko pracy, w którym dziecko uczestniczy od wczesnych lat życia, obciążone realnymi zadaniami i obowiązkami wobec rodziny, w poczuciu realnej i zbiorowej odpowiedzialności za los całej rodziny".[6]

Ta konkretna rola dorastających pokoleń w danym środowisku w określonych warunkach historyczno-społecznych, kulturalnych i ekonomicznych, rola wyrażająca się w mowie, obyczajach, poglądach na normy moralne i prawne, w upodobaniach, sposobach zachowania się w stosunku do otoczenia - jest ujęta przez starsze pokolenie w ramy i d e a ł u w y c h o w a w c z e g o, według którego kształtuje się formy działania i psychikę młodych pokoleń. Także według określonego wzoru ukształtowanego przez dorosłych pojmujemy młodość i wyznaczamy jej różnorodne role w zależności

---

4/ J.Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie. PWN, Warszawa za/ 1958, s.42.
5/ Cyt. J. Chałasińskim, s. 41.
6/ Op.cit., s. 43.

od środowiska społecznego, kulturalnego lub ekonomicznego. Toteż słusznie podkreśla J.Chałasiński, że "psychologia dojrzewania młodzieży nie jest wynikiem naturalnego wzrastania psychiki, lecz ciągłego dostosowywania pragnień młodzieży do wymagań i oczekiwań społecznego otoczenia dorosłych, do obowiązujących wzorów osobowo-społecznych". 7/

Badając rolę młodzieży w społeczeństwie, zakreślając pewne ramy wzorów zachowania się, charakterystycznych dla tego okresu, nie można stracić z pola widzenia także pewnych kategorii wieku. J.Szczepański, rozważając ten problem 8/, zwraca uwagę na to, że różnie jest traktowany wiek biologiczny. Na przykład: w rodzinie chłopskiej - chłopiec lub dziewczyna 16-letni są traktowani jako pełnowartościowa siła robocza, podczas gdy w rodzinie inteligenckiej są to jeszcze d z i e c i. Różne także stosuje się zwyczaje i normy prawne w różnych społeczeństwach w stosunku do wieku młodzieży: w niektórych środowiskach dojrzałym młodzieńcem staje się każdy, kto zdobywa zawód i samodzielność ekonomiczną, w innych zaś - z chwilą założenia rodziny.

W wielu społeczeństwach pojęcie dojrzałości określa się normami prawnymi, jak np. w Polsce Ludowej, gdzie obywatel uzyskuje pewne prawa z chwilą ukończenia 18 roku życia, a pełne uprawnienia po ukończeniu 21 roku życia. W związku z tym wskazuje J. Szczepański, że "wiek biologiczny nie pokrywa się z wiekiem psychologicznym ani z wiekiem społecznym, a różnice między nimi zależą od historycznego typu kultury i społeczeństwa, w których młodzi ludzie żyją, od klas społecznych, do których należą i od ich bezpośrednich środowisk". 9/

- - - - - - - -

7/ Op. cit., s. 273.

8/ Jan Szczepański: Młodzież we współczesnym świecie. Materiały do studiów pedagogicznych. Pod red. B. Suchodolski, W.Okoń, W.Szczerba, T.V. PZWS, Warszawa 1954, s. 273 i nast.

9/ Op. cit., s. 273.

Faktem, z którym trzeba się liczyć, jest to, iż i s t n i e j ą w o k r e ś l o n y m s p o ł e c z e ń s t w i e p e w n e g r a n i c e w i e k u o b e j m u j ą c e m ł o d o ś ć, której wyznacza się pewną pozycję w społeczeństwie.

Wprawdzie granice tego wieku są płynne /np. J. Szczepański sugeruje ujęcie okresu młodości w ramy lat 15-25, natomiast cytowany już T. Nowogrodzki:18-25/ jednak trzeba widzieć, jak pisze J.Szczepański, że "Młodość - to pewna kategoria wieku, gdzie zespół cech pochodnych w stosunku do wieku biologicznego w znacznej mierze wyznacza pozycje młodzieży w społeczeństwie". 10/

Można więc powiedzieć, że "m ł o d o ś ć" jest rolą życiową młodych pokoleń, wykonywaną według ukształtowanego przez starsze pokolenie wzoru społeczno-osobowego, jednak funkcjonującą w określonych granicach wieku. Na przykład w Polsce Ludowej - "młodość" może być rozpatrywana w ramach granic 15-18-21 lat, ponieważ ukończenie 15 lat daje uprawnienia do zatrudnienia, 18 lat - prawa wyborcze /częściowe/ i 21 rok życia daje /zgodnie z Konstytucją/ pełnię praw obywatelskich. W tych więc granicach trzeba rozpatrywać rozwój biologiczny człowieka, jego rolę społeczną i pewne cechy psychiczne.

Z punktu widzenia zadań wojska trzeba zwrócić uwagę głównie na: okres młodzieńczości 15-18 lat jako fazę d o r a s t a n i a do służby wojskowej oraz okres odbywania tej służby, tj. 18-21 lat.

2. Charakterystyczne cechy wieku młodzieńczego

Akcentując głównie "wiek poborowy", będziemy także charakteryzowali jaskrawsze cechy psychiczne, biologiczne lub postawy społeczno-moralne fazy dorastania do służby wojskowej.

- - - - - - - - -

10/ Op.cit., s. 272-273.

Jakie o g ó l n e właściwości wieku młodzieńczego w fazie wieku poborowego podkreślają zgodnie wszyscy pedagogowie, psychologowie i socjologowie?

W tym okresie następuje wszechstronne dojrzewanie układu mięśniowego, kostnego i gruczołów dokrewnych. Układ nerwowy zostaje sformowany i zdynamizowany w procesie nauki i pracy. Dynamika i możliwość rozwijania funkcji mięśniowych i nerwowych pobudza często młodzież do w y c z y n ó w s p o r t o w y c h. Dynamiczny rozwój systemu nerwowego i zgromadzone w szkole i życiu pewne wiadomości o świecie, bez konfrontacji ich z doświadczeniem własnym, stwarzają podłoże do r a d y k a l i z m u, w ujmowaniu zagadnień światopoglądowych.

Wśród problemów światopoglądowych najbardziej żywo interesują młodzież w tym okresie problemy moralności. O takich zagadnieniach, jak: prawa i obowiązki człowieka i obywatela, wzajemny stosunek spraw społecznych i osobistych, wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe, wyzysk człowieka przez człowieka i innych dyskutuje się przy każdej sposobności.

Wszystkie problemy społeczno-moralne są w tym wieku nie tylko przedmiotem dyskusji lub żywej reakcji uczuciowej, lecz przede wszystkim stanowią podłoże r a d y k a l n y c h p o r y w ó w młodzieży. Słusznie więc ujmuje to N. Lewitow, pisząc: "Żaden okres w życiu człowieka nie obfituje w tyle śmiałych porywów, głębokich emocji i bohaterskich czynów, jak młodość. Nieraz człowiek już u schyłku życia patrząc wstecz na przebytą drogę, z uczuciem szczególnego zadowolenia wspomina lata młodości".[11/]

Rozwój fizyczny w okresie systematyzacji dynamizuje dość jaskrawo p o c i ą g p ł c i o w y, który w porównaniu z poprzednim okresem, często wstydliwego "unikania się", prowadzi do zbliżenia się odmiennych płci. W tym okresie p r z y j a ź ń m ł o d z i e ń c z a między

11/ M. Lewitow: Zagadnienia psychologii charakteru. PZWS, Warszawa 1956, s. 303.

chłopcami i dziewczętami przeradza się w uczucia miłości młodzieńczej.

Stefan Baley, charakteryzując te zjawiska, podkreśla, że "zarówno przyjaźń, jak flirt czy też miłość płciowa wiodą za sobą pierwiastki uspołeczniające. Młody partner stosunku płciowego /ujętego szeroko/ stara się z jednej strony osiągnąć i ujawnić jak najwyższe walory osobiste celem zwrócenia na siebie uwagi partnerki i zwycięstwa w walce z rywalami, a z drugiej strony usiłuje on odgadnąć osobowość partnerki i w pewnych granicach dostosować się do niej. Sztuka ustępstw na rzecz drugiego człowieka, cnota wyrozumiałości i zdolność wybaczania znajdują tu okazję do ćwiczenia". 12/

Rodzące się na tym tle postawy społeczno-moralne są pogłębione uczuciowo i wolucjonalnie w z o r a m i o s o b o w y m i czerpanymi z literatury, filmów, teatru, radia, telewizji i codziennych obserwacji życia dorosłych.

Młody człowiek w tym okresie, dzięki szerokim kontaktom z życiem i nauką, często swoją wiedzą i umiejętnościami nie tylko dorównuje dorosłym, lecz także dostrzega w pewnych dziedzinach /szczególnie co do postępów w technice, sporcie itp/ swoją "wyższość". To umacnia w nim przekonanie o własnych możliwościach i "dojrzałości". Co więcej, starsze pokolenie wywiera swego rodzaju "nacisk" na młodzież w tym okresie, aby "traktowała swoje obowiązki /w nauce i życiu/ poważnie jak przystało na wiek". Często jednak starsze pokolenie jest "niekonsekwentne" w swoim postępowaniu - według opinii młodzieży. Wynika to oczywiście stąd, że młody człowiek w wielu wypadkach, szczególnie gdy braknie mu doświadczeń, popełnia błędy w swoim zachowaniu się. Postępuje wręcz " jak dziecko". Traktowanie młodego człowieka "jak dziecko", strofowanie go publicznie prowadzą w takich wypadkach do "buntu".

- - - - - - - - -

12/ St. Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PZWS, Warszawa 1959, s.197.

Szczególnie jednak demobilizuje młodzież niekonsekwencja dorosłych w całym tego słowa znaczeniu. Stefan Baley tak ujmuje ten problem: "W pewnym stopniu zaczyna się młodych traktować jako już dorosłych i wymaga się od nich odpowiedniego zachowania się, równocześnie jednak widzi się niechętnie, gdy oni zaczynają postępować jak już zupełnie dorośli. Fakt ten przyczynia się niewątpliwie do niepewności i zamętu wewnętrznego, charakteryzującego wewnętrzną postawę wieku dojrzewających. W miarę jednak postępu lat dojrzewający przechodzi coraz bardziej do klasy "młodych dorosłych", których społeczeństwo dojrzałe godzi się traktować już na płaszczyźnie względnej równowagi".[13/]

W tym okresie, okresie swego rodzaju systematyzacji poglądów i postaw moralnych młodzieży, wielką rolę odgrywają dorośli jako rodzice, inni członkowie rodziny lub nauczyciele. Dorośli oddziaływają na postawę młodzieży głównie drogą "ujawniania" swoich poglądów oraz konsekwentnych czynów, wypływających z tych poglądów. Można tu zauważyć tego rodzaju dynamiczne formy postępowania dorosłych, które młodzież ceni /chociaż zewnętrznie może negować/:

a/ zachowanie się dorosłych w środowisku pracy i zabawy zgodne z zasadami moralnymi,

b/ stawianie przed młodzieżą wzorów społeczno-moralnych, lecz nie narzucanie takowych,

c/ konsekwentne stosowanie ściśle określonych zasad społeczno-moralnych przy wyróżnianiu, nagradzaniu lub karaniu.

Szczególnie negatywnie reaguje młodzież w tym wieku w przypadkach, gdy przekonuje się, iż większą rolę w ocenie czynów /zachowanie się lub nauka/ odgrywa stosunek uczuciowy między młodzieńcem a dorosłym niż oficjalnie ogłoszona norma moralna lub prawna.

- - - - - - - - -

13/ St. Baley: op. cit., s.199.

Wśród uczuć odgrywających wielką rolę w życiu duchowym młodzieży są uczucia przyjaźni i miłości.

Przytoczę charakterystyczną wypowiedź ucznia na temat: "Mój przyjaciel".

Jeden z chłopców z klasy XI pisze: "Początkowo nawet nie wyobrażałem sobie, że bez przyjaciela jest tak trudno żyć. Mówią o mnie, że jestem sobek. I tak było. Z nikim się nie przyjaźniłem. Obecnie przyjechał do naszej szkoły nowy uczeń - aż dziwne - przypadliśmy sobie jak dwaj bracia. Każda sprawa, każdy kłopot miłosny jest przez nas szczegółowo przedyskutowany. Nigdy nie udzielałem się w pracach społecznych. Co się okazało? Felek nawet mnie nie namawiał, po prostu nie wiem, jaką drogą stałem się aktywistą ZMS".

W tym charakterystycznym przykładzie widzimy, jak dalekosiężny jest wpływ przyjaźni w tym okresie życia młodego człowieka.

Młodzież na każdym kroku akcentuje swego rodzaju "radykalizm" w traktowaniu przyjaźni. Zwracają uwagę głównie tego rodzaju cechy przyjaźni, jak:

a/ gotowość ofiarności dla przyjaciela,

b/ szczerość bezwzględna;

"Utrata wiary w szczerość przyjaciela, pisze jeden z chłopców, jest likwidacją przyjaźni i co więcej, brakiem ufności do ludzi w ogóle",

c/ dyskrecja bezwzględna,

d/ inicjatywa, wytrwałość i odwaga.

N. Lewitow - omawiając ten problem - podkreśla, że młodzież potrafi "znacznie lepiej niż dzieci w średnim wieku szkolnym przeprowadzać kontrolę własnego postępowania, bardziej panować nad sobą. Wzrasta dzięki temu kontrola nad ruchami, gestami, wygląd zewnętrzny zyskuje na staranności. Częściowo jest to związane również ze wzmożonym zainteresowaniem estetycznym, wyglądem człowieka. Wypowiedzi stają się bardziej opanowane i przemyślane.

Nieco bardziej skomplikowana jest sprawa panowania nad nastrojami. Młodość ze swoistą jej emocjonalnością łatwo poddaje się nastrojom, zdaje sobie jednak sprawę z konieczności panowania nad tym, zwładzcza, gdy nastrój przeszkadza jej w wypełnianiu ważnych zadań."[14/]

Budownictwo socjalizmu stwarza szczególnie sprzyjające warunki dla entuzjazmu młodzieży. Porywające, wzniosłe hasła społeczno-moralne odpowiadają postawom młodzieży. Jednocześnie jednak wszelkiego rodzaju wypaczenia, wszelkiego rodzaju bezduszność biurokratyczna w codziennym życiu kształtują u młodzieży zahamowania, ostrożność w podejmowaniu decyzji, ostrożność w krytycyzmie.

M.I.Kalinin[15/] bardzo wnikliwie ujmował okres młodzieńczości, wskazując że z tej wzmożonej uczuciowości społeczno-moralnej wypływają m.in. tego rodzaju postawy:

a/ wyjątkowa wrażliwość na sprawiedliwość i niesprawiedliwość społeczną,
b/ silne dążenie do realizacji ideałów społecznych z gotowością do ponoszenia ofiar,
c/ niezwykła szczerość i prostolinijność co do wyrażania swoich przekonań, które w niesprzyjających wychowawczo warunkach, przez życiowe doświadczenie i ciosy zostają zahamowane.

M.I. Kalinin wskazuje, że ustrój socjalistyczny - dostarczając nowych bodźców dla entuzjazmu młodzieży - - wymaga także walki - walki zorganizowanej, walki o nowe zasady, o realizację celów budownictwa socjalizmu. Stąd zadaniem wychowawcy jest nie tylko pielęgnacja energii uciowej, lecz przede wszystkim właściwe kierowanie nią. Nie wolno zostawić tej energii w stadium żywiołowości, lecz należy ją ukierunkować i zdynamizować ku różnego rodzaju

14/ N. Lewitow: Zagadnienia psychologii charakteru. PZWS, Warszawa 1956, s. 312.

15/ M. I. Kalinin: O wospitanii i obuczeniji. Moskwa 1957.

działalności społecznej, opartej na gruntownym studiowaniu problematyki społeczno-moralnej, wynikającej z zadań budownictwa socjalizmu.

Niebywała wrażliwość społeczno-moralna oraz entuzjazm młodzieży wymagają specjalnego uczulenia pedagogicznego wychowawcy. Doskonale to ujmuje Václav Příhoda: "Młodość, pisze on, chce czynów monumentalnych, bohaterstwa, "wszystko albo nic", toteż biurokracją wydaje jej się codzienne i dokładne wykonywanie drobnych obowiązków. Nauczyciel lub mistrz, który pomija nieprzeciętność i wychowując młodzież pedantycznie wymaga drobiazgów, wydaje się jej śmiesznym filistrem, którym pogardzają i którego złośliwie prowokują. Niemałą umiejętnością jest włączenie drobnych szczegółów porządkowych w wielką akcję. Stanowi ona warunek kierowania młodzieżą, która w swym uczuciowym rozchwianiu nie znosi musztrowania i wojskowych metod. Wychowawca nie może postępować z młodymi ludźmi jak z podwładnymi, jak z chłopcami, lecz musi pamiętać mądre powiedzenie: Maxima reverentia puero. Dziecku należy się najwyższe uszanowanie. Największe efekty wychowawcze uzyskują ci pedagodzy, którzy, jak to się samo przez się rozumie, są wymagający w zakresie swego przedmiotu, ale zachowują takt oraz szacunek dla godności ludzkiej młodzieży, z którą rozmawiają bez wywyższania się, ale też bez poufałości, podobnie jak z dorosłymi". 15a/

Trzeba pamiętać, że w okresie krystalizacji systemu poglądów moralno-społecznych młodzieży występuje bardzo często zjawisko wybujałości myślenia abstrakcyjnego 16/, toteż młodzież lubuje się w tworzeniu hipotez spekulatywnych. Jednocześnie znamy wiele przykładów z historii rozwoju myśli ludzkiej i kultury, że w tym okresie powstawały poważne dzieła, np. szesnastoletni E.Pascal opublikował arcydzieło matematyczne /Rozprawa o przekrojach stożkowych/, Puszkin w piętnastym roku życia zwrócił na siebie uwagę jako na

- - - - - - - - - - -

15a/V.Příhoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej. PZWS, Warszawa 1961, s. 321.

16/ Op.cit., s.322.

wybitnego poetę, F.Chopin i B.Smetana jako młodzieńcy byli dojrzałymi artystami.

Tendencje badawcze, próby "naprawiania" otaczającej rzeczywistości społecznej wynikają z dążeń młodych ludzi do tworzenia naukowych podstaw swego światopoglądu.

"Wnioskowanie jest już u nich logiczne, ale często jeszcze bezpośrednie, nie uwzględniające wszystkich faktów ujętych w dokumentacji, niecierpliwe w konkluzjach. Zainteresowania teoretyczne prowadzą młodzież do rozwiązywania problemów dotyczących pochodzenia świata, rozwoju istot żywych i człowieka, istoty psychiki, życia pozagrobowego, ustroju społecznego, realizowania idei komunizmu".[17/]

Postawy społeczne młodzieży co do "naprawiania otaczającej rzeczywistości" wpływają na wybór zawodu. i określenie swojej roli w społeczeństwie. Ten proces rozwoju pogłębia się w wyniku włączenia się dorastającego młodzieńca do życia społecznego /wciąganie do życia i pracy dorosłych w rodzinie, w organizacjach młodzieżowych, w pracy zawodowej itd./ oraz pod wpływem m.in. takich przedmiotów nauki, jak: historia, literatura, geografia, nauka o Polsce i świecie współczesnym/. Wszystko to sprawia, że młodzieniec zaczyna poważnie zastanawiać się nad swoją rolą i miejscem w życiu społecznym, nad przyszłą pracą, nad obowiązkami człowieka pracy i obywatela, nad rolą starszego pokolenia, znaczeniem dobrych przywódców politycznych i społecznych. Ale młodzież nie tylko "zastanawia się", lecz także z całą konsekwencją i właściwym jej radykalizmem chce - d z i a ł a ć. Słusznie więc pisze w związku z tym J.Chałasiński: "Młodzież nie odczuwa potrzeby "młodości", lecz szuka pola do działania, do swobody i realnego życia, które krępują starzy w imię swoich ideałów młodości. Młodzież chce być brana poważnie i realnie, chce wyjść spod kontroli dorosłych, by móc zarabiać jak oni i być samodziel

- - - - - - - - - -

17/ Op. cit., s. 322.

nę, by móc kochać realnie jak dorośli".[18/]
Na tym tle powstaje, jak podkreśla J.Chałasiński,"zasadnicza różnica pomiędzy stosunkiem, jaki względem ideałów młodości cechuje dorosłych, tych którzy sami przestali być młodzi, a samą młodzieżą"[19/]. W związku z tym J.Chałasiński wyciąga zbyt daleko idący wniosek, dopatrując się w różnicy ujmowania roli młodzieży przez dorosłych i samą młodzież - źródeł pewnych konfliktów między młodą i starą generacją. "W tym tkwi źródło, pisze J.Chałasiński, wielu konfliktów między pokoleniami".[20/]

Niewątpliwie wskazuje tu J. Chałasiński bardzo charakterystyczne zjawisko społeczne - zdecydowanie inne ujmowanie zadań młodzieży przez samą młodzież i przez starsze pokolenie. Organizując proces wychowania, nie wolno stracić z pola widzenia tej prawidłowości. Jednak nie wolno także pominąć innego, równie ważnego społecznie zjawiska: poszukiwania przez młodzież w starszym pokoleniu wielkich a u t o r y t e t ó w - swoich i d e a ł ó w. Młodzież chętnie podporządkowuje się temu, kto cieszy się u niej autorytetem.

Przeprowadzone na ten temat badania wskazują, że młodzież widzi konieczność taktownego, mądrego kierownictwa osób starszych, doświadczonych. Oto typowe wypowiedzi młodzieży:

"Społeczeństwo nasze za dużo wiary pokłada w możliwości młodzieży i przez to wpoiło w nas pychę".

"Losów młodzieży nie powinno się powierzać tylko jej aktywowi".

"Starsi i doświadczeni winni nie tylko ukazywać nam cele i drogi, ale także przestrzegać przed możliwościami

- - - - - - - - - -

18/ J.Chałasiński:Społeczeństwo i wychowanie, s.40-41.
19/ Op.cit., s. 40.
20/ Op. cit.,s. 40.

popełnienia błędów".[21/]

Jakich walorów domaga się młodzież od tych, którzy mają być dla niej autorytetem? Z badań wynika, że młodzież żąda od ludzi, którzy mają jej przewodzić:

a/ dużej wiedzy w zakresie swojej specjalności,

b/ szlachetnej postawy w stosunku do młodzieży i społeczeństwa, zgodnej z głoszonymi zasadami,

c/ szczerości i bezpośredniości w obcowaniu z młodzieżą,

d/ jawności, stanowczości i konsekwencji w egzekwowaniu obowiązujących norm moralnych i prawnych, w wydawaniu nakazów i zakazów,

e/ bezwzględnej sprawiedliwości w ocenie postępowania, nie-faworyzowania "wybrańców",

f/ umiejętności opanowania się starszych i pogodnego nastroju w kontaktach z młodzieżą,

g/ oparcia się głównie na "pozytywach" intelektualnych i społeczno-moralnych cech osobowych młodzieży.

Bardzo często młodzież zwraca uwagę w swoich wypowiedziach na to, że dorośli jako wychowawcy winni wierzyć w swoich wychowanków, nawet w tych, którzy są "trudni do prowadzenia", wierzyć w ich możliwość włączenia się w pracę dla dobra społeczeństwa.

We wszystkich wypowiedziach dojrzałej młodzieży dominuje myśl, iż wcześniej czy później spadnie na barki młodego pokolenia odpowiedzialność za dalszy rozwój kultury ogólnoludzkiej i swego narodu, za losy kraju i perspektywy rozwoju przyszłych pokoleń. Toteż wielkim autorytetem cieszą się w przeważającej masie młodzieży ludzie zaangażowani ideowo i konsekwentnie tworzący podwaliny polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturalne swego narodu. Wielcy patrioci, twórcy kultury, bohaterowie walczący o wolność ujarzmionych ludów i mas, ludzie o zdecydowanych charakterach, ludzie zdolni

- - - - - - - - -

21/ T.Nowogrodzki: Psychologia rozwojowa. PZWS, Warszawa 1956, s.183-190.

poświęcić wszystko dla zwycięstwa w walce o swoje ideały. T e g o t y p u l u d z i m ł o d z i e ż s z u k a w c o d z i e n n y c h o z y n a c h s t a r s z e g o p o k o l e n i a.

Problemem wielkiej wagi społecznej jest więc nie tylko znalezienie dróg dla przezwyciężenia różnic w widzeniu "roli" młodzieży przez dorosłych i nią samą, lecz także/ s t a ł e i s y s t e m a t y c z n e p o d n o s z e n i e s t a r s z e g o p o k o l e n i a n a w y ż s z y p o z i o m s p o ł e c z n o - m o r a l n y. Młodzież, szukając autorytetów w codziennych czynach ludzi starszego pokolenia, musi je znajdować. Pięknie ujmował w swoich wypowiedziach ten problem jeden z wybitnych pedagogów kultury - S.Hessen, wskazując, że "młode pokolenie musi pogrzebać starsze pokolenie lecz winno to uczynić z uznaniem i honorami należnymi starszemu pokoleniu". W tym ujęciu wskazana jest droga przezwyciężenia wszelkich "konfliktów" między młodzieżą i dorosłymi.

Badając prawidłowości rozwoju młodzieży, należy jeszcze podkreślić inny problem, na który zwrócili szczególną uwagę: G.Murphy i L.B.Murphy.[22/] Tym problemem jest ujmowanie zjawisk psychicznych i społecznych rozwoju młodzieży w związku z ich "rolą" w ściśle określonych warunkach historycznego rozwoju, w określonym społeczeństwie i określonym środowisku. Ta prawda - co do ujmowania rozwoju człowieka - była głęboko naświetlona przez twórców marksizmu-leninizmu. G.Murphy i L.B. Murphy podkreślają także tę myśl, niezależnie od swoich poglądów na marksizm. J. Chałasiński, rozwijając ten problem, tak ujmuje daną prawidłowość: "Coraz bardziej zdobywa sobie uznanie pogląd, według którego prawa rozwoju dzieci i młodzieży są nie tylko prawami ich rozwoju psycho-społecznego i indywidualno-psychologicznego, lecz, co więcej, "te prawa społeczne wzrastania dzieci i młodzieży,

- - - - - - - - -

22/ G.Murphy i L.B.Murphy: Experimental Social Psychology. New York 1931.

na których się tak chętnie opieramy, należy traktować jako prawa mające zastosowanie tylko do naszego społeczeństwa".[23]

A zatem, patrząc na pewne zjawiska socjologiczne i psychologiczne w rozwoju młodzieży Polski Ludowej, badając jej "rolę" w naszym, współczesnym układzie rewolucyjnych przeobrażeń w dziedzinie ekonomiki, nauki, kultury, techniki i życia społecznego, musimy widzieć te zjawiska wprawdzie na tle ogólnych prawidłowości rozwoju człowieka, lecz w ścisłym ujęciu "jako prawa mające zastosowanie tylko do naszego społeczeństwa" - społeczeństwa w k r a c z a j ą c e g o w t r z y d z i e s t o l e c i e b u d o w n i c t w a s o c j a l i z m u w n a s z y m k r a j u.

- - - - - - - - - - -

23/ Cyt. za J.Chałasińskim: Społeczeństwo a wychowanie, s.42-43.
Por.: G.Murphy i L.B.Murphy: Op.cit., s. 281.

R O Z D Z I A Ł III

KOLEKTYW WOJSKOWY JAKO CZYNNIK USPOŁECZNIANIA ŻOŁNIERZA

1. Podstawowe problemy procesu uspołeczniania żołnierza.

Punktem wyjścia wszystkich naszych dotychczasowych rozważań jest marksistowska teza, głosząca, że człowiek jest i s t o t ą s p o ł e c z n ą. Ta teza rozwinięta w różnych dziedzinach nauk społecznych pociąga za sobą ściśle określone konsekwencje natury pedagogicznej. K.Marks w związku z tą tezą mówi: "Skoro człowiek jest z natury istotą społeczną jego prawdziwa natura powinna być mierzona nie przez siłę poszczególnej jednostki, lecz przez siłę społeczeństwa".[1/] Rozwój natury społecznej człowieka odbywa się drogą rozwoju siły społeczeństwa. Człowiek, rozwijając swoją naturę w ramach bytu społecznego, wchodzi w różne stosunki międzyludzkie. Stosunki te mają charakter czegoś koniecznego, określonego, niezależnego od woli i indywidualnych zainteresowań człowieka.[2/]

Człowiek, jako określona indywidualność, może jednak działać w społeczeństwie w sposób szkodliwy dla innych jednostek, należących do tego społeczeństwa lub też życzliwy, altruistyczny, pełny poświęcenia itp. Wysiłek społeczeństwa zawsze zmierzał i zmierza do tego, aby każdy członek danej społeczności uważał za swoją powinność moralną działanie zgodne z uznanymi w tym społeczeństwie normami, "nie mając na celu ukrytych wyłącznie własnych korzyści lub korzyści wyróżnionych przez siebie jednostek".[3/]

- - - - - - -

1/K.Marks, F.Engels: Gesamtausgabe. Abt.I, Bd.3.Berlin 1932, s.308.

2/K.Marks, F.Engels: Dzieła wybrane. T.I.KiW, Warszawa 1949, s.338.

3/Temu problemowi poświęca interesującą pracę H.Muszyński: Uspołecznienie dziecka w procesie wychowania społecznego. Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s.13.

Człowiek, wchodząc w konieczne, niezależne od jego woli stosunki społeczne, rozwijając się jako istota społeczna, nie traci jednak tego, co określiliśmy w odpowiednim rozdziale tej pracy jako - i n d y w i d u a l n o ś ć. Co więcej, w tych koniecznych stosunkach bytu społecznego kształtuje się i rozwija dana indywidualność, która dzięki swojemu wkładowi w byt społeczny rozwija go. Totez proces rozwoju natury społecznej człowieka polega na wzajemnym, dialektycznym powiązaniu aktywności określonej jednostki z treścią życia i rozwoju określonego społeczeństwa.

Aby to osiągnąć, trzeba wprowadzić jednostkę w treści bytu społecznego i u a u c z y ć ją funkcjonować zgodnie z własną indywidualnością i interesem społecznym, z dobrem innych członków tej społeczności, ukształtować poczucia i postawy, skłaniające jednostkę do kierowania się w swoim postępowaniu interesami społeczności jako pewnej całości. Tego rodzaju szersza władza co do zadań i perspektyw społecznego działania, poczucia, postawy i nawyki działania nie rodzą się automatycznie. Przynajmniej nie można ich pozostawić żywiołowości warunków narodzin i rozwoju. Trzeba w sposób zorganizowany wychować jednostkę. "Trzeba wychować jednostkę, słusznie podkreśla H.Muszyński po przeprowadzeniu szerokich badań na ten temat, która nie rozdzielałaby spraw osobistych jako bliskich sobie/ od spraw społecznych jako obcych i dalekich, która potrafiłaby w równym stopniu martwić się o dobro gospodarki narodowej, jak martwi się o zabezpieczenie bytu dla siebie lub swojej rodziny. Powstaje więc paląca potrzeba wychowania człowieka uspołecznionego".[4] Ta p o t r z e b a w y c h o w a n i a c z ł o w i e k u s p o ł e c z n i o n e g o ma szczególne znaczenie, jak zobaczymy, dla naszego wojska. Żołnierz bowiem ma być nie

- - - - - -

4/Op.cit., s.5. H.Muszyński daje z punktu widzenia zadań „wychowania interesującą definicję pojęcia „uspołecznienie: "Uspołecznienie jednostki to ogół tych jej dyspozycji psychicznych, które określają wypełnianie przez nią powinności moralnych wobec danej grupy społecznej jako całości". Op.cit., s.12.

tylko w ogóle "istotą uspołecznioną", żołnierz - w związku ze swoją rolą społeczną obrońcy Ojczyzny, w związku ze specyficznymi warunkami realizacji tej roli na polu bitwy - musi posiadać szczególną cechę uspołecznienia - k o l e ż e ń s t w o . "Koleżeństwo, wskazuje regulamin wojskowy, oparte na szacunku, przywiązaniu i trosce o towarzysza broni stanowi jedną z zasadniczych cnót żołnierza. Koleżeństwo obowiązuje do przyjaznej - a gdy trzeba i do ofiarnej - pomocy każdemu żołnierzowi - towarzyszowi broni"

Jakie są warunki wychowania społecznego naszego żołnierza? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na młodzież, która wkracza w szeregi wojska - jako tzw. p o b o r o w i - i jej cechy osobowe.

Szczególnie szeroko charakteryzowaliśmy ogólne postawy społeczne i cechy psychiczne młodych pokoleń jako swoistą prawidłowość rozwoju człowieka. Ukazaliśmy niektóre postawy społeczno-moralne młodzieży urodzonej i wychowanej w Polsce Ludowej, młodzieży, która ma być przygotowana do pełnienia r o l i ż o ł n i e r z a . Charakterystyka młodego pokolenia pozwala wychowawcy na tworzenie odpowiednich warunków dla organizacji procesu uspołeczniania żołnierza, poszukiwanie właściwych metod i środków wychowania uspołecznionego.

Punktem centralnym wszelkich rozważań wychowania społecznego w wojsku, jest w p r o w a d z e n i e p o b o r o w e g o d o r o l i ż o ł n i e r z a, w której m.in. koleżeństwo, troska, przywiązanie i ofiarność na rzecz towarzysza broni mają stanowić zasadnicze cnoty.

Tymczasem młodzież do chwili poboru do wojska żyła w i n n y m z u p e ł n i e ś r o d o w i s k u, gdzie kształtowała koleżeńskie i przyjacielskie stosunki w stosunku do całkowicie innych osób oraz o d g r y w a ł a w t y m ś r o d o w i s k u c a ł k o w i c i e i n n ą - n i ż ż o ł n i e r s k ą - r o l ę.

Od urodzenia człowiek ma określone kontakty z innymi ludźmi. Najpierw w kręgu rodzinnym, później koleżeńskim, szkolnym, w zabawie i w pracy - rozwijamy nasze kontakty społeczne. Spotykając się ciągle z innymi ludźmi, wzajemnie sobie pomagamy lub przeciwstawiamy się, jednocześnie lubimy o innych mówić, że są "obcy". W życiu codziennym i w pracy odgrywa rolę fakt, że ktoś jest nam "bliski", "znajomy", a ktoś inny "obcy" lub czasem "nieprzyjaciel". W tych określeniach kryją się nasze powiązania społeczne. Tego rodzaju powiązania międzyludzkie rozwijają się na tle określonej działalności, jak: praca, nauka, zabawa itp. Aby stać się "bliskim", np. w zabawie, trzeba przestrzegać reguł koleżeńskiego zachowania się, pewnych zasad postępowania w związku z regułą danej zabawy, pewnych obowiązujących zwyczajów. Ale " z w y c z a j " ma właściwość, że" o b o w i ą z u j e". ludzi współdziałających ze sobą. Co więcej, są pewne społeczne niepisane s a n k c j e z racji nie-przestrzegania przyjętych w danym środowisku zwyczajów, obyczajów lub norm moralnych. Na przykład, często w pewnych sytuacjach mówimy po prostu: "nie wypada tak postępować - - wstyd", "oczywiście Janek postąpił nie po koleżeńsku i słusznie uczynili dawni jego koledzy, że nie chcą z nim współpracować".

Tego rodzaju traktowanie człowieka przez innych ludzi mówi nam wyraźnie, że w pewnym kręgu kontaktów społecznych ukształtowały się zasady postępowania i każdy, kto je przekracza, jest określany jako człowiek, który nie tylko "zdradza" zasady życia zespołowego, lecz jako "zdrajca zespołu". Takie krytyczne oceny prowadzą do tego, że ludzie - wchodząc w różne kręgi życia społecznego /w ramach nauki, prac społecznie użytecznych, organizacji młodzieżowych, zabawy itp./ - zaczynają liczyć się z przyjętymi w tych kręgach zwyczajami, obyczajami, normami moralnymi i prawami oraz zasadami postępowania. W danych warunkach społecznych kontaktów oraz przyjętych zasad i form działania ludzie kształtują swoje stosunki "bliskości" lub "obcości" w stosunku do innych ludzi. W tych warunkach kształtują się określone zamiłowania i nawyki działania. W tych warunkach określona rola społeczna młodego /czy starego/ człowieka nabiera wagi i znaczenia - cieszy się uznaniem społecznym, ceni się tę rolę i daną indywidualność realizujących swoją rolę. Ponieważ dana rola społeczna, określone zasady działania związane są z kulturą środowiska, a nawet warunkami przyrodniczymi, dlatego każdy człowiek, funkcjonując jako istota społeczna w określonych warunkach przyrodniczych, kulturalnych, technicznych i politycznych, przywiązuje się nie tylko do kręgu społecznego bytu, lecz i do wszelkich warunków, w których ten byt się kształtuje i w jakich wyrastał i rozwijał się młodzieniec jako obywatel.

Z chwilą powołania do wojska młody obywatel musi co najmniej "oderwać się" na pewien czas od swego środowiska kształcenia się i rozwoju.

Ponieważ, jak mocno to podkreślaliśmy, człowiek nie może funkcjonować i rozwijać się bez społecznego środowiska, dlatego w wychowaniu wojskowym powstaje nie tylko problem stworzenia poborowym środowiska społecznego, lecz n o w e g o środowiska, które ma z jednej strony zapewnić warunki dalszego rozwoju młodzieży, tj. kontynuacji kształtowania się swoistych cech społecznych, cieszących się ogólnym uznaniem z punktu widzenia ideału wychowania socjalistycznego,

a z drugiej - w a r u n k i d l a r o d z e n i a s i ę c a ł k o w i c i e n o w y c h c e c h, charakterystycznych dla żołnierza ludowego Wojska Polskiego.

Nowe cechy obywatela wcielonego do wojska kształtują się i rozwijają w ramach s p o ł e c z n e j r o l i ż o ł n i e r z a. I oto znowu spotykamy się ze swoistością warunków wprowadzenia poborowego do pełnienia roli żołnierza.

Ogólna charakterystyka poborowych, dokonana z punktu widzenia ukształtowanych u młodzieży ról społecznych do chwili wcielenia jej do wojska, pozwala na rozróżnienie p i ę c i u wyraźnych "t y p ó w s p o ł e c z n y c h"[5]

Po pierwsze, istnieje pewna - dość poważna ilościowo - grupa młodzieży wcielonej do wojska, która do chwili "poboru" kształciła się z zamiarem rozpoczęcia dalszych takich lub innych studiów. Niektórzy spośród tej grupy młodzieży widzą nadal swój "los" w kontynuacji nauki. Są to "typowi uczniowie" jeśli idzie o ich rolę społeczną i związane z nią postawy, marzenia czy zachowanie się.

Po drugie, pewna grupa młodzieży wkracza do wojska w chwili ukończenia s z k o ł y z a w o d o w e j /lub odpowiednich kursów/ i konkretnych z jej strony decyzji objęcia zawodu - pewnej perspektywy usamodzielnienia się. Zdarzają się nawet czasem wypadki, że młodzież ta uzasadnia swoje prośby o odroczenie służby wojskowej lub całkowite zwolnienie koniecznością usamodzielnienia się, konkretnymi warunkami natury społecznej, co do pełnienia określonej funkcji zawodowej w pracy /szczególnie przy zawodach o klasyfikacjach poszukiwanych w naszym kraju w związku z bujnym rozwojem przemysłu/. Są to ludzie, których można określić: "dojrzali do samodzielnej pracy".

- - - - - - - - - - - - - -

5/ Podział ten opieramy głównie na wynikach obserwacji i wywiadach z przodującymi w pracy dowódcami pododdziałów.

Po trzecie, bardzo poważna grupa młodzieży, głównie ze środowisk wiejskich i robotniczych, wkracza do wojska jako całkowicie "usamodzielnieni zawodowo".

Zadania obronności kraju wymagają przygotowania do ich wykonania wszystkich obywateli zdolnych do noszenia broni. "Służba wojskowa, jak podkreślają regulaminy, wymaga bowiem bezwarunkowego poświęcenia wszystkich sił, a nawet życia dla Ojczyzny". Toteż szczególne znaczenie w nowoczesnej armii mają ludzie młodzi i zdrowi oraz posiadający większe doświadczenie w posługiwaniu się techniką.

Po czwarte, rozwój życia społecznego, politycznego i kulturalnego, dynamiczny rozwój naszej rewolucji społecznej i tworzenie warunków dla odpowiedniego funkcjonowania organizacji młodzieżowych /np. ZMS, ZMW, ZHP i inne/ ukształtowały swoisty typ " d z i a ł a c z a s p o ł e c z n e g o ", powszechnie określanego mianem - a k t y w i s t y.

Wielu młodych ludzi - niezależnie od pracy zawodowej lub nauki - poświęca większość swego czasu sprawom organizacji życia społecznego młodzieży. Wielu młodych "aktywistów" wprost traktuje tę funkcję społeczną - z a w o d o w o. Progi koszar przekracza także pewna grupa określana przez nas nazwą d z i a ł a c z y s p o ł e c z n y c h.

Po piąte, są także młodzi obywatele, którzy /z racji różnych warunków/ są w stadium raczej p o s z u k i w a n i a s w e j r o l i w s p o ł e c z e ń s t w i e. Nie są oni uczniami /i nimi nie chcą być/, nie mieli stałego zawodu społecznie uznanego i do takiego nie przygotowywali się. Jest to grupa młodzieży ogólnie określona mianem: n i e d o s t o s o w a n a s p o ł e c z n i e.

Ludzie należący do wszystkich wymienionych typów społecznych funkcjonując w określonym środowisku, pogłębiali swoją indywidualność i uzyskiwali określone uznanie lub potępienie w tym środowisku. Byli to zawsze konkretni ludzie,

konkretne indywidualności znane w swoim środowisku życia, zabawy lub pracy. Teraz, wkraczając do wojska, mają znaleźć się w takich warunkach społecznego działania, gdzie ich nikt nie zna /lub prawie nikt/ i ich dotychczasowa rola społeczna, stanowiąca węzłowe ogniwo ich uznania, przeżyć, sądów, ocen moralnych i zasad działania - przestaje mieć swoją wagę.

Obecnie, tj. już w szeregach wojska, trzeba mieć uznanie i funkcjonować społecznie w ramach całkowicie nowej roli - roli żołnierza, dla którego, jak ujmuje to regulamin: "Powołanie do służby wojskowej jest zaszczytnym obowiązkiem obywatela".

Rodzi się poważny i złożony problem wychowania społecznego w wojsku: stworzyć warunki dla każdego obywatela aby pełniąc rolę żołnierza mógł rozwijać swoją indywidualność i znaleźć dla siebie miejsce jako jednostki realizującej zbiorowe zadania swojego pododdziału czy oddziału. Trzeba więc bardzo wnikliwie określać rolę i miejsce każdego pojedynczego żołnierza w tworzeniu nowych warunków życia, nauki i pracy, w organizacji nowej wspólnoty grupowej. Subtelne określenie roli i miejsca poszczególnego żołnierza w realizacji ogólnej r o l i ż o ł n i e r z a, jako obrońcy Ojczyzny, stwarza przesłanki dla powstawania więzi typu koleżeńskiego, typu społecznego oraz powstawania i rozwoju poczuć, postaw i zasad uznania społecznego dla określonych form działania poszczególnych żołnierzy jako reprezentantów poszczególnych pozytywnych typów społecznych, ukształtowanych przed przyjściem do wojska.

J. Chałasiński zwraca uwagę, że armia z racji swoistej organizacji jest swoistym systemem ról społecznych, do których w procesie wychowania przygotowuje się żołnierza. "Wiadomo, pisze J. Chałasiński, jak dokładnie określana była historycznie ukształtowana rola nie tylko żołnierza i oficera, lecz także odrębność społecznych ról żołnierzy różnych

rodzajów broni".[5a/] Nowoczesna technika wojenna, taktyka i strategia oraz miejsce żołnierza jako obywatela rewolucyjnego społeczeństwa powodują głębokie przeobrażenia w społecznej roli tegoż żołnierza.

Ogólnie, dla dalszych rozważań, tę rolę można ująć słowami J. Chałasińskiego: "Rola społeczna, będąca wyobrażeniem miejsca jednostki jako członka zbiorowości, zawiera schematyczne określenie jej związku z innymi członkami oraz zachowania się obowiązującego w różnych schematycznie określonych sytuacjach grupowego życia, ze względu oczywiście, na konieczność utrzymania grupy jako całości i realizowania przez nią jej zbiorowych zadań".[6/]

Aby móc rozwiązać te wyłaniające się problemy, trzeba s t w o r z y ć g r u p ę s p o ł e c z n ą.

2. Pododdział jako podstawowa grupa społeczna w procesie wychowania żołnierza

Z chwilą włączenia młodzieńca jako obywatela w szeregi wojska zostaje on organizacyjnie przydzielony do określonego p o d o d d z i a ł u.[7/] Oderwanie tego obywatela od jego środowiska społecznego i kulturalnego, od kręgu kolegów i przyjaciół i od jego dotychczasowej roli społecznej stworzyło swoistą postawę psychiczną, którą określamy mianem w y o b c o w a n i a społeczno-kulturalnego. Ponieważ człowiek, jak już [redacted] o tym mówiliśmy, nie może funkcjonować poza społeczeństwem, poza grupą społeczną, toteż dany pododdział dla młodego człowieka, który jest teraz żołnierzem, staje się tym środowiskiem społeczno-kulturalnym, w którym zaczyna każdy z nich funkcjonować znowu jako człon-ek społeczności -

- - - - - - - - -

5a/ J. Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie, s.31.

6/ J. Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie, s.31.

7/ Szereg wskazówek dydaktyczno-wychowawczych w organizacji pododdziału jako grupy społecznej znajdzie Czytelnik w opracowanym przez zespół pracowników naukowych WAP "Wyborze zagadnień pracy politycznej w pododdziale". MON, Łódź 1963.

- chociaż w innej roli.

Włączeni do pododdziału żołnierze muszą wspólnie wykonywać szereg zadań, których wyniki uzyskane przez poszczególne osoby często w sposób oczywisty wpływają na ocenę i sytuację całego pododdziału. Co więcej, nawet indywidualne zachowanie się poszczególnych żołnierzy poza kręgiem [illegible] obowiązkowych zajęć /np. w świetlicy, w czasie zajęć własnych, na przepustce itp/ zaczyna mieć wpływ na ocenę i konsekwencje całego pododdziału. Na przykład, kształtuje się "opinia", że "najczęściej są pewne wykroczenia na przepustce w pododdziale X". To pociąga za sobą pewne ograniczenia w wydawaniu przepustek.

Służba wojskowa oraz jej specyfika organizacyjna stwarzają tego rodzaju sytuację, że żołnierze wcieleni do danego pododdziału spędzają w jego ramach bardzo dużo czasu, w stałym obcowaniu ze sobą w pracy, szkoleniu, służbie, w zajęciach świetlicowych, nawet stale mieszkają we wspólnych pomieszczeniach /koszary, namioty/; i w tym samym czasie i w tym samym miejscu spożywają posiłki. Tego rodzaju warunki dla kontaktów społecznych są specyficzne tylko dla wojska. Specyfika ta wyraża się m.in. w tym, że żołnierze danego pododdziału bardzo szybko poznają się wzajemnie, bardzo szybko dostrzegają rolę i znaczenie zwartego, wspólnego działania. Często, szczególnie w pierwszych dniach służby wojskowej, poczucie potrzeby wspólnego stanowienia, wspólnego "działania" rodzi się na tle o d m i e n n o ś c i dotychczasowych ról odgrywanych w społeczeństwie cywilnym w porównaniu z nową rolą - żołnierza, podporządkowanego zdecydowanie swojemu dowódcy /drużyny, plutonu/.

W stałych wzajemnych kontaktach żołnierzy w ramach organizacyjnych pododdziału nie odrazu rodzą się pewne poczucia, postawy lub zasady wspólnego działania, wspólnej oceny poszczególnych i zbiorowych czynów. Początkowo w zbiorowisku "ludzi obcych" zaczynają się tworzyć k r ę g i z n a j o m y c h, kręgi "bliższych sobie osób". W warunkach życia, pracy,

nauki i szkolenia pododdziału z czasem zaczynają zbliżać się do siebie: jedni - na tle spraw kulturalnych /np. zaczynają dyskutować o pewnych wspólnych problemach, znajdować wspólność poglądów itp/, inni - przy rozwiązywaniu wspólnych zadań w służbie lub na ćwiczeniach dostrzegają w sobie wspólność poczucia odpowiedzialności, wspólność zainteresowań technicznych itp. Na tym tle rodzi się wzajemna życzliwość, przywiązanie.

Każde więc zbiorowe działanie poszczególnych żołnierzy w ramach określonego pododdziału stwarza podstawy dla formowania się pewnego stosunku /chociażby krótkotrwałego/, wyrażającego się w określonych osobistych przeżyciach psychicznych, w określonych ocenach swego lub cudzego postępowania z punktu widzenia "kręgu bliskich sobie osób" lub zadań całego pododdziału. Z czasem w "kręgu bliskich osób" niektóre oceny i zasady postępowania uzyskują walor względnie powszechny. Na przykład, niektóre formy przyjaźni, koleżeństwa, wzajemnej pomocy są czymś społecznie sankcjonowanym. Wówczas mówimy o funkcjonowaniu pewnych stosunków społecznych w pododdziale. "S t o s u n e k s p o ł e c z n y, podkreśla St.Baley, musi bowiem mieć cechę czegoś w pewnym sensie u n o r m o w a n e g o, z w y c z a j o w e g o, przyjętego przez praktykę społeczną".[8/]

Stosunki społeczne kształtujące się w pododdziałach pomiędzy poszczególnymi żołnierzami przebiegają według określonych prawidłowości. Przede wszystkim trzeba tu dostrzec wyraźnie z jednej strony - p r z o d o w n i c t w o i z w o l e n n i c t w o, a z drugiej - g ó r o w a n i e i u s t ę p o w a n i e./St.Baley używając spolszczonych terminów łacińskich, mówi raczej o d o m i n a c j i i sublimacji./[9/]

- - - - - - - - -

8/ St.Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PWN, Warszawa 1959, s. 115.

9/ Op.cit., s. 116-123.

Z chwilą kształtowania się stosunku społecznego pomiędzy żołnierzami można zauważyć tego rodzaju zjawisko: jedni przy każdej okazji rozwiązywania wspólnych zadań zaczynają tak dalece w y r ó ż n i a ć s i ę sposobami zachowania się, swoimi metodami działania, że pozostali koledzy / z danego kręgu/ nie tylko uznają ich "dominowanie", lecz p o d p o r z ą d k o w u j ą s i ę tym łatwo "wyróżniającym się", nie stawiają im sprzeciwu, jeśli polecają oni zachowywać się w sposób podobny do ich własnego postępowania. Mając często nawet odmienny pogląd na pewne sprawy - z chwilą zdecydowanego stanowiska pierwszych - podporządkowują się im bez większych wewnętrznych oporów. St. Baley, analizując dane problemy, dochodzi do stwierdzenia, że "Przy dominacji - sublimacji osoba ustępująca ma często poczucie ulegania przymusowi. Natomiast zwolennik poddaje się chętnie woli przywódcy. Jednostka górująca narzuca swoją wolę otoczeniu, przywódca stosuje radę i perswazję. Jednostka górująca może nie interesować się bliżej tymi, którym narzuca już wolę; mogą oni być dla niej zupełnie obojętni. Natomiast przywódca jest do grupy ustosunkowany życzliwie. Jest przekonany, że to, co zaleca, wyjdzie jego zwolennikom na korzyść". 10/

W układzie różnych grup koleżeńskich, powstających żywiołowo w pododdziale i specjalnie organizowanych ze względu na zadanie służby wojskowej - wyłonienie się stosunków społecznych typu przodownictwa - zwolennictwa i dominacji - sublimacji prowadzi do umocnienia się więzi społecznych i rodzenia się określonych typów p r z y w ó d c ó w, którzy w miarę umacniania swej dominacji w grupach zaczynają odgrywać wielką rolę w cementowaniu więzi społecznych..

Zachodzące w pododdziale stosunki społeczne przebiegają dwiema drogami. Na jednej drodze powstają i rozwijają się stosunki społeczne i w związku z nimi - zespoły żołnierskie w sposób żywiołowy, nie organizowany świadomie i celowo

- - - - - - -

10/ Op. cit., s. 118.

przez dowódcę pododdziału - z e s p o ł y n i e f o r m a l n e; na drugiej drodze - z e s p o ł y f o r m a l n e.

Podstawą funkcjonowania zespołu jest poczucie o d r ę b n o ś c i jak to podkreśla Fl. Znaniecki. W świadomości pewnego kręgu osób rodzi się poczucie " m y ", które wyodrębnia ich od innych członków zespołu lub zespołów, o których mówi się - " o n i ". Poczucie odrębności - "m y" i " o n i " - nie stanowi jeszcze o t r w a ł o ś c i więzi społecznej. Może ono zrodzić się w warunkach przejściowych /nawet w tłumie/. Trwałość więzi społecznej w grupie zależy przede wszystkim od zadań, które musi realizować zrodzony zespół i wokół których powstaje dane poczucie odrębności, wyrażające się w swoistym odczuciu " M y ".

W realizacji wszelkich zadań wojskowych, w życiu, nauce i szkoleniu żołnierza funkcjonuje system h i e r a r c h i z o w a n i a stosunków społecznych. Wysyłając np. dwóch żołnierzy na zwiad, dając im jakiekolwiek zadanie, zawsze wyznaczamy jednego spośród nich jako dowódcę. Toteż także i w funkcjonowaniu względnie trwałych grup formalnych wielką rolę odgrywa wyłowiony "przywódca".

Na trwałość grupy wpływa również i l o ś ć j e d n o s t e k, które utrzymują ze sobą ściślejszy kontakt. St. Baley skłonny jest na tym tle sformułować pewną prawidłowość, którą ujmuje następująco: "można by nawet sformułować rodzaj przybliżonego prawa: im ściślejsza więź społeczna, tym mniejsza jest ilość jednostek, którą ona zdoła ogarnąć"[11]. Ta prawidłowość stwarza warunki szczególnie sprzyjające uspołecznianiu pododdziału.

Aby grupa mogła funkcjonować względnie trwale, musi posiadać uznane przez jej członków pewne zasady, normy i przepisy, według których dokonuje się wartościowania konkretnych czynów poszczególnych jednostek, grupy jako całości lub jej przywódcy. Te zasady, normy i przepisy pozwalają

- - - - - -

11/ Op. cit., s. 65.

oceniać: co jest "dobre", a co "złe" z punktu widzenia grupy jako całości. "Realizuje się tu zasada, pisze St.Baley, iż różne psychiczne przeżycia wiążące ze sobą członków społeczeństwa ludzkiego kondensują się niejako czy też krystalizują w pcstaci pewnych s p o ł e c z n y c h f o r m, n o r m i p r z e p i s ó w. One to tworzą "socjologiczny" charakter grupowy".[12/]

Społeczne formy, normy i przepisy, którymi posługuje się pewna grupa w działaniu, stanowią miernik ogólnomoralnej i kulturalnej wartości danej grupy. K o n s e k w e n c j a z jaką stosuje się przyjęte przez grupę formy, normy i przepisy w stosunku do czynów poszczególnych członków grupy, świadczy o poziomie o r g a n i z a c j i g r u p y, stosunek zaś poszczególnych członków do danych form, norm i przepisów, świadome im podporządkowanie się - o s p o i s t o ś c i d y s c y p l i n y g r u p o w e j.

Można przytoczyć jeszcze wiele przykładów powstawania i rozwoju różnorodnych stosunków społecznych w grupie. Naszym zamiarem nie jest jednak szeroka analiza socjologiczna stosunków społecznych w grupie lub rozprawa z różnego rodzaju poglądami socjologicznymi co do klasyfikacji grup społecznych, co do ich istoty itp. Podkreśliliśmy tylko te prawidłowości przebiegu zjawisk społecznych w grupie, które podnoszą wszyscy socjologowie i które znajdują swoje miejsce w praktyce życiowej w pododdziale jako grupie społecznej. Wskazując na te prawidłowości, chcemy szczególnie zwrócić uwagę dowódcy - jako organizatorowi pododdziału - "grupy społecznej" - na dwutorowość kształtowania się zjawisk społecznych i w związku z tym na pewne problemy pedagogiczne, które musi każdy dowódca rozwiązywać. Problemami tymi są:

a/ kształtowanie i rozwój więzi społecznych różnych kręgów koleżeńskich u żołnierzy, głównie wokół zajęć programowych;

- - - - - - - -

12/ Op. cit., s.65.

b/ stwarzanie warunków w procesie działalności pod-oddziału, które prowadzą do aprobaty społecznej dominacji "przywódców" formalnych /dowódców aktywistów, których dominację także aprobuje dowódca pododdziału/;

c/ dynamizacja i wszechstronność działania zespołów formalnych, które w wyniku aktywności dochodzą do dominacji nad grupami nieformalnymi;

d/ ogólne przyjęcie przez grupy formalne i nieformalne kryteriów wartościowania różnych czynów poszczególnych żołnierzy oraz grup - do których oni należą - społecznych form, norm i przepisów, mających sankcję wojska i jego organów kierowniczych.

Już wstępne badania na tym polu doświadczeń pedagogicznych w wojsku[13/] pozwalają na pewne uogólnienia co do metodyki rozwiązywania postawionych problemów.

W metodyce tworzenia formalnej, podstawowej grupy społecznej w ramach pododdziału wysuwają się na czoło następujące zasady postępowania pedagogicznego:

a/ zasada dominacji r o l i ż o ł n i e r z a ;
b/ zasada indywidualnego traktowania poszczególnych ról żołnierzy w ramach ogólnych zadań;
c/ włączanie społecznie niedostosowanych do grupy;
d/ zasada perspektyw rozwojowych grupy;
e/ zasada formalnego kierownictwa grupą.

Rozpatrzymy kolejno te zasady.

a/ Z a s a d a d o m i n a c j i r o l i ż o ł n i e r z a. Do chwili powołania do wojska każdy obywatel, jak to już podkreślaliśmy, odgrywał określoną rolę w społeczeństwie, cieszył się szczególnym uznaniem z racji tej roli w swoim środowisku. Uznanie roli pracującego obywatela, przed wcieleniem go do wojska, było związane z pracą narodu, z podnoszeniem zdobyczy ekonomicznych, kulturalnych, społecz-

---

13/ Wiele cennych uwag na ten temat znajdzie Czytelnik w pracy F.Czerwińskiego: Wychowawcze podstawy przodownictwa wojskowego. Warszawa 1963 r.

nych i politycznych narodu, z jego perspektywami ogólnego rozwoju. Obecnie "Dla obrony swej suwerenności i niepodległego bytu, zapewnienia całości ojczystego terytorium - jak mówią regulaminy - i nienaruszalności jego granic, ochrony spokojnej pracy narodu, jego politycznych i społecznych zdobyczy oraz wiedzy ludu pracującego Polska Rzeczpospolita Ludowa powołuje swych obywateli do służby wojskowej". Rola "żołnierz-obywatel" ma teraz stanowić główną linię działania i odpowiedniego społecznego uznania. Ta rola nakłada na każdego powołanego do wojska szczególne zadania, bowiem "P o w o ł a n i s t a j ą s i ę ż o ł n i e r z a m i i p o w i n n i w k a ż d e j c h w i l i b y ć g o t o w i z b r o n i ą w r ę k u s p e ł n i ć s w ó j o b o w i ą z e k w o b e c O j c z y z n y".

Tego rodzaju ujęcie zagadnienia wymaga od organizatorów życia, pracy, służby i nauki żołnierza, aby byli oni ś w i a d o m i s e n s u i z n a c z e n i a k a ż d e j d z i a ł a l n o ś c i z punktu widzenia roli żołnierza. Jednocześnie z tym żołnierz musi uświadamiać sobie swoje szczególne zadanie, swoją rolę w całokształcie zadań i ról ogólnospołecznych. To jest pole do wielkiej pracy politycznej z żołnierzami.

b/ Z a s a d a i n d y w i d u a l n e g o t r a k t o w a n i a p o s z c z e g ó l n y c h r ó l ż o ł n i e r z y j a k o o s o b o w o ś c i w r a m a c h o g ó l n y c h z a d a ń w y c h o w a w c z y c h. Rola żołnierza-obywatela jest pełniona przez konkretnego człowieka jako indywidualność. Toteż wykorzystując pozytywne społecznie cechy określonej indywidualności w realizacji roli żołnierza-obywatela, wzbogacamy treść i formy tej roli. Jednocześnie zaś wprowadzając daną indywidualność do roli żołnierza wzbogacamy tę indywidualność nowymi elementami osobo-

wości społecznej.[14/] Na czym polega ten proces?

Indywidualność obywatela powołanego do wojska, wzrastając i rozwijając się we wzorze osobowym żołnierza, dynamizuje głównie następujące elementy: A. o b o w i ą z k o w o ś ć. B. p o c z u c i e m o r a l n e i p r a w n e p o z y c j i s p o ł e c z n e j w g r u p i e, C. s a m o o c e n a i D. w p ł y w d a n e j i n d y w i d u a l n o ś c i n a ś r o d o w i s k o s p o ł e c z n e.[15/].

A. Istnieje cały szereg obowiązków w pododdziale, które każdy żołnierz musi wykonywać. Jedne z nich dotyczą jego działalności w kręgach koleżeńskich, inne wyrastają na tle realizacji zadań wspólnych dla danego żołnierza i pododdziału.

Żołnierz wypełniając konsekwentnie różnorakie obowiązki, kształtuje swą aktywność moralną. J.Chałasiński zwraca uwagę, że "Aktywność moralna może być indywidualistyczna lub zespołowa w zależności od tego czy osobnik ma obowiązki tylko względem poszczególnych uczestników kręgu, czy też kręgu jako zespołu spełniającego jakieś wspólne zadanie, dla którego konieczne jest zharmonizowanie społeczne uczestników."[16/] Zorganizowany świadomie proces wychowawczy zmierza do takiego ujęcia aktywności moralnej żołnierza jako indywidualności, aby on spełniał wspólne zadanie pododdziału i ta

- - - - - - - -

14/ W światowej literaturze socjologicznej wysunęła się na czoło teoria osobowości społecznej Fl.Znanieckiego. Zaprezentowana najlepiej w pracy: Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1935. Pewne myśli tej teorii stanowią podstawę naszych rozważań.

15/ Fl.Znaniecki rozróżnia wśród elementów wzoru osobowego: jaźń odzwierciedloną, stan socjalny, funkcję społeczną i znaczenie życiowe. /Op.cit., s. 177-128/ Biorąc pod uwagę specyfikę grupy wojskowej, akcentujemy tylko pewne strony elementów wzoru osobowego, charakterystycznych dla naszego przedmiotu badań.

16/ J.Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie. Op. cit., wyd. II, s.36.

aktywność uzyskała zharmonizowane społecznie pozytywną ocenę wszystkich uczestników różnych kręgów i grup formalnych i nieformalnych. Co więcej, w opinii pododdziału jako grupy społecznej uzyskuje dany aktywista pozytywną ocenę - "o b o w i ą z k o w e g o ż o ł n i e r z a." Wynikiem tego procesu musi być rozwinięcie tego elementu osobowości społecznej, który określamy mianem - p o c z u c i e o b o w i ą z k o w o ś c i i który stanowi o kierunku i sile dynamicznej działalności żołnierza na każdym odcinku jego życia.

B. Fl.Znaniecki słusznie zwraca uwagę na to, że każdy człowiek, funkcjonując w ramach grupy społecznej, zajmuje pewną pozycję społeczną, która uprawnia go do bycia traktowanym "jako mniej lub więcej ważny przedmiot czynności obowiązków moralnych". Na przykład, żołnierz z racji swojej roli i związanych z nią obowiązków ma prawt do korzystania z pomocy innych kolegów i swego dowódcy. Ma on prawo współpracy z innymi żołnierzami oraz prawo udzielania rad i zaleceń w związku ze swoją rolą. Żołnierz wyznaczony przez dowódcę jako starszy grupy w związku z zadaniem ogólnospołecznym /gazetka ścienna, zwiad, oczyszczenie rejonu itp/ ma prawo do uznania, sympatii i zaufania, do działalności kolegów pod jego kierownictwem. Prawo, o którym mówimy, może mieć charakter obyczajowy lub ustawowy.

Organizacja procesu wychowania polega na zapewnieniu żołnierzowi, wysuniętemu na określoną funkcję w zespole, prawa żądania od podwładnych posłuszeństwa, lojalności, pracy, wynikających z koleżeństwa i sympatii oraz zapewnienia mu uznania dla jego konkretnych czynów. Nie osiąga się tych celów na drodze zakazów i nakazów, na drodze represji. Toteż dowódca pododdziału, wysuwając na "kierownicze" funkcje tego lub innego żołnierza w zespołach rozwiązujących nawet drobne zadania, zawsze liczy się z jego indywidualnością, z jego ukształtowanym typem osobowym w związku z rolą pełnioną przez niego przed wcieleniem do wojska.

C. S a m o o c e n a. Każdy człowiek, niezależnie od stosunku otoczenia do jego zachowania się i oceny społecznej jego konkretnego wkładu dla zespołu, sam ocenia swoją rolę i miejsce w życiu grupy. Fl.Znaniecki określa to jako "J a ź ś p o ł e c z n a" i mówi, że "jest" to osobnik ujęty tak, jak przedstawia się sobie samemu, gdy uświadamia lub wyobraża sobie, że jest przedmiotem zainteresowania pewnego kręgu społecznego". Nie zawsze w praktyce funkcjonowania społecznego człowieka pokrywają się ze sobą, na przykład: znaczenia składników i cech danej indywidualności, uświadamianej przez tegoż człowieka, z ocenami środowiska społecznego.

Mogą tu zachodzić poczwórnego rodzaju przypadki.

Po pierwsze, żołnierz wysunięty na czoło jako organizator zespołu może p r z e c e n i a ć swoją rolę lub źle pojmować ją z punktu widzenia ogólnych zadań zespołu.

Po drugie, organizator zespołu może nie/doceniać swojej roli i w związku z tym zaczyna źle funkcjonować w zespole.

Po trzecie, organizator jako aktywista ocenia swoją rolę podobnie, jak inni członkowie zespołu, traktując jako ważne te same cechy i te same czyny w danej roli.

Po czwarte, istnieją przypadki, gdy aktywista właściwie pojmuje swoją rolę z punktu widzenia ogólnych potrzeb, chociaż zespół może mieć inną, a nawet ujemną, ocenę tej roli. W tym przypadku dany aktywista musi odpowiednio uświadomić zespół, odpowiednio go sobie "pozyskać".

W zorganizowanym wychowaniu stosuje się w całej rozciągłości k r y t y k ę i s a m o k r y t y k ę. Jest to konkretny, realny grunt dla właściwego odzwierciedlenia roli społecznej każdego aktywisty w procesie wychowania.

D. W p ł y w i n d y w i d u a l n o ś c i p o s z c z e g ó l n y c h ż o ł n i e r z y n a i c h ś r o d o w i s k o s p o ł e c z n e i k u l t u r a l n e. Efektywność i swoistość różnorodnych rozwiązań zadań, jakie stają przed grupą społeczną zależy przede wszystkim od bogactwa i dynamiki indywidualności poszczególnych człon-

ków zespołu. Przy rozwiązywaniu zadań, np. wynikających z potrzeb organizacji świetlicy lub zespołu sportowego, ujawniają się z całą jaskrawością cechy indywidualne poszczególnych żołnierzy oraz ich zaangażowanie w wykonanie tego zadania. Wyraźnie możemy dostrzec rolę poszczególnych żołnierzy w tworzeniu wspólnych wartości o charakterze społecznym lub oświatowym. Obok tego, uświadomienie sobie swojej roli i miejsca przez poszczególnych żołnierzy w ogólnym czynie, aktywizowanie w danych warunkach danej roli, wywierają wpływ na ich własne życie, własną pozycję w grupie, własne wzbogacanie się w wiadomości, umiejętności i sprawności. Kierownicza funkcja zorganizowanego wychowania polega więc na tworzeniu takich warunków aktywności poszczególnych żołnierzy, w różnych kręgach ich życia, pracy, nauki i służby w ramach pododdziału, aby mogli oni - wykonując ogólno-społeczne zadania - mieć pełną możliwość wpływu na efektywność wyników tych zadań i pełne poczucie znaczenia swojej indywidualności w ich realizacji.

c/ W ł ą c z a n i e s p o ł e c z n i e n i e d o s t o s o w a n y c h d o g r u p y. Można dany problem rozważać w związku z zasadą indywidualnego podejścia do żołnierza. Tak przeważnie w metodyce wojskowej ujmuje się wychowanie niedostosowanych społecznie do grupy, czyli tzw. problem "t r u d n o ś c i w y c h o w a w c z y c h". Wszystkie nasze badania[17] wskazują na błędność tej drogi, tj. rozważań jedynie nad tym: jak "dostosować" trudnego żołnierza do życia, nauki i pracy w zespole. Okazuje się, że podstawową zasadą włączania społecznie niedojrzałych żołnierzy do grupy społecznej, do pododdziału - jest z b u d o w a n i e d o b r e j s p o ł e c z n o ś c i funkcjonującej prawidłowo i tym samym mającej ambicje ogarnięcia swoim zasięgiem niedojrzałych społecznie, tj. "trudnych w wychowaniu".

- - - - - -

17/ Autor tej pracy przeprowadził na ten temat szerokie badania w ramach seminarium magisterskiego w WAP. Wiele szczególnie cennych danych zebrał na swoim seminarium magisterskim w WAP doc. dr St. Jedlewski. Materiały i maszynopisy tych opracowań są w bibliotece WAP. Są one podstawą niniejszych uogólnień.

Włączanie społecznie niedostosowanych do grupy, czyli "trudnych w wychowaniu", trzeba rozpatrywać przede wszystkim na tle realizacji celów i zadań pedagogicznych i szkoleniowych pododdziału jako grupy społecznej.

Podstawowym kryterium oceny pracy i zwartości zespołu są konkretne wyniki realizacji zadań z zakresu przygotowania żołnierza do pełnienia jego roli, tj. do działań na ewentualnym polu walki. Wyrazem tego przygotowania są m.in. wyniki np. w strzelaniu, w odpowiedzialnym i sumiennym pełnieniu służby, w dbaniu o powierzony sprzęt, stosunek do szkolenia itp. Okazuje się, że nie każdy żołnierz ma jednakowe możliwości wykonania pewnych zadań - mówimy ma "pewne trudności". Okazuje się także, że "pewne trudności" mają charakter nie tylko obiektywny /np. brak ogólnego przygotowania z matematyki dla zrozumienia niektórych zjawisk w strzelaniu zdalnie kierowanym itp/, lecz i s u b i e k t y w n y /np. nierozumienie sensu danych zajęć, negatywny stosunek do prowadzenia zajęć z zakresu musztry w formie "tresury" itp/.

Badając wnikliwiej problem t r u d n o ś c i w y c h o w a w c z y c h z punktu widzenia c e l ó w i z a d a ń wychowania i szkolenia, można je ogólnie poklasyfikować następująco.

A. Trudności wychowawcze wynikające z przyczyn obiektywnych, tj. trudności w realizacji celów i zadań szkolenia w związku z brakiem odpowiedniego poziomu wykształcenia żołnierza. Żołnierz tego typu często nie ujawnia swoich istotnych braków w realizacji stawianych mu zadań, lecz wobec grupy stara się "ukazać" jako "człowiek lekceważący te zadania". Stwierdziliśmy cały szereg przypadków, w których żołnierze w związku z niedostatecznym ogólnym przygotowaniem - nie rozumiejąc omawianej problematyki społeczno-politycznej lub wyszkolenia bojowego - starali się ukryć przed grupą swoje braki w wiedzy ogólnej, starali się "n i e d o p u ś c i ć " jak niektórzy to ujmowali, "do kompromitacji".

Natomiast wielu sposród nich, chcąc "pokazać się" wobec grupy, pokazać grupie swoją w niej rolę i znaczenie - czynili wszystko, co było możliwe, aby "udawać lekceważenie danych zajęć" /pisał jeden z wypowiadających się/. Toteż zachodzi konieczność przeprowadzenia bardziej wnikliwej analizy poborowych w związku z ich przydziałem do poszczególnych rodzajów wojsk czy służb. Natomiast w ramach pracy i nauki w pododdziałach należy stwarzać warunki dla odpowiedniego dokształcania /w tego rodzaju przypadkach/.

5. Poważna liczba wypadków trudności wychowawczych rodzi się na tle słabej realizacji zadań wyszkolenia w s k u t e k s t o s o w a n i a p r z e z k a d r ę n i e w ł a ś c i w y c h m e t o d i ś r o d k ó w k s z t a ł c e n i a przede wszystkim w związku z pewnymi brakami w psychologicznym i pedagogicznym przygotowaniu kadry. Powstają w tych warunkach charakterystyczne zjawiska, na przykład: ogólnie dany pododdział ma trudności w realizacji swoich zadań z racji źle organizowanego procesu szkolenia, jednocześnie - niektórzy żołnierze w tym samym pododdziale osiągają doskonałe rezultaty w nauce, i pracy, w szkoleniu raczej jednak dzięki wyrobionej w okresie przedpoborowym inteligencji, sprawnościom technicznym, swoistym zainteresowaniom. Dowódca nie patrząc samokrytycznie na swoje metody pracy, "stale wskazuje tych wyróżniających się" - jak podkreślają niektórzy respondenci - i "karci jedynie opóźniających się". W tych warunkach rodzą się różnego rodzaju konflikty pomiędzy żołnierzami w grupie, a dowódca nie zdobywa autorytetu ani u jednych, ani u drugich.

Przytoczony przykład wskazuje na to, jakie warunki pedagogiczne rodzą "trudnych żołnierzy".

6. Szereg trudności wychowawczych wynika z niepełnego uświadomienia przez żołnierza wagi społecznej swojej roli i odpowiedzialności wobec ojczyzny za właściwe przygotowanie się do tej roli. Toteż odpowiednio prowadzona praca

politycznо-wychowawcza, przede wszystkim pokazanie roli żołnierza jako obrońcy ojczyzny, jako patrioty - jest elementem zasadniczym przezwyciężania trudności wychowawczych, zrodzonych na tym tle.

Nasze obserwacje wskazują na to, że często podstawą tych zjawisk jest nieznajomość przez żołnierzy ich obowiązków i praw ujętych w odpowiednie regulaminy.

D. Poważne miejsce wśród trudności wychowawczych zajmują tego rodzaju c e c h y żołnierzy, które powstają na tle stosowania niewłaściwych metod, środków i organizacji procesu pedagogicznego.

Jest to problem złożony. Badając wypowiedzi żołnierzy na ten temat, można ich sądy co do źródeł trudności podzielić na trzy grupy.

Po pierwsze, nie wolno zapominać o tym, że każdy człowiek przeniesiony w całkowicie nowe warunki życia, poddany oddziaływaniom środków niespotykanych w dotychczasowej pracy lub nauce, poddany społeczno-moralnym formom nacisku nieznanym poprzednio - przechodzi, nazwijmy to "w e w n ę t r z n y w s t r z ą s". Psychologowie określają to zjawisko jako przeobrażenie się struktury stereotypu dynamicznego. Socjologowie - dostrzegają tu zjawiska w y o b c o w a n i a i trudności wrastania w nowe środowisko. Fakt pozostaje faktem, że na tle wrastania obywatela powołanego do wojska w wojskowe środowisko rodzi się szereg trudności natury obiektywnej. Jednak te trudności często pogłębiane są w tych warunkach, gdy stosuje się zbyt u n i f o r m i s t y c z n y sposób traktowania wszystkich żołnierzy danego pododdziału, gdy zapominamy o indywidualności ludzkiej i nie stosujemy zasady indywidualnego podejścia do żołnierza.

Po drugie, trudności wychowawcze pogłębiają się wówczas gdy dowódca nie liczy się z godnością i ambicją podwładnych, nie potrafi dostrzec ważnego psychologicznego

zjawiska - dążenia ludzi "do pokazania się", do społecznego uznania. Zamiast więc rozwiązywać różne zadania - opierając się na tej pozytywnej cesze osobowości ludzkiej - dławi się ją.

Po trzecie, trudności wychowawcze rodzą się i rozwijają w warunkach, gdy dowódca stosując różnorodne formy i środki wyróżnień, nagród lub kar, podkreśla nieustannie, iż dany środek wychowawczy jest wyrazem osobistej postawy dowódcy, jego "ja" - a nie p r a w a /np. regulaminu/, którego dany dowódca jest jedynie reprezentantem. Budzi się w tych wypadkach wewnętrzny niepokój, wewnętrzny "konflikt" w stosunku do przełożonego. Oczywiście tego rodzaju "konflikty" powstają głównie wówczas, gdy dowódca wysuwając na czoło własne "ja" - przekracza swoje uprawnienia.

E. Zrozumiałą jest rzeczą, że nie należy zapominać, iż może być w pododdziale pewna ilość żołnierzy, którzy rekrutują się ze sfer, w których wychowywało i wychowuje się w duchu klasowo i ideologicznie wrogim w stosunku do naszego budownictwa społecznego. Trzeba jednocześnie pamiętać, że ci sami młodzi ludzie byli jednocześnie wychowywani i kształceni w naszych szkołach w duchu socjalistycznym. Żołnierze ci przeżywają wewnętrzny konflikt ideowy. Stosowanie niewłaściwych metod pedagogicznych prowadzi niektórych spośród nich na drogę ideologicznie nam obcą - co w konsekwencji może stworzyć szczególny rodzaj trudności wychowawczych.

F. Wkracza także do wojska pewna grupa ludzi, którzy w procesie swego życia, w dzieciństwie i młodości stawali się wypaczeni społecznie. Chodzi tu głównie o ludzi, od których w procesie ich życia i pracy nigdy konsekwentnie nie egzekwowano właściwego stosunku do powierzonych zadań lub wprost do innego człowieka.

Tych ludzi trzeba niestety od nowa wychowywać; trzeba ich uczyć solidnego i odpowiedzialnego stosunku do stawianych im zadań, trzeba stopniowo, lecz konsekwentnie uczyć szacunku do innych ludzi i ich dzieł, trzeba stopniowo i

metodycznie zaszczepiać im nowe cechy.

S p o i s t o ś ć i d o j r z a ł o ś ć m o r a l-
n a g r u p y s p o ł e c z n e j w y r a ż a
s i ę w t y m, ż e p o t r a f i o n a p o d
k i e r u n k i e m s w e g o d o w ó d c y p r z e-
z w y c i ę ż a ć t r u d n o ś c i w y c h o w a w-
c z e.

d/ Z a s a d a p e r s p e k t y w r o z w o j o w y c h
g r u p y. Trudność tworzenia zwartej grupy społecznej z pododdziału szczególnie w pierwszym okresie jej organizacji, wynika także ze swoistej postawy psychicznej i społecznej młodzieży wieku poborowego. Młodzież w tym okresie jest niezmiernie krytycznie nastawiona do wszelkiego rodzaju społecznych prac, organizacji życia opartego jedynie na formalnych przesłankach. Domaga się raczej podwyższenia kryteriów oceny zespołowej działalności, jej konkretyzacji z punktu widzenia społecznego. We wszystkich wypowiedziach młodzież w tym okresie akcentuje konieczność prowadzenia prac zespołowych, które mają znaczenie ogólnospołeczne.

Problem ten doskonale uchwycił A.Makarenko, zwracając uwagę, że więź społeczna w grupie krzepnie w miarę, gdy w zespole rodzą się ambicje funkcji ogólnospołecznej i ambicje uznania społecznego dla zespołów jako całości. Punktem wyjścia jednak muszą być prace mające dla pododdziału wagę i znaczenie b e z p o ś r e d n i e. Podsumowując swoje doświadczenia w zakresie organizacji zespołowych czynów, A.Makarenko ujął tę myśl następująco: "zacząć można od dobrego obiadu i od pójścia do cyrku i od oczyszczenia stawu, ale trzeba budzić do życia i stopniowo rozszerzać perspektywy całego kolektywu, doprowadzając je do perspektyw całego Związku Radzieckiego".[18/]

- - - - - - -

18/ A.Makarenko: Dzieła. Tom I, PZWS, Warszawa 1955, s.586.

Obserwacje kształtowania się grupy społecznej w ramach pododdziału potwierdzają tezę A.Makarenki. Żołnierze, szczególnie aktywiści, w miarę tworzenia swego zespołu nie zadowalają się rozwiązywaniem problemów w ramach pododdziału, lecz stawiają przed sobą takie cele społeczne, których rozwiązania szukają w organizacjach młodzieżowych /np.w ZMW/. Rozwiązując problemy społeczno-moralne, kulturalne lub szkoleniowe w ramach pododdziału, potrafią oni/przy odpowiedniej organizacji/ traktować je z jednej strony z wielką intensywnością uczuciową, aż do namiętności, z drugiej zaś /przy braku szerszych perspektyw/ - z dużą chwiejnością i zmiennością emocjonalną. Subtelność pracy pedagogicznej w tym przypadku polega na ukazaniu żołnierzom możliwości pokazania się na „szerszym polu", głównie na drodze prac społecznych w ramach np. kompanii czy pułku.

Na czym polega organizacja procesu uspołeczniania przy stosowaniu zasady perspektyw rozwojowych grupy.

Realizacja tej zasady w praktyce wychowania opiera się na pewnych prawidłowościach kształtowania się i rozwoju poczu postaw i nawyków społecznego działania.

Organizując każdą zbiorową akcję w ramach danej grupy, trzeba pamiętać o znanej prawdzie - tj. o nastawieniu na rezultaty tej akcji, na użyteczność czynów poszczególnych żołnierzy czy też całej grupy. Wynik każdej działalności, a szczególnie zespołowej, zależy od różnorakich czynników, jak na przykład: narzędzi, którymi się posługujemy, organizacji terenu działania /np. strzelnica/, złożoności czynności składających się na dane zadanie, czasu przeznaczonego na wykonanie zadania, wiadomości i sprawności żołnierzy uczestniczących w tej akcji itp. Wszystkie te elementy wymagają odpowiedniej koordynacji w czasie i w zespole uczestniczącym w danym czynie społecznym, kształceniowym, szkoleniowym. Wymagają także pełnego uświadomienia sobie przez wszystkich uczestników danego czynu ich roli, miejsca i znaczenia w realizacji tego czynu. Przede wszystkim każdy

uczestnik zbiorowego czynu musi uczyć się uświadamiać sobie rolę swego udziału a także udziału innych kolegów w zbiorowym wysiłku. Świadomość koordynacji wysiłków prowadzi do odpowiedniego planowania, które pozwala na szukanie obiektywnych kryteriów oceny pracy poszczególnego żołnierza przez cały zespół.

Planowość i systematyczność zbiorowych czynów, świadomość odpowiedzialności poszczególnego żołnierza za jego wkład w zbiorowe dzieło, świadomość znaczenia społecznego danego zbiorowego czynu /bezpośredniego lub pośredniego/ - rozwijają charakterystyczne uczucie - z a d o w o l e n i e z u c z e s t n i c t w a w z b i o r o w y c h c z y n a c h. Uczucie to staje się podstawą w i ę z i s p o ł e c z n e j.

Burżuazyjna psychologia działalności ludzkiej akcentuje głównie proces indywidualnego aktu społecznego, w tym widzi wielkość człowieka. Natomiast psychologia socjalistyczna zauważa nowe strony osobowe człowieka, powstające na gruncie zbiorowego, socjalistycznego aktu tworzenia wartości. Te nowe strony socjalistycznej osobowości ujawniają się przede wszystkim w zadowoleniu z uczestnictwa w produkcji dóbr społecznie użytecznych, zadowoleniu z uczestnictwa w zespołowym wytwarzaniu nowych dóbr kultury, służących idei budownictwa nowego społecznego życia i dostrzeżeniu w tym procesie swojej roli oraz wzięciu pełnej odpowiedzialności społecznej za pełnienie tej roli.

W związku z tym - czyny, których dokonuje człowiek, na ogół przerastają go o tyle, o ile stają się ogólnymi wartościami. Ale jednocześnie i człowiek wyrasta ponad swoje dzieło, o ile jego myśl wiąże się z myślą ogółu. Za pośrednictwem obiektywnych wytworów własnej pracy jednostka ludzka staje się indywidualnością - wielkością o tyle, o ile jej praca, cała jej działalność odnosi się do innego człowieka. Dopiero na tym gruncie rodzi się grupa społeczna i człowiek uspołeczniony. Człowiek rośnie i rozwija się w

miarę tego, jak rozszerzają się jego p e r s p e k t y w y służby społecznej.

Problem zespołu i uspołecznienia człowieka jest szerok rozważany przez naukę burżuazyjną. Należy tu jednak zdecydowanie podkreślić inne - niż to podaje nauka burżuazyjna - - motywy powstania grupy społecznej. Wielu teoretyków burżuazyjnych słusznie akcentuje /czemu daliśmy już wyraz w naszych rozważaniach/, że podstawą rodzenia się grupy pierwotnej jest poczucie odrębności, wyrażające się w charakterystycznych określeniach "my" i "wy".

Podkreślając zasadę perspektyw rozwojowych grupy, mamy na uwadze tego rodzaju motywację tworzenia się więzi społecznej, gdy zespół /nawet najlepiej funkcjonujący/ nie zamyka się w granicach "my" i "wy", gdy nie dąży do izolacji i na tej drodze górowania nad innymi kiedy ma perspektywę nie oderwania się od innych zespołów, lecz włączania się do prac innych zespołów lub włączania poszczególnych jednostek i zespołów do swoich zadań, gdy dąży nie do wynoszenia się nad innych, lecz do podzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi zespołami.

A zatem, nie p e r s p e k t y w a i z o l a c j i l e c z p e r s p e k t y w a n o w y c h w s p ó l n y c h z a d a ń, n o w y c h w s p ó l n y c h z i n n y m i z e s p o ł a m i c e l ó w i k o n k r e t n e j r e a l i z a c j i t y c h z a d a ń s t a n o w i o i s t o c i e w i ę z i s o c j a l i s t y c z n e g o c h a r a k t e r u g r u p y s p o ł e c z n e j, dla której, celem podkreślenia jej specyfiki, w porównaniu z ujęciem takowej przez naukę burżuazyjną, przyjęliśmy w pedagogice socjalistycznej termin - k o l e k t y w.

e/Z a s a d a f o r m a l n e g o k i e r o w n i c t w a g r u p ą. W systemie organizacyjnym wojska, szczególnie w funkcjonowaniu małych grup żołnierskich, decydującą rolę - odgrywa podoficer.

Dowódcy jednostek, osiągających dobre wyniki w wyszkoleniu i wychowaniu, podkreślają zawsze wielkie zasługi podoficera i dostrzegają swoistość tej roli. Przytoczymy kilka wypowiedzi oficerów.[18a/]

- Podoficer jako bezpośredni przełożony, przebywający większą część dnia z żołnierzami, wywierać może decydujący wpływ na postawy i poglądy żołnierzy. "Bardzo często spełnia on rolę pomocnika dowódcy kompanii do spraw szkolenia politycznego, kiedy tenże dowódca jest kierownikiem grupy szkoleniowej".

- "Podoficer ma bezpośredni kontakt z żołnierzem, dlatego jego oddziaływanie na podwładnego jest stałe i bardziej specyficzne. Znane są fakty, że gdy dowódca drużyny pięknie śpiewa, zna piosenki patriotyczne i rewolucyjne, to śpiewają je i żołnierze w drużynie, a potem nawet w plutonie i kompanii".

- "Podoficer jest najbliższym przełożonym szeregowców. Jaki jest podoficer, tacy będą żołnierze" - nawet tak radykalne i jednostronne można spotkać sądy.

Trzeba zwrócić uwagę na okoliczność, iż podoficerowie są z jednej strony związani z żołnierzami więzami koleżeńskimi i z drugiej - są ich formalnymi przełożonymi.

Proces wychowawczy przebiega prawidłowo wówczas, gdy podoficer cieszy się autorytetem i poważaniem w grupie koleżeńskiej i przewodzi jej, a jednocześnie ma uznanie i poważanie jako formalny d o w ó d c a grupy, organizowanej celowo z punktu widzenia określonych zadań służbowych. Natomiast następuje konflikt natury pedagogicznej wówczas, gdy w grupie nieformalnej, do której wchodzi dany podoficer, "przewodzi" ktoś inny, a dany podoficer całkowicie mu ulega, co więcej - nie cieszy się uznaniem w grupie nieformalnej i jednocześnie jako dowódca grupy formalnej /np. drużyny/. Jedynie na drodze różnego rodzaju presji z racji swego formalnego dowództwa - stara się zdobyć posłuch.

- - - - - - - - - - -

18a/ Cyt. za Fr.Czerwińskim:Wychowawcze podstawy przełodownictwa wojskowego. WAP - Zeszyty Naukowe, Warszawa 1963 s. 98-99.

Gdy weźmiemy pod uwagę wymagania natury prawnej podoficer z "urzędu" musi formalnie kierować przydzieloną mu grupą /doraźnie lub stale/ i jednocześnie zdamy sobie sprawę z określonych prawidłowości kształtowania się więzi społecznej - zachodzi konieczność szukania takich rozwiązań pedagogicznych w pracy pododdziału, w których zaistnieją warunki dla właściwego powiązania podoficera z grupami koleżeńskimi i kształtowania się jego autorytetu jako dowódcy.

Badania prowadzone w WAP dostarczają wielu interesujących materiałów, umożliwiających pełniejsze naświetlenie tego zagadnienia.

Na pytanie postawione większej liczbie żołnierzy - co winno cechować podoficera jako kierownika grupy szkolenia politycznego - kolejność podkreślanych cech wygląda następująco:

- znajomość przedmiotu;
- życzliwy stosunek do żołnierzy /"przede wszystkim - podkreśla wielu - stosunek do żołnierza zgodny z regulaminem"/;
- umiejętność przekonywania i inteligencja;
- znajomość zainteresowań podwładnych;
- prawdomówność /niekiedy wyjaśniając dodatkowo piszą: przede wszystkim zgodność postępowania z głównymi zasadami/;
- poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy drużyny jako kolektywu;
- humor.

Jak widzimy, kolektyw żołnierski stawia podoficerowi bardzo duże wymagania. Zresztą sami podoficerowie dostrzegają swoją rolę, mówiąc o zagadnieniach, które często są przedmiotem dyskusji w kolektywie oraz rozmów indywidualnych. Do tych zagadnień zaliczają podoficerowie /zresztą wszyscy podkreślają, że "mają często wiele trudności w odpowiednim przekazywaniu informacji"/: ustrój społeczno-polityczny Polski Ludowej /głównie problemy zasad podziału dochodu narodowego

oraz praw i obowiązków w ustroju socjalistycznym/, pojęcie ojczyzny socjalistycznej i patriotyzmu, tradycje narodowe i ich znaczenie w cementowaniu więzi narodowej, postępowe wartości kulturalne narodu i zagadnienia bieżącej polityki.

Podoficerowie rozwiązują te problemy, jak sami wskazują, głównie w czasie zajęć kulturalno-oświatowych /organizując odpowiednie audycje telewizyjne, radiowe, czytelnictwa prasy i książek, świetlicę itp/, gawęd na tematy polityczno-gospodarcze lub z życia wojskowego, rozmów indywidualnych o zagadnieniach bieżącej polityki.

Badając c z a s poświęcony tak złożonym problemom politycznym, dowiadujemy się, że podoficerowie zbyt mało mają czasu na te zagadnienia. W odpowiedzi na pytanie co do czasu poświęconego normalnym zajęciom podoficera - kolejność zajęć /zaczynając od tematów, którym najwięcej muszą poświęcić uwagi/ jest następująca:

- szkolenie ogólnowojskowe;
- przygotowanie do zajęć ogólnowojskowych;
- prace gospodarcze;
- samokształcenie;
- porządkowanie i czyszczenie rejonu zakwaterowania;
- zajęcia programowe z zakresu zagadnień politycznych;
- odprawy i instruktaże.

Wybitni dowódcy drużyn przeprowadzają wiele dyskusji także w czasie prac gospodarczych i porządkowych.

Dla uzyskania pełniejszego obrazu możliwości funkcjonowania podoficera jako <u>przywódcy</u> formalnej grupy postawiliśmy pytanie 104 dowódcom drużyn /uznanych przez przełożonych jako "wyróżniających się"/: w czym widzą oni głównie swoją rolę w pracy z żołnierzami. Odpowiedzi były następujące:

50% - stwierdza, że ich "największy" wpływ uwidacznia się w dziedzinie wychowania zespołu;

33% - widzi swój największy wpływ na wyniki wyszkolenia i tą drogą - kształtowanie zespołu jako kolektywu;

11% - sądzi, że ich rola polega głównie na kształtowa-

niu dyscypliny;
6% - "nie mam zdania w tej sprawie".

Wielu z wypowiadających się zwracało uwagę na to, że niektórzy oficerowie nie dostrzegają wielkiej roli podoficera w wychowaniu i to utrudnia kształtowanie się autorytetu tegoż podoficera.

Respondenci podkreślają, że trudności wychowawcze w kolektywie "stają się nie do pokonania" wówczas, gdy podoficerowie "zbyt ulegają" grupom nieformalnym /funkcjonującym głównie na tle zabaw w czasie przepustki/.

Wyróżniający się dobrymi wynikami w pracy wskazują, że przynależność do KMW, polityczno-społeczna i kulturalna aktywność na tym terenie stwarza przesłanki dla przeciwdziałania wyobcowaniu podoficera z aktywu. To wpływa pozytywnie na tworzenie więzi społecznych w drużynie. Przy sposobności podkreślają, że "błędem jest niektórych dowódców oddziałów, którzy oceniając pracę dowódców drużyn nie biorą pod uwagę ich aktywności społeczno-kulturalnej w KMW".

Analizując swoje możliwości i warunki pedagogicznego działania, prawie wszyscy podoficerowie podkreślają, że dostrzegają wielkie braki w metodyce swojej pracy z żołnierzami. "Musimy uczyć się często sami, w drodze praktyki - ponieważ w szkole podoficerskiej nie było na to czasu"- przewija się zdanie u wszystkich wypowiadających się na ten temat.

Podsumowując myśl oficerów i podoficerów odnośnie do stworzenia warunków nie tylko dla formalnego kierownictwa grupą, lecz i dla stworzenia kolektywu oraz kierowania nim - można w skrócie tak ująć ten problem.

Wszyscy widzą wielką rolę podoficera w procesie kształtowania i kierowania kolektywem żołnierskim, nie zawsze jednak dość precyzyjnie ujmuje się tę rolę w praktyce. Oficerowie którzy podchodzą wnikliwie do sprawy podkreślają, że "należy odpowiednio stale i systematycznie stwarzać warunki dla

pracy wychowawczej, podnosić przede wszystkim autorytet podoficera". Niektórzy nawet proponują na podstawie własnych doświadczeń - "zwalnianie podoficerów z czynności zbytecznych, stałe podnoszenie ich poziomu pedagogicznego" i "dawać im większą swobodę wychowawczego działania". 19/

Praktyka potwierdza, że ci oficerowie mają dobre wyniki w pracy i wychowaniu w swojej jednostce.

3. Oddział - jednostka jako kolektyw i jego funkcje wychowawcze.

Rozważając procesy spajania się pododdziału jako grupy społecznej w kolektyw, zauważyliśmy, że istotnym elementem tego procesu jest p e r s p e k t y w a r o z w o j u. W warunkach wojska tego rodzaju "perspektywą" jest wejście pododdziału jako grupy i jej aktywu do wyższej organizacyjnie jednostki od danego pododdziału. T a k ą j e d n o s t k ą j e s t o d d z i a ł /batalion, pułk itp/. Ale "włączanie się" do oddziału jednostek hierarchicznie niższych nie jest jedynie sprawą formalnej organizacji, lecz sprawą włączenia się do b u d o w y i r o z b u d o w y j e d n o s t k i w o j s k o w e j j a k o k o l e k t y w u.

Jakie charakterystyczne zjawiska obserwujemy w procesie kształtowania się oddziału jednostki jako kolektywu?

- - - - - - - - - - - - -

19/Wszystkie prace znajdują się w WAP - Maszynopis. Problem ten rozwinęli w swoich badaniach - Wójcik Stanisław: Ideowo-wychowawcza rola podoficera WP.1960: Aniszczyk Józef: Pedagogiczne przygotowanie podoficera do pracy wychowawczej z podwładnymi. 1961; Honczar Wiktor: Rola podoficerą-dowódcy drużyny w wychowaniu wojskowym żołnierzy -1962; Śląski Józef: Udział podoficerów służby zasadniczej w pracy Kół Młodzieży Wojskowej - 1961; Tatarczuk Józef: Trudności wychowawcze w pracy podoficerów i środki ich likwidacji. 1961; Walczak Jan: Trudności wychowawcze szefa kompanii - 1962; Bieniasz Jerzy: Rola programowego szkolenia politycznego w wychowaniu patriotycznym szeregowych i podoficerów - 1961; Sobczyk Edward: Rola Sądów Honorowych w procesie wychowania podoficerów zawodowych-1964.

W początkowym okresie formowania się więzi społecznych w ramach pododdziałów oddział - jako jednostka kierująca całokształtem każdej pracy, wyszkoleniem i wychowaniem w poszczególnych pododdziałach-stwarza swoiste dodatkowe warunki dla umocnienia się więzi społecznych w danych pododdziałach. Wyraża się to w praktyce wychowawczej m.in. w następujących dziedzinach aktywności pododdziałów:

a/ Każdy pododdział, realizując podobne programowe zadania w ramach swojej jednostki, często znajduje się w sytuacji "porównawczej" odnośnie do wyników, do sposobów rozwiązywania zadań, do dyscypliny itp. Dane uzyskane drogą p o r ó w n a n i a prowadzą do rywalizacji pomiędzy pododdziałami. W takiej sytuacji jedni chcą być - i zupełnie słusznie - lepsi od drugich. "I wtedy to - pisze St.Baley - na tle takiej antytezy poszczególni członkowie każdej grupy zaczynają w wyższym stopniu odczuwać wspólną więź, obydwie grupy nabierają w ten sposób większej kohezji".[20] Ambicje rywalizacji międzygrupowej są słusznie podtrzymywane przez dowódców pododdziałów. Jednocześnie współzawodnictwo to znajduje odpowiednie uznanie kierownictwa danej jednostki - co wyraża się m.in. w pochwałach, nagrodach i innych formach uznania dla przodujących zespołów.

b/ Rozwijanie na szerszą skalę idei Drużyn Służby Socjalistycznej. Drużyny te powstają na tle pewnego dorobku w pracy szkoleniowej i w pracy społeczno-wychowawczej; rozwijają się zaś - realizując pewne zadania, jak:[21]

- aktywne uczestniczenie w życiu politycznym i pracy społecznej na terenie danej jednostki oraz na zewnątrz;

- dbałość o mienie wojskowe przez oszczędne używanie wszystkiego, czym się żołnierz posługuje;

- - - - - - - - -

20/ Od. łac: cohaerere - trzymać się razem, łączyć się.

21/ Zadania te ujmuje "Regulamin współzawodnictwa o miano Drużyny Służby Socjalistycznej". Problem ten rozwija w swojej pracy F.Czerwiński:Wychowawcze podstawy przodownictwa wojskowego. WAP-Zeszyty Naukowe, Warszawa 1963, s.139 i nast.

- osiąganie wysokiego poziomu wyszkolenia, wyrażającego się uzyskaniem bardzo dobrych i dobrych ocen z przedmiotów, które wchodzą w zakres szkolenia;

- dążenia do bycia wzorem koleżeństwa i zdyscyplinowania;

- większość, bo trzy czwarte, zespołu powinna się dosłużyć odznaki wzorowego żołnierza, a ponadto 25% specjalistów w tych służbach, w których taki tytuł można zdobyć;

- traktowanie działalności w Drużynach Służby Socjalistycznej jako szkoły kolektywnego wychowania, nastawionego na przodownictwo i zdobywanie drugiej specjalności, zbliżonej do wykonywanej funkcji.

Realizacja tych zadań prowadzi do specjalnego wyróżnienia danego zespołu - nadania mu tytułu D r u ż y n y S ł u ż b y S o c j a l i s t y c z n e j.

c/ Drogi indywidualnego przodownictwa słusznie popierane przez jednostki dają w rezultacie doskonałe wyniki pracy poszczególnych żołnierzy, czego wyrazem są nadawane odznaki " W z o r o w e g o Ż o ł n i e r z a ". Odznaki te są bardzo często chlubą pododdziałów jako kolektywów. Poszczególne oddziały są w rozkazach wyróżniane także z racji ilościowego uzyskania przez dany pododdział tej zaszczytnej odznaki.

Wymienione warunki funkcjonowania pododdziałów pogłębiają spójność, stwarzają większą k o h e z j ę w ramach jednostki wojskowej. Jest to właściwy pedagogicznie kierunek uspołeczniania żołnierza. Trzeba jednak bardzo subtelnie prowadzić pracę wychowawczą, aby nie stworzyć warunków, w których w s p ó ł z a w o d n i c t w o może przerodzić się w a n t a g o n i z m y i konflikty między poszczególnymi pododdziałami. Nie może istnieć w świadomości uczestniczących we współzawodnictwie przekonanie, że rywalizująca grupa jest "nie nasza" jest "obca". Tego rodzaju postawy świadomościowe prowadzą wprawdzie do bardzo silnej kohezji, lecz ta kohezja ma

charakter antysocjalistyczny. St.Baley formułuje na tym tle pewną prawidłowość: "Tezie, podaje St.Baley, że a n t a g o n i z m p o d w y ż s z a k o h e s j ę antagonizujących grup, można przeciwstawiać twierdzenie odwrotne, iż stopień kohezji dwu grup daje w konsekwencji proporcjonalny do niej antagonizm między tymi grupami".

Antagonizm między grupami prowadzi do ich w y o b c o w a n i a z jednostki jako całości. To pociąga za sobą, nawet przy najlepszych wynikach wyszkolenia, najbardziej szkodliwe skutki wychowawcze - traktowanie innych żołnierzy danych grup jako "obcych". "Obcy" - pisze St.Baley -są zawsze pod pewnymi względami gorsi od "swoich" i są stale podejrzewani o wrogie nastawienie w stosunku do nich"[22].

Droga wyobcowania i antagonizmów między grupami w ramach jednostki prowadzi jedynie do powstania z b i o r o w i s k a konkurujących ze sobą pododdziałów, a nie do powstania kolektywu współpracujących ze sobą grup w realizacji wspólnych zadań.

Toteż k a ż d a j e d n o s t k a, organizując proces szkolenia i wychowania, włączając świadomie i celowo do tego procesu poszczególne pododdziały - z m i e r z a k o n s e k w e n t n i e do b u d o w y k o l e k t y w u (się) jako p e r s p e k t y w y u m a c n i a n i a w i ę z i w p o d o d d z i a ł a c h.

Podstawą pracy wychowawczej jednostki, zmierzającej do uspołecznienia żołnierza, jest więc b u d o w a k o l e k t y w u danej jednostki.

W doświadczeniach przodujących na tym polu jednostek wysuwają się na czoło następujące dyrektywy pedagogiczne.

a/ Obowiązujący program szkolenia i wychowania i jego realizacja winny stworzyć w ramach określonej jednostki podstawy dla stałej i szerokiej w y m i a n y d o ś w i a d c z e ń między poszczególnymi pododdziałami. Pododdziały

- - - - - - -

22/ Op. cit., s. 137.

winny współpracować ze sobą przy realizacji programu tak, aby w całej jednostce zrodziło się ogólne poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy.

b/ Jednostka musi stworzyć możliwie najszersze płaszczyzny dla powstawania grup społecznych, składających się z przedstawicieli różnych pododdziałów, jak np. zespołów sportowych, szachowych, strzeleckich, teatralnych. Szczególną rolę w tym zakresie mają Koła Młodzieży Wojskowej. Zespoły jako grupy reprezentujące w danych zadaniach jednostkę przyczynią się do jej cementowania w kolektyw.

c/ Jednostka kształtując się i rozwijając jako kolektyw - tworzy obyczaje, zwyczaje, odpowiedni styl pracy, charakterystyczne dla tej jednostki. Powstają tradycje jednostki /bojowe, szkoleniowe, sportowe itp/, które wpływają na poczucie honoru wypływające z przynależności do danej jednostki u poszczególnych żołnierzy, dumę z jej sukcesów, jej roli i znaczenia w życiu indywidualnym i społecznym żołnierza. Oparcie się na t r a d y c j a c h j e d n o s t k i w procesie wychowania sprzyja tworzeniu się kolektywu.

d/ Siła każdego kolektywu przejawia się przede wszystkim w jego decyzjach opartych na ogólnych normach prawnych i moralnych. Kolektyw posiada olbrzymią siłę uspołeczniania żołnierza wówczas, gdy faktom i zjawiskom życia zespołowego daje właściwą i przekonywającą ocenę, gdy na podstawie słusznej oceny podejmuje słuszne decyzje i konsekwentnie wciela je w czyn. W zakresie tym szczególna rola przypada opinii ogólnokolektywnej. Toteż wielkie znaczenie w tworzeniu perspektyw rozwoju kolektywu mają zespołowe dyskusje, gdzie rozważa się przepisy i obyczaje życia zbiorowego jednostki wojskowej, rozpatruje się wszystko co jest sprzeczne z interesami jednostki i honorem żołnierza. Koło Młodzieży Wojskowej może tu odegrać wielką rolę.

Autorytatywnymi wyrazicielami opinii społecznej bywają także: dobrze redagowana gazetka ścienna, zespół "satyryczny", sąd koleżeński itp. Formy te spełniają swoją rolę wtedy, gdy rzeczywiście poruszają żywotne zagadnienia

obchodzące wszystkich żołnierzy tej jednostki - istotnie odzwierciedlają życie kolektywu. O p i n i ę o ż y c i u k o l e k t y w u k s z t a ł t u j e a k t y w p o d k i e r u n k i e m d o w ó d o y.

e/ Można śmiało sformułować tezę, że podstawą kształtowania się i rozwoju kolektywu żołnierskiego każdej jednostki jest kolektyw pedagogiczny oficerów i podoficerów. Wszystkie badania wykazują z całą jaskrawością, że tam, gdzie nie ma pedagogicznego kolektywu dowódców, nie ma w ogóle kolektywu. Najbardziej wymownym tego dowodem jest doświadczenie w Śląskim Okręgu Wojskowym. Tem, gdzie powstał wojskowy kolektyw pedagogiczny, realizujący myśl ujętą symbolicznie w zdaniu "Dobry kolektyw nie zna kary aresztu" - tam osiągnięto doskonałe wyniki.

f/ Pedagogiczny kolektyw dowódców musi mieć ścisłe oparcie na aktywie żołnierskim. Ale tego rodzaju aktyw trzeba kształtować. P r a c a z k o l e k t y w e m n i e p o l e g a j e d n a k n a w y t w a r z a n i u e l i t y s p o ł e c z n e j. Aktyw musi być w swoim działaniu - z jednej strony - wyrazem wspólnych dążeń żołnierzy określonej jednostki wojskowej, z drugiej zaś - organizatorem i wychowawcą nowego aktywu.

Doświadczenie wykazuje, że żołnierz mądry, konsekwentny w pracy, uczciwy w postępowaniu, szanujący honor swój i kolegów oraz uspołeczniony - zawsze wysuwa się na czoło kolektywu i cieszy się najwyższym uznaniem. Nawet w wypadkach powstania grupy nieformalnej z przywódcą pseudobohaterem, który zwalcza na każdym kroku dobrego żołnierza, po pewnym czasie zwycięża dobry żołnierz. Pseudobohaterowie, którzy przez pewien czas nawet przewodzą w grupach nieformalnych, z racji często brania słabszych moralnie żołnierzy na lep wulgarnych rozgrywek lub presji fizycznych, powoli tracą autorytet w miarę jak rosną prawdziwi aktywiści i gdy im pomagają rosnąć dowódcy.

Oczywiście, w niektórych wypadkach można do pewnego stopnia wciągać do pracy "nieformalnych przywódców" nawet tych typu"pseudobohaterów" - przez wyznaczanie im pewnych zadań społecznych. Trzeba bardzo wnikliwie obserwować przeobrażanie się społeczne negatywnych typów i w miarę ich wzrostu społecznie pozytywnego można powierzać im zadania bardziej odpowiedzialne. W ten sposób dowódcy stwarzają warunki dla włączania się do kolektywu tzw. niedostosowanych społecznie.

Punktem ciężkości pracy z aktywem jednostki jest stworzenie takiej płaszczyzny ogólnych zadań, która pozwala funkcjonować danemu aktywowi w swoich pododdziałach jako kolektywach i w ramach jednostki i która stała się wyższym etapem pracy społecznej tego aktywu. Tak np. m.in. są ujęte wymagania odnośnie do Drużyn Służby Socjalistycznej, Kół Młodzieży Wojskowej i Organizacji Partyjnej.

g/ Podobnie jak w przekształcaniu się pododdziału w kolektyw nicią przewodnią jest perspektywa jego dalszego rozwoju społecznego, tj. włączenia się do zadań ogólnych jednostki, której podporządkowany jest ten pododdział, tak osnową przekształcania się jednostki wojskowej w kolektyw są jej dalsze perspektywy. Tymi perspektywami są:

- ogólnospołeczna rola żołnierza;
- wielka społeczność, jaką jest nasza ojczyzna socjalistyczna;
- idea socjalizmu.

Dane perspektywy są przesłankami i celami dalszego uspołeczniania żołnierza.

Te konkretne zadania społeczne są realizowane przez żołnierzy w toku ich służby wojskowej nie tylko na drodze "wyszkolenia", opanowania wszystkich arkanów wiedzy i sprawności niezbędnych na ewentualnym polu walki, lecz także - - poprzez w y c h o w a n i e p r z e z p r a c ę. Dlatego też zajmiemy się teraz tym zagadnieniem.

BIBLIOTEKA NARODOWA im. gen. Karola Świerczewskiego

R O Z D Z I A Ł IV

PROBLEM PRACY W WYCHOWANIU WOJSKOWYM ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WOJSK OTK

1. Żołnierz a praca fizyczna.

Nawet najlepsza technika wojenna nie zwolni żołnierza od trudu, od wielkich wysiłków fizycznych związanych z pokonywaniem różnorodnych przeszkód, powstających w czasie wykonywania bojowych zadań. Żołnierz winien więc być nie tylko przygotowany do operowania określoną techniką na współczesnym polu walki, lecz także musi zdobyć niezbędny hart fizyczny konieczny w działaniu w złożonych warunkach wojny. W związku z tym żołnierzowi potrzebne są odpowiednie treningi dla wyrobienia sprawności i wytrzymałości fizycznej. Ujmując to symbolicznie, powiemy: "p o t r z e b n y j e s t ż o ł n i e r z o w i h a r t f i z y c z n y n a t r u d y i z n o j e ż o ł n i e r s k i e j s ł u ż b y".

Takie cele stawia sobie każda armia i poszukuje w związku z tym metod i środków służących przygotowaniu żołnierza do realizacji zadań, wymagających o g r o m n y c h w y s i ł k ó w f i z y c z n y c h. Jest to ważny problem pedagogiczny. Nasze jednak rozważania nie pójdą tak daleco i tą drogą, gdyż nie pozwalają na to postawione przez nas zadania oraz ramy tej pracy. Zajmiemy się tu głównie tą stroną fizycznych wysiłków żołnierza, które są bliżej związane z tego rodzaju jego działalnością, w której musi on posługiwać się n a r z ę d z i e m. Jak wiadomo, nauka marksistowska określa działalność ludzką, opartą na używaniu i wytwarzaniu narzędzi, przy pomocy których człowiek uzyskany materiał z przyrody zamienia na potrzebne mu wartości - p r a c ą. Tak podjęty proces działalności ludzkiej, nazywany pracą, podlega ściśle określonym prawom społecznym, ekonomicznym, psychicznym itp.

Na przykład przygotowanie na określony czas przez oddział saperski przeprawy przez rzekę, naprawienie drogi, pilotowanie i obsługa samolotów, prowadzenie czołgów itp. - wszystkie tego typu zajęcia podlegają pewnym ogólnym prawom efektywności pracy.

W podręczniku Sił Zbrojnych USA[1/] zwraca się uwagę na to, że część zajęć, które wykonują żołnierze jest w zasadzie podobna w swojej organizacji, w mobilizacji wysiłków fizycznych i psychicznych do prac w życiu cywilnym. Wskazuje się m.in. na to, że kopanie schronów, maskowanie dział, zakładanie linii telefonicznych, prowadzenie wozów ciężarowych oraz wiele innych czynności, w których inicjatywa łączy się z wprawą, ma u swych podstaw te same czynniki mobilizacji energii ludzkiej: organizacji pracy. Wskazuje się także, iż "Niektóre zajęcia są nudne i monotonne i nie różnią się od pracy w przedsiębiorstwie przemysłowym. Znaczna ich część wnosi jednak coś nowego, ale to nowe podlega tym samym prawom wydajności, co i praca cywilna".

Toteż wojsko, zmierzając konsekwentnie do zwiększenia efektywności żołnierskiej działalności w procesie pracy musi wnikliwie badać warunki i czynniki danej efektywności, aby stosować właściwe metody pracy.

W ścisłym związku ze sprawą efektywności pracy fizycznej żołnierza pozostaje często jego charakterystyczny s t o s u n e k d o w s z e l k i e j p r a c y, w której zachodzi konieczność większej mobilizacji sił fizycznych. Stosunek bowiem żołnierza do różnych zadań, które wymagają dużego wysiłku fizycznego, ofiarności i poświęcenia tego wysiłku dla dobra społecznego, oraz źródła mobilizacji tego rodzaju wysiłku stanowią jedno z istotnych kryteriów oceny jego postawy moralnej.

- - - - - - - - - - - - -

1/ Psychologia. Red. E.G.Boringa. Wyd.MON, Warszawa 1960, s. 216 - 217.

Znane są przypadki stałego unikania przez niektórych żołnierzy wszelkiego rodzaju prac fizycznych, przerzucania takowych na barki kolegów itp. W związku z tym wszystkie nasze obserwacje postaw żołnierzy oraz poszukiwania źródeł takowych wskazują wymownie, że tkwią one w ciążących do dziś na ludzkości tradycyjnych zasadach wychowania, opartych na traktowaniu pracy fizycznej jako "przekleństwa ludzkości". Ta postawa odnośnie do traktowania pracy fizycznej jako "kary za grzech pierworodny", mimo nawet pewnych prób łagodniejszej interpretacji /np. ostatnio w kościele katolickim/, wskutek jednak wyzysku klasowego, przerzucenia pracy fizycznej na klasę nieposiadającą została tak silnie utrwalona przez wieki, że trzeba nie tylko rewolucji społecznej, lecz także długotrwałych, świadomych wysiłków wychowawczych, aby pod tym względem przeobrazić człowieka.

Wspaniale to ujął L.Tołstoj w liście do Romain Rollanda, pisząc: "Nigdy nie traktowałem pracy fizycznej jako podstawowej zasady, lecz jako najprostsze i najnaturalniejsze zastosowanie zasad moralnych - zastosowanie, które przede wszystkim nasuwa się każdemu prawdziwemu człowiekowi.

W naszym zepsutym społeczeństwie - pisze L.Tołstoj analizując stosunki panujące w jego epoce - /w społeczeństwie, które się nazywa cywilizowanym/ mówi się przede wszystkim o pracy fizycznej tylko/ dlatego, ponieważ najważniejszą wadą naszego społeczeństwa było i jest dotychczas dążenie do uwolnienia się od pracy fizycznej i do korzystania - bez odwzajemniania się - z pracy klas biednych, ciemnych, nieposiadających"[2/].

Stawiając w związku z tym pytanie: co można uczynić, aby "Usunąć tę niesprawiedliwość", L.Tołstoj oczywiście nie dostrzegał roli rewolucji jako pierwszego i zasadniczego etapu w naprawieniu zła, sięgał raczej już do drugiego etapu - s a m o w y c h o w a n i a człowieka w procesie

- - - - - - - - - -

2/ Lew Tołstoj: Pisma pedagogiczne. Ossolineum, 1963, s.414.

pracy fizycznej. Niewątpliwie podkreśla tu ten wielki humanista, nieśmiertelne zasady wychowania moralnego poprzez pracę. "Najprostszym, pisze L.Tołstoj, i zawsze znajdującym się pod ręką środkiem do osiągnięcia tego celu jest praca fizyczna, która się zaczyna od obsługiwania samego siebie.

"Najprostsza i najkrótsza reguła moralności polega na tym, by kazać innym służyć sobie jak najmniej i służyć innym jak najwięcej. Jak najmniej żądać od innych i jak najwięcej dawać innym". 3/

Problem pracy fizycznej, jak wynika z ogólnie naszkicowanych zagadnień z nim związanych, wymaga więc wielostronnych naświetleń. Już wstępne spojrzenie na ten problem pozwala dostrzec m.in. takie zagadnienia, jak: efektywność pracy i jej źródła, stosunek do pracy fizycznej jako kryterium moralności ludzkiej, społeczny aspekt pracy, praca fizyczna jako zagadnienie pedagogiczne.

Wszystkie te zagadnienia stanowią ważne ogniwo w procesie kształcenia i wychowania żołnierza. Wychowanie przez pracę ma jednak szczególne znaczenie w Wojskach Obrony Terytorialnej Kraju. Wojska te bowiem - co wynika z samego ich statutu - muszą przygotowywać żołnierza nie tylko do odpowiedniego działania zbrojnego na zapleczach regularnej armii, lecz przede wszystkim do tego rodzaju trudnych i złożonych prac fizycznych, których konieczność narzuci nowoczesny system wojny. Żołnierze z oddziałów OTK będą musieli na wypadek wojny naprawiać mosty, drogi, uruchamiać nawet niektóre zakłady pracy itp. Będą musieli po prostu p r a c o w a ć z ogromnym poświęceniem dla sprawy ogólnonarodowej, brać na swoje barki najtrudniejsze odcinki pracy fizycznej i w sposób odpowiednio zorganizowany tą drogą przyczyniać się do zwycięstwa.

- - - - - - - - -

3/ Op. cit., s. 414.

Przygotowując się do tak odpowiedzialnych i konkretnych zadań, żołnierze i kadra dowódcza OTK realizują tego rodzaju program kształcenia i wychowania i tego rodzaju metodami, w których węzłowym problemem jest p r a c a. Toteż zajmiemy się niektórymi, zdaniem naszym, zasadniczymi zagadnieniami pracy w kształceniu i wychowaniu wojsk OTK.

2. Zagadnienie efektywności pracy oraz warunków i czynników tej efektywności

Nauka burżuazyjna szczyci się ogromnym dorobkiem w postaci różnego rodzaju eksperymentów, które zmierzały i zmierzają do naświetlenia warunków i czynników efektywności ludzkiej pracy fizycznej[4/]. Trzeba jednak na wstępie podkreślić, że mimo poważnych osiągnięć w tym zakresie - punkt wyjścia wszelkich badań i rozważań jest bardzo charakterystyczny. Ujęto to wymownie np. w: "Psychologia" pod red. E.C.Boringa: "produktywność każdej maszyny - czytamy - w tym też maszyny ludzkiej, zależy od stworzenia optymalnych warunków, w jakich będzie pracować". Rozwijając postawiony problem, nauka burżuazyjna koncentruje głównie uwagę na człowieku jako " m a s z y n i e ", jako zespole odpowiednio funkcjonujących mechanizmów, które podobnie jak w czołgu, samochodzie czy dziale trzeba odpowiednio "smarować", "pielęgnować", "czyścić" lub "naprawiać". "Czołgi, samoloty i działa, pisze E.Boring, muszą być odpowiednio konstruowane i ciągle rekonstruowane, by mogły sprostać zadaniom, do których się je przeznacza. Tak samo ludzką maszynę trzeba odpowiednio przygotować do jej pracy, aby mogła skutecznie wykonywać zadania, których się od niej wymaga"[5/].

Patrząc od strony funkcjonalności organizmu ludzkiego jako maszyny, od której żąda się odpowiedniej "wydajności", podnosi się wagę i znaczenie ważniejszych czynników, wpły-

- - - - - -

4/Ilustrację tego typu badań podaje m.in.G.Friedmann:Maszyna i człowiek. Książka i Wiedza 1960;zob.także- Daniel Bill: Praca i jej gorycze /kult wydajności w Ameryce/. Instytut Literacki, Paryż 1957.

5/Psychologia. Red. E.Boringa, s.216.

wających na efektywność pracy fizycznej żołnierza.

Niewątpliwie trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że człowiek posiada określony stan fizyczny zdrowia, od którego zależy w poważnym stopniu wynik pracy. Podobnie, swoją wagę i znaczenie mają znużenie, zmęczenie i inne tego rodzaju stany fizjologiczno-psychiczne, które narzucają konieczność organizacji odpoczynku lub pewnych dodatkowych bodźców. Człowiek ze względu na swoją wydolność pracy nie w każdej dziedzinie działalności i nie przy każdej pogodzie, co więcej, nawet nie w każdej porze dnia - może osiągać podobne rezultaty w takim samym czasokresie, stosując podobną organizację i narzędzia pracy. Organizując pracę fizyczną żołnierza, należy więc rozważyć szereg czynników wpływających na jej efektywność.

Wymienimy niektóre czynniki, które zostały silniej zaakcentowane przez E.Boringa.

a. P l a n o w a n i e p r a c y i n a w y k i w y k o n y w a n i a j e j w e d ł u g p l a n u .

Planowanie pracy i znalezienie najlepszej metody jej wykonania stwarza zasadnicze warunki dla zdobycia systemu właściwych nawyków. Trudność uczenia się każdej pracy polega bowiem często na tym, że niewłaściwe nawyki, których trzeba pozbywać się, utrudniają przyswajanie właściwego toku pracy. Co więcej, pozbywanie się nawyków niepożądanych pochłania wiele energii i czasu w procesie uczenia się oraz stwarza często przesłanki do znudzenia i wyczerpania organizmu. W związku z tym dom-nuje w uczeniu się pracy zasada: n a l e ż y u c z y ć s i ę p r a w i d ł o w o p r a c o w a ć o d s a m e g o p o c z ą t k u k a ż d e g o z a d a n i a.

Szukając ogólnych wskazówek odnośnie do nauki metod pracy, przeważnie proponuje się następujące:[6/]

6/ Op.cit., s.223.

- Należy stosować ruchy tak, by każdy kończył się w pozycji dogodnej dla ruchu następnego.
- Ruchy w pracy powinny następować po sobie rytmicznie, aby stworzyć warunki dla ich automatyzacji.
- R u c h y n a g ł e utrudniają uzyskanie odpowiednich nawyków dla sprawnej i wydajnej pracy /w ich kierunkach i szybkości/.
- Ilość ruchów w każdej pracy winna być ograniczona do minimum.
- Należy posługiwać się w pracy dwojgiem rąk.
- Przy użyciu siły mięśni trzeba baczyć, aby korzyść przez ich użycie była konieczna i największa.
- Miejsce pracy należy przygotować tak, aby niezbędne narzędzia były rozmieszczone w dostępnych miejscach, a całe ciało miało pozycję najdogodniejszą dla operowania narzędziami i stwarzającą możliwie jak najlepsze warunki dla przeciwdziałania zmęczeniu.

b. Z m ę c z e n i e i o d p o c z y n e k

Efektywność każdej pracy spada w miarę jak wzrasta zmęczenie. Oczywiście znane są pewne charakterystyczne zjawiska niebywałych przezwyciężeń zmęczenia, np. w czasie natarcia na nieprzyjaciela w okresie jakichś nadzwyczajnych wydarzeń tak emocjonujących pracującego, że potrafi on zmobilizować ukryte siły fizyczne dla wykonania powierzonego mu zadania. Jednak w zasadzie błędem byłoby lekceważenie zmęczenia żołnierza przy powierzaniu mu odpowiedzialnych prac fizycznych. Zmęczenie bowiem nie tylko powoduje spadek wydajności pracy, lecz także prowadzi do wzrostu braku zaufania pracującego do swoich sprawności, co powoduje "wewnętrzną walkę" oraz nierównomierność tempa i jakości wykonywanej pracy. Toteż elementarne wymagania organizacji pracy zmierzają do wskazywania na rolę odpowiednio organizowanych odpoczynków.

Podsumowując różnorodne badania w tej dziedzinie, E.Boring mówi, że "W przemyśle osiąga się największą wydajność wtedy, kiedy stosuje się częste pauzy wypoczynkowe. W zależności od zajęcia pauzy muszą być zróżnicowane co do ilości, długości i swego charakteru. Na przykład żołnierze i marynarze, którzy wykonują ciężką pracę, potrzebują więcej czasu na odpoczynek aniżeli żołnierze wykonujący pracę kancelaryjną"[7].

Dla pełnego wypoczynku potrzebne są także pewne formy odnawiania sił fizycznych. W pewnym zakładzie przemysłowym stwierdzono, że wydajność pracy wzrasta dzięki zastosowaniu po każdych dwóch godzinach pracy 15 minut wypoczynku. Decydują tu rodzaj wypoczynku. Z danego doświadczenia wynikało, że wzrost wydajności przedstawiał się następująco:[8]

całkowite odprężenie w pozycji siedzącej	- 9,3 %
słuchanie muzyki	- 3,9 %
picie herbaty	- 3,4 %
spacer	- 1,5 %

Stwarzanie więc odpowiednich warunków przeciwdziałających zmęczeniu, a przede wszystkim racjonalna organizacja odpoczynku - to istotne dyrektywy racjonalnej organizacji pracy.

c. Znużenie i pobudki przeciwdziałające znużeniu

Można być dobrze wypoczętym i umieć dobrze pracować jednak przy braku zainteresowań daną pracą ze strony pracującego, przy jednostajności i monotonii pracy zaczynają w pewnych okolicznościach zachodzić takie zjawiska, jak: opóźnienie uwagi w stosunku do procesu pracy, osłabienie reakcji na różnorodne bodźce pobudzające do działania itp. Następuje tzw. z n u ż e n i e. Znużenie w pracy jest daleko gorszym wrogiem wydajności niż zmęczenie. E.Boring, podsumowując różnorodne badania w tej dziedzinie, stwierdza, że

- - - - - - - -

7/ Op. cit., s.232.

8/ Op. cit., s.235.

znużenie potrafi w każdej chwili spowodować raptowny spadek efektywności pracy /pod względem ilościowym - a przede wszystkim pod względem jakościowym/. Poszukując zaś czynników przeciwdziałających znużeniu, zwraca głównie uwagę na przekonania żołnierza, że to, co on robi, posiada ogromne znaczenie i zdaje sobie sprawę, że koledzy liczą na niego 9/.

Stwierdzono, że pełne zrozumienie bezpośrednich i dalszych celów pracy powiększa zainteresowanie pracującego i w poważnym stopniu przyczynia się do przezwyciężenia znużenia, a przynajmniej nie pozwala mu narastać.

d. W y p a d k i w p r a c y i i c h k o n s e k w e n c j e w y c h o w a w c z e

Ilość nieszczęśliwych wypadków w pracy, ich rodzaje oraz dynamika narastania oddziaływają hamująco na efektywność pracy - często z większą siłą niż inne czynniki. Ich konsekwencje ujawniają się szczególnie wówczas, gdy pracujący nie widzi ze strony organizatorów pracy, ze strony swoich przełożonych gorliwości w walce z nieszczęśliwymi wypadkami. Stosunek przełożonych w pracy do nieszczęśliwych wypadków jest bowiem dla pracującego miernikiem ich postawy humanistycznej, ich zainteresowań życiem i losem człowieka pracy - miernikiem ich moralności. Zagadnienie walki z wypadkami w pracy ma znaczenie nie tylko ogólnohumanistyczne, lecz także pociąga za sobą określone konsekwencje wychowawcze. Świadoma i planowa walka z nieszczęśliwymi wypadkami w pracy, włączenie do takowej całego kolektywu stanowi wszak jedno z ogniw kształcenia i wychowania robotnika. Jednocześnie tego rodzaju zorganizowana walka odsłania źródła nieszczęśliwych wypadków.

Przeważnie upatruje się cztery główne źródła powstawania nieszczęśliwych wypadków:

- - - - - - - -

9/ Op. cit., s. 241.

Pierwsze - w niedostatecznym przestrzeganiu zasad techniki bezpieczeństwa co do urządzeń ochronnych. Np. piła elektryczna nie miała osłony, niewłaściwa konstrukcja tokarki /obsługa nie zna np. tych braków i pracuje tak, jak przy normalnej/, koło w samochodzie źle pracuje, a takowego nie wymienia się itp.

Drugie - w niedostatecznym przestrzeganiu higieny pracy, np. niedpowiednie oświetlenie, szkodliwe dla pracującego wyziewy gazów trujących, niedpowiednia wentylacja itd.

Trzecie - w defektach organizmu ludzkiego, np. gdy przy dużych wadach wzroku - powierza się ludziom kierowanie samochodem. Powierzanie pracy wymagającej precyzji ruchów rąk ludziom o pewnych defektach w systemie nerwowym itp.

Czwarte - braku znajomości i przestrzegania przez pracującego zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.

Przytoczone tu dla przykładu kierunki poszukiwań co do usprawnienia efektywności pracy fizycznej człowieka wskazują na złożoność i swoistą prawidłowość funkcjonowania niektórych czynników i warunków tej efektywności.

Dalsze poszukiwania w tym kierunku pokazały, że przy wielu charakterystycznych cechach wspólnych dla każdej pracy - cechach, które w taki lub inny sposób zmuszają pracującego do/ dostosowania się do nich, elementem decydującym o efektywności pracy jest określona postawa pracującego w stosunku do swego dzieła. G.Friedmann, podsumowując wielostronne eksperymenty w dziedzinie produkcji, stwierdza, że w ostatecznym obrachunku efektywność pracy zależy od "postawy umysłowej robotnika w stosunku do jego pracy". "Zmęczenie, pisze G.Friedmann, monotonia, wydajność, jakość pracy obserwowane metodycznie wykazują zależność od elementów psychologicznych indywidualnych. Dla określonej pracy zmęczenie nie będzie jednakowe, zależy ono od stopnia zainteresowania robotnika tą pracą w różnych momentach jej trwania. Zjawisko to występuje również, gdy jednakowa praca wykonywana jest w tym samym czasie przez robotników różniących się swoim nastawieniem wewnętrznym. Robotnik nie odczuwa również jednakowo monoto-

nii, jest ona zależna od stopnia zainteresowania pracą i od wartości, jaką tej pracy przypisuje. Inaczej mówiąc, oddziaływanie pracy na robotnika nie może być rozpatrywane w oderwaniu od jego nastawienia"[10]. I tu dotykają przedstawiciele nauki burżuazyjnej istotnego problemu: c z ł o w i e k n i e m o ż e b y ć r o z p a t r y w a n y j a k o m a s z y n a tak jak to stwierdził w swoim wyjściowym założeniu E.Boring. Przedstawiciele nauki burżuazyjnej sami dostrzegają charakterystyczną sprzeczność w samym założeniu ujmowania funkcji człowieka w procesie pracy. Toteż Friedmann niewątpliwie uczynił krok naprzód w porównaniu z E.Boringiem, bowiem bada c z ł o w i e k a i m a s z y n ę a nie c z ł o w i e k a - m a s z y n ę.

W związku z tym G.Friedmann pisze: "Otóż zarówno sentyment, jakim pracownik darzy swoją pracę, jak i zmęczenie czy niechęć objawione dla zadań trudnych nie mogą być zlokalizowane wewnątrz jakiegoś zadania i zamknięte w określonych granicach. Uczucia te wprowadzają w grę czynniki fizjologiczne i psychologiczne, lecz również problem stosunku między pracownikiem i jego pracą, czyli zagadnienie osobiste, oraz więzy z ugrupowaniami, do których należy, jak: rodzina, związek zawodowy, klasa społeczna, wreszcie jego pozycja w społeczeństwie i państwie. Mamy tutaj tkaninę, której nici nie dadzą się łatwo oddzielić. W każdym razie ten, kto rości sobie prawo do oddziaływania na psychologię robotnika w pracy nie dokona niczego, jeśli ignoruje tę współzależność. Szczegółowa analiza fizjologiczna i psychologiczna pracy taśmowej wykazuje w niej najpierw zjawiska "techniczne", poprzez zjawiska techniczne zjawiska "psychologiczne", poprzez zjawiska psychologiczne zjawiska "socjalne"[11].

Rozwijając te myśli, syntetyzując bogactwo badań, dochodzi G.Friedmann do bardzo wnikliwych wniosków, ukazując szczególną rolę społecznego zaangażowania robotnika, jego

- - - - - -

10/ G.Friedmann: Maszyna i człowiek, s.358-359.

11/ Op. cit., s.368-369.

zrozumienie własnej pracy ze stanowiska ogólnospołecznych zadań. "Trzeba, pisze G.Friedmann, żeby robotnik zrozumiał "wartość społeczną" swojej pracy. Trzeba, żeby istniała współpraca między nim a kolegami, między nim a przedsiębiorstwem. Jeśli czuje się on odpowiedzialnym uczestnikiem w jakimkolwiek stopniu w życiu swego przedsiębiorstwa, jeśli odczuwa, że jego praca włącza się do pracy kolektywu, jak: fabryka, społeczeństwo, naród, który mu nie jest obcy i z którego kierunkami i inspiracjami się zgadza, wtedy nawet czynności rozdrobnione nabierają dla niego sensu nieosiągalnego w innych warunkach"[12/].

Mimo jednak wnikliwego wejrzenia przez G.Friedmanna w psychikę pracującego człowieka, mimo interesujących naświetleń metod i środków kształcenia tej psychiki, jednak w zasadzie rozpatruje on człowieka i maszynę w swoistych warunkach funkcjonowania. Warunki te charakteryzują się tym, że maszyna należy do kapitalisty, a robotnik winien głównie zrozumieć swoistą "społeczną odpowiedzialność" właściciela maszyny - kapitalisty i dostosować się do tego układu stosunków. Robotnik winien być tak wychowany, aby mógł ujmować ten układ stosunków produkcyjnych, tj. maszyna jako własność przedsiębiorcy i robotnik posługujący się tą maszyną z pełnią świadomości, iż realizowane przez niego zadania stawiane przez przedsiębiorcę - kapitalistę są jakoby zadaniami ogólnospołecznymi, ogólnonarodowymi. I świadomość realizacji tych zadań winna stworzyć przesłanki służby ogólnonarodowej robotnika.

Jak wiemy, marksizm zdecydowanie odrzuca taki układ stosunków społecznych i produkcyjnych. Zgodnie z nauką marksistowską, pełnia poczucia społecznej roli robotnika w procesie pracy może zrodzić się jedynie w warunkach, gdy będzie on widział, że maszyna jest własnością ogólnospołeczną, że jest ona podporządkowana potrzebom i zadaniom robotnika jako przedstawiciela klasy społecznej, reprezentanta

---

12/ Op. cit., s. 387.

istotnego trzonu narodu. W związku z tym nie wystarczą nawet najlepsze metody organizacji pracy i czynniki mobilizujące aktywność robotnika w pracy, aby osiągnąć zasadniczy cel - poczucie pełnej współodpowiedzialności nie tylko za wyniki produkcji, lecz i za odpowiednie i odpowiednio postawione zadania produkcyjne. D o t e g o p o t r z e b n a j e s t r e w o l u c j a, k t ó r a o d d a m a s z y n ę w r ę c e r o b o t n i k a j a k o p r a w n e g o g o s p o d a r z a k r a j u. Toteż kształtowanie w naszych warunkach budownictwa socjalistycznego u każdego robotnika świadomości, iż on jest gospodarzem kraju i w związku z tym poczucia odpowiedzialności za każdą jego pracę, jako pracę dla siebie, stanowi zasadniczy punkt wyjścia i dojścia w organizacji pracy, nauki i wychowania.

"należy także wyciągnąć odpowiednie konsekwencje wychowawcze w związku z całkowicie nowym ujęciem przez marksizm - w porównaniu z nauką burżuazyjną - procesu pracy. Nauka marksistowska zdecydowanie odrzuca koncepcje traktujące człowieka jedynie jako samoistnie funkcjonujący organizm, tj. swoistą maszynę lub też istotę stojącą obok maszyny i dostosowującą się jedynie do jej zasad funkcjonowania. Marksizm ujmuje człowieka jako i s t o t ę t w o r z ą c ą m a s z y n ę , posługującą się nią świadomie w produkcji dóbr materialnych, stwarzającą warunki swego rozwoju i nawet określone swe cechy osobowe. Praca fizyczna człowieka w ujęciu marksistowskim wymaga więc głębszego rozpatrzenia, aby móc dostrzec istotne założenia wychowania człowieka w naszym społeczeństwie, człowieka - realizującego rewolucję socjalistyczną.

3. Praca jako czynnik kształtowania i rozwoju osobowości

Badanie procesu pracy jako czynnika kształtującego i rozwijającego osobowość ludzką nie jest czymś nowym w pedagogice i dlatego nie będziemy szerzej tego problemu naświetlać. Zajmiemy się jedynie pewnym aspektem procesu pracy, który

ściśle wiąże się z tokiem naszych rozważań - głównie stroną społeczno-wychowawczą procesu pracy. Rozważmy ten problem.

W procesie pracy jako określonej działalności, skierowanej na wytworzenie pewnej zmaterializowanej wartości, następuje koncentracja myśli, uczuć i pragnień dokoła danego zadania. Całość psychofizyczna naszego organizmu wchodzi w stan swoistego napięcia, szczególnie nasz system nerwowy "nastawia się", przygotowuje się do wszelkiego rodzaju czynności, które będą niezbędne przy wykonywaniu postawionego zadania. Zadaniem tym ma być określony wytwór jako wynik czynności ustroju psychofizycznego. Wytwór ten jest nam nie dany, lecz zadany. Jako zadanie jest więc wyobrażeniem.

Dążenie do realizacji wyobrażonego celu posiada walor dynamizmu, ujawniający się nie tylko w odtwarzaniu pewnych obrazów i uczuć już minionych, przeżytych i wiązaniu ich z obecną sytuacją, lecz istnieje tu coś więcej. Ten dynamizm jakby "domaga się" uzupełnienia wszelkich luk w tworzącym się obrazie jako całości. Ponieważ dążność do poznania i osiągnięcia zamierzonego celu jest w swojej istocie czymś ciągłym, stąd nowe motywy, wypełniające luki w tworzącym się obrazie, poddawane są wewnętrznej analizie, próbom dostosowania ich do całości struktury.

Innymi słowy w intelekcie dokonuje się nie tylko segregacja postrzeżonych zjawisk, lecz nadto: a/ odtwarzanie pewnych sytuacji, wrażeń oraz uczuć w zależności od aktualności potrzeb i b/ na podstawie posiadanego doświadczenia, tworzenia nowej struktury, do której zmierzamy, ~~xxxxxx~~ ~~xxxxxxxx~~, której aktualnie poszukujemy. Struktura ta jest nadal jeszcze typu wyobrażeniowego.

Przy określonej jednak pracy nie wystarczy tylko wyobrazić sobie przedmiot naszych dążeń, trzeba go wykonać. Toteż w czasie działania napotykamy różne trudności, które trzeba pokonywać. Nie zawsze np. przedmiot wyobrażony, jak

również zamierzone czynności skierowane na ten przedmiot celem jego urealnienia mają bez przeszkód formować się w aktualnej sytuacji jako rzeczywistości. Zachodzi stąd konieczność szerokiego ujmowania myślowego nie tylko schematu przedmiotu naszych dociekań, lecz nadto i całokształtu warunków, które pozwolą wyobrażony przedmiot zamienić w realnie i rzeczywiście istniejący. Stawanie się wyobrażonego przedmiotu daje podstawę do kontroli ścisłości aktu myślenia.

Ponieważ w procesie pracy zasadniczym elementem jest narzędzie, dzięki któremu człowiek krok za krokiem, zmierzając do wyników pracy, nieustannie materializuje swoje wyobrażenie, przez co dostrzega wyłaniające się rezultaty swego działania, a tym samym nieustannie pogłębia akty myślenia, w wyniku czego rozwija się jako istota myśląca-marksistowska filozofia przypisuje ważną rolę i znaczenie w procesie stwarzania wartości materialnych operacjom przy pomocy narzędzi pracy. Sens tej myśli zawiera się w zdaniu: "homo sapiens jest w swej istocie człowiekiem wyrabiającym narzędzia i zastępującym nimi narządy swego ciała".

To jest jednak tylko jeden aspekt ujęcia procesu pracy. Spojrzymy głębiej na poruszony problem. Poprzez pracę człowiek wszedł w nowy etap historii nie tylko w sensie osobniczego rozwoju, ale także w sensie społecznym.

W miarę rozwoju procesu pracy człowiek, działając na przyrodę, zmieniając ją i przystosowując do swoich potrzeb, zaczyna jakby wyłączać siebie z otaczających zjawisk, przeistaczając się w podmiot historii. Przy tym trzeba podkreślić, że człowiek żyje w społeczeństwie. Stąd w procesie pracy pozostaje on nie tylko w określonym stosunku do przedmiotów wytwarzanych i sił przyrody, lecz także w określonym stosunku do innych ludzi. Ludzie oddziałują w procesie pracy nie tylko na przyrodę, lecz także i wzajemnie na siebie

W ujęciu więc filozofii marksistowskiej pojęcie pracy zawsze wiąże się z pojęciem społeczeństwa. Engels, mówiąc w "Dialektyce przyrody" o roli pracy w rozwoju człowieka, szczególnie silnie podkreśla rolę pracy jako zasadniczą przyczynę historycznego stawania się społeczeństwa ludzkiego. Dobitnie także wyjaśnia Marks rolę pracy w kształtowaniu się społeczeństwa w Krytyce Programu Gotajskiego, gdzie silnie akcentuje stanowisko Engelsa, wyrażone w zdaniu: u podstaw społeczeństwa jest praca, a nie odwrotnie.

A zatem praca była czynnikiem kształtowania osobowości człowieka w sensie rozwijania i tworzenia jego uzdolnień fizycznych i duchowych, a zarazem czynnikiem stwarzającym podwaliny spójni społecznej. Spójnia ta opiera się i rozwija na podłożu kształtujących się w pracy procesów społecznego podziału pracy. Toteż u człowieka będącego członkiem społeczeństwa wszystko, co on wytwarzał, wiązało się i wiąże obiektywnie z niezależnymi od niego układami rzeczy i stosunków społecznych. Stąd wartości, które tworzył i tworzy człowiek, były i są wynikiem nie tylko jego intelektu, lecz w pewnej mierze sił wytwórczych i stosunków produkcji, które wyznaczały granice i możliwości tworzenia, a z tym - - i kierunki myślenia.

Analiza procesu pracy wskazuje więc z jednej strony na twórczą rolę pracy, ukazuje pracę jako czynnik kształtujący osobowość, ale z drugiej strony - trzeba zaznaczyć, że życie ludzkie rozwinięte w procesie pracy skierowało człowieka na tory niewolniczej służby rzeczom wytwarzanym przez tegoż samego człowieka w pracy. Na tym tle kształtuje się i rozwija sprzeczność polegająca na tym, że człowiek przestaje zdawać sobie sprawę ze swych własnych dzieł i własnych działań. Co więcej, rodzi się w związku z tym nowa sprzeczność, która ujawnia się w tym, że ten sam człowiek zaczyna nie zdawać sobie sprawy z istoty i źródeł własnej świadomości, traktując wyniki jej aktywności jako samą rzeczywistość. Toteż w tych warunkach człowiek staje się zamiast kierownikiem procesu pracy - niewolnikiem tego pro-

cesu. W takiej sytuacji żadne zabiegi wychowawcze nie doprowadzą do stworzenia skutecznego systemu wychowania pełnowartościowego człowieka. Warunkiem skutecznego wychowania musi być wyzwolenie człowieka. Odsłaniając z jednej strony rzeczywisty bieg historii procesu pracy i społecznych jej uwarunkowań, a z drugiej odkrywając istotną rolę człowieka w procesie stwarzania wartości oraz granic i możliwości tworzenia, wytycza się cel i zasięg działania człowieka w określonych warunkach społecznych. Idąc konsekwentnie tą drogą myślenia, dostrzegamy jedyne wyjście z sytuacji, a mianowicie - konieczność racjonalnego przekształcenia warunków ekonomiczno-społecznych, przekształcenia - które w pełni wyzwoli człowieka i pozwoli mu tworzyć takie warunki dla organizacji procesu pracy, w których będzie "On", jako człowiek, świadomym nie tylko twórcą nowych wartości, ale ich istotnym konsumentem i dysponentem. A zatem stosunek człowieka do pracy wynika z jego stosunku do całego systemu społecznego, w którym przebiega proces pracy. Czy praca jest dla ludzi jarzmem, czy też sprawą honoru, sprawą człowieczeństwa - zależy to od tych stosunków produkcji, w których człowiek żyje i rozwija się.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że proces pracy odsłania dwie jego charakterystyczne strony:

a/ ukazuje pracę jako czynnik rozwoju osobowości i społeczeństwa,

b/ wskazuje na warunki, w których praca staje się czynnikiem znieważania i deprawowania osobowości ludzkiej.

Jakie wyłaniają się na tym tle zagadnienia natury pedagogicznej?

Osią marksistowskiej filozofii jest historyczne, konkretne pojmowanie człowieka jako istoty realnie działającej i stwarzającej wartości w realnych warunkach materialnego bytu, w konkretnych warunkach stosunków klasowych. Sam człowiek jest istotą żywą, konkretną i materialną. Nie można

więc też żywej, konkretnej istoty materialnej utożsamiać z jej "samowiedzą o sobie". Słusznie pisze B.Suchodolski, że rozwój istoty człowieczeństwa jest "rozwojem w rzeczywistym, materialno-społecznym, historycznym środowisku, a nie wyłącznie w świadomości. Rozwój ten jest wynikiem konkretnego, rzeczywistego działania, które przezwycięża przedmiot naprawdę i praktycznie, a nie tylko w myśli"[13].

Badać zatem człowieka jako twórcę i jego wytwory to poznawać jego konkretną pracę i działalność społeczną w konkretnych warunkach ekonomiczno-społecznych, w związku z jego zaangażowaniem się w walce po stronie uciskanych przeciw ciemiężycielom czy też po stronie ciemiężycieli. W tej konkretnej działalności, w konkretnych czynach materializują się i utrwalają pewne poczucia, postawy, wyobrażenia i uczucia oraz kształtują się wielkie idee dobra, prawdy i piękna, idee stanowiące podłoże kultury. Staje się tak dlatego, że "w społecznym wytwarzaniu swego życia - pisze K.Marks - ludzie wchodzą w określone, konieczne, niezależne od ich woli stosunki - w stosunki produkcji, które odpowiadają określonemu szczeblowi rozwoju ich materialnych sił wytwórczych. Całokształt tych stosunków produkcji tworzy ekonomiczną strukturę społeczeństwa, realną podstawę, na której wznosi się nadbudowa prawna i polityczna i której odpowiadają określone formy świadomości społecznej. Sposób produkcji życia materialnego warunkuje społeczny, polityczny i duchowy proces życia"[14].

Z tego widać, że kultura duchowa rodzi się w procesie konkretnej działalności ludzi, jest produktem materialnego czynu ludzkiego, a nie czymś "odwiecznym", do czego jedynie zmierza człowiek i co osiągnąć mogą jedynie nieliczni, jedynie zdolni do "odczuwania" i "odkrywania" tych "odwiecznych"

- - - - - - - - - -

13/B.Suchodolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania.Warszawa 1957, s.203.

14/K.Marks: Dzieła wybrane. T.I. Warszawa 1949.

wartości kulturowych, jak to głosili przedstawiciele idealistycznych koncepcji kultury.

Widząc proces kulturotwórczy poprawnie, musimy spojrzeć zupełnie z innego punktu widzenia na sprawę przekazywania i trwałości kultury duchowej. "Jeśli określona kultura duchowa utrzymuje się w dziejach - podkreśla B.Suchodolski - to nie dlatego, iż jej dorobek pielęgnują i przekazują wychowawcy młodemu pokoleniu, a zwłaszcza młodemu pokoleniu klasy panującej, ale w pierwszym rzędzie dlatego, iż ostaje się realnie ten typ materialnego życia, ten typ społeczno-politycznego istnienia, w którym dana kultura duchowa wzrosła i z którym powiązana jest najściślejszymi więzami"[15]. A zatem, badacz kulturowych wartości, idei kulturowych wielkich dzieł twórców kultury, musi sięgać do istotnych źródeł procesów twórczych i oceniać dobra kulturowe zależnie od tego, komu one służą, w jakim stopniu wyrażają postępowe siły społeczne.

"Oznacza to - czytamy u B.Suchodolskiego - iż zagadnienia wychowawcze nie mogą być rozstrzygane wyłącznie jako przekazywanie zastanej kultury. Rozstrzygnięcia te bowiem wymagają po pierwsze znajomości tego ogólnego rozwoju historycznego, w którego określonej fazie żyją i działają ludzie danej epoki, tworząc własne życie materialne i duchowe, oraz po wtóre, wymagają one - ściśle z tą znajomością powiązanego działania zbliżającego przyszłość. Wychowanie - wedle marksistowskiego ujęcia społeczeństwa i kultury - nie jest wcale w pierwszej linii sprawą "kształcenia na dobrach kultury" w rozumieniu, jakie zasadzie tej nadali zwłaszcza pisarze mieszczańscy. Jest kształceniem bojowników społecznego postępu"[16]. W tym wyraża się treść i sens pracy wychowawczej nowej szkoły polskiej.

- - - - - -

15/ B.Suchodolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania, s. 207.

16/ Op. cit., s.215.

Kształtować jednak psychikę wychowanka, tak aby brał on udział w procesie życia społeczno-kulturalnego, oznacza to, iż wychowanek musi zdawać sobie sprawę z istoty dóbr kultury, z ich sensu i źródeł, musi umieć zająć określone stanowisko: po stronie postępowych sił czy też na pozycjach zastoju i zacofania. Stąd zachodzi konieczność kształcenia w zakresie interpretacji dóbr kulturowych.

"Interpretacja dialektyczna - pisze B.Suchodolski- -ukazując kulturę jako związaną z warunkami życia, ale zarazem na te warunki oddziałując, uczy wartościować ją z punktu widzenia społecznego postępu. Przekonywa, iż w każdej epoce istnieją w kulturze kierunki wsteczne i postępowe, a w związku z tym formułuje szczególne obowiązki wychowawców. Polegają one na takim kształtowaniu psychiki młodego pokolenia, aby stawało się ono jak najaktywniejszym budowniczym postępu"[17/].

W związku z tak widzianym procesem wychowania, opartym na konkretnej działalności kulturotwórczej wychowania, powstaje problem wielkiej wagi pedagogicznej, problem rozumienia w teorii i praktyce pojęcia działalności wychowanka, działalności czysto praktycznej. Jeśli wychowanek ma być aktywnym budowniczym postępu, na praktycznie swoją działalnością realizować postęp, a wychowanie sprowadzamy do przygotowania wychowanka do tej kulturotwórczej działalności, wynika z tego konieczność właściwej interpretacji istoty działalności wychowanka i jej sensu i kierunku. Wyjaśnienie tego zagadnienia, jak zobaczymy, ma wielkie znaczenie dla pedagogiki.

Powstawanie człowieka, jego rozwój w procesie pracy i społecznego życia, jak już o tym mówiliśmy, rozważa nauka marksistowska na tle i w związku z dwoma dziejowymi procesami. Z jednej strony praca i społeczny byt tworzyły i kształtowały człowieka, a z drugiej - w ustroju klasowym

- - - - - - -

17/ Op. cit., s. 216.

sama praca i określone warunki bytu społecznego wywłaszczyły go z człowieczeństwa. Szczególnie ostra sprzeczność zarysowała się w dobie kapitalizmu, kiedy wzrastająca rola własności prywatnej i klasowego wyzysku stawała się coraz silniejszym czynnikiem, rozrywającym więź jednostki z prawdą i życiem społecznym. Sprzeczność rysowała się tym bardziej, że nowoczesny postęp techniki i rozwój sił produkcyjnych zmuszały jednostkę do intelektualnego angażowania się w pracę o charakterze coraz bardziej zespołowym, a jednocześnie właściciele środków produkcji, klasa panująca, organizowali całokształt pracy pod kątem widzenia zysków. Społeczny podział pracy rozwinięty w tych warunkach prowadzi do powstania szeregu funkcji społecznych, które są w swojej istocie całkowicie podporządkowane ogólnemu celowi, który wykreślili-wyzyskujący świat pracy w naszym okresie-kapitaliści. Tu rodzą się nowe sprzeczności między potrzebami jednostki, jej dążeniami i narzuconą funkcją społeczną, funkcją służby kapitaliście.

Sprzeczności te tym bardziej się pogłębiają, im bardziej złożone stają się narzędzia pracy, ponieważ rodzące się na tym tle nowe typy podziału pracy, cząstkując funkcje społeczne, cząstkują działalność ludzką i wciągają "człowieka cząstkę" do pewnych "zajęć cząstkowych" wbrew marzeniom i zamierzeniom tegoż człowieka. W tych warunkach człowiek pracy przestaje być sobą, przestaje tworzyć z punktu widzenia wyobrażanego celu, wyrastającego z potrzeb życiowych, tak jak ten proces kształtował się przy "narodzinach człowieka", lecz tworzy wartości na "wzór i podobieństwo" idei i wyobrażeń swego "pana i władcy" - właściciela środków produkcji, na "wzór i podobieństwo" idei wyrastających z "potrzeb społecznych", których sens i zasięg określa klasa wyzyskiwaczy. Człowiek pracy w tych warunkach przestaje myśleć własnymi kategoriami, przestaje działać zgodnie z własnymi wyobrażeniami. Praca staje się nie honorem i sławą, lecz czynnikiem zniewalania osobowości ludzkiej. Co więcej, w danych warunkach społecznych nie tylko człowiek pracy podporządkowuje swoje myślenie i czyn panującym,

ale następuje zniewolenie człowieka jeszcze w głębszym sensie tego słowa.

B.Suchodolski[18], analizując ten problem w oparciu o naukę Marksa ze stanowiska pedagogiki, uwypukla cztery aspekty tego procesu zniewalania, tj. alienacji[19].

Po pierwsze - jest to praca, której wytwory przestają należeć do tego, kto był ich twórcą. Przestają należeć do twóroy nie tylko w sensie ekonomicznego posiadania, lecz w sensie humanistycznym. "Robotnik nie tylko nie może z nich żyć, ale nie może też na nich się kształcić, nie może ich estetycznie podziwiać, nie może ich czynić swą duchową własnością. I w sensie materialnym, ekonomicznym, i w sensie umysłowym, moralnym, jest mu odebrane to, co wytworzył".

Po drugie - proces alienacji człowieka występuje w stosunku do samego procesu pracy. Proces pracy bowiem przestaje być działalnością niezbędną dla rozwoju sił duchowych i fizycznych człowieka, lecz staje się jedynie środkiem do zapewnienia egzystencji. Człowiek pracując wykonywa jedynie to, co mu jest nakazane, polecone, praca staje się czynnością odczuwalną przez niego jako czynność zewnętrzna, obca mu. On sam jest jedynie podporządkowanym bezwzględnie organem tego procesu.

Po trzecie - zniewolona praca ludzka zniekształca sens istnienia ludzkiego. Znamieniem człowieka, zrodzonego w procesie pracy, jest żyć, aby tworzyć. W tym sens człowieczeństwa. Tym człowiek różni się od zwierzęcia, które jedynie zdobywa środki, aby żyć. Tymczasem zalienowana praca wychowuje człowieka na odwrotnej zasadzie antyludzkiej, a mianowicie: człowiek ma produkować, aby żyć. Człowiek staje się tym samym obcy istocie człowieczeństwa; konkretny człowiek

- - - - - - - -

18/ Op. cit., s.105-113.

19/ Alienacja jest panowaniem nad nami rzeczywistości nieludzkiej,pozbawiającejnas tego, co jest w nas z istoty człowieczeństwa. Według Marksa, alienacja jest procesem wywłaszczenia człowieka z jego człowieczeństwa przez rzeczy i stosunki, w których wytwarzaniu uczestniczył, ale nad nimi nie panował.

pracy staje się obcym swojej istotnej naturze ludzkiej. Własne myśli, własne siły twórcze, zdolności i inteligencja zdają się człowiekowi być jedynie narzędziami w indywidualnym zapewnieniu egzystencji.

Po czwarte - to zjawisko rosnącej obcości człowieka wobec człowieka. Istota wspólnoty ludzkiej osnuta jest na swobodnej, twórczej pracy produkcyjnej. Gdy zaś jednostka staje się obca swojej pracy i sobie samej, musi się stać obca także i innym ludziom uczestniczącym w danym procesie produkcyjnym. W tych warunkach zaczynają się kruszyć podstawy ludzkiej wspólnoty.

Z tego, co naświetliliśmy, wynika, że proces kształtowania pełnej osobowości ludzkiej na określonych dobrach kultury może być zrealizowany jedynie w warunkach przezwyciężenia alienacji.

"Przezwyciężenie alienacji - pisze B.Suchodolski - pozwoli dopiero w całej pełni rozwinąć się siłom i zdolnościom ludzkim, pozwoli na coraz pełniejszy rozwój człowieczeństwa, dokonywający się dzięki pracy ludzkiej. Praca, która w warunkach własności prywatnej stawała się środkiem zysku i narzędziem eksplicatacji, odzyska zgodne z jej naturą powołanie. Stanie się wytwarzaniem dóbr dla wszystkich, stanie się budującą w łonie przyrody coraz pełniejszy ludzki świat. Człowiek wyszedł z więzów zwierzęcego życia przez pracę; przez pracę będzie rozwijał w dalszym ciągu siebie samego, gdy jej wytwory służyć będą wszystkim"[20].

Wyciągając wniosek podagogicznej natury, B.Suchodolski zaznacza, że "wychowanie nie tylko musi zmierzać do tego, aby ludzka świadomość była zgodna z ich rzeczywistym konkretnym życiem, ale musi dążyć także i do tego, aby życie to, wyzwalając się z więzów alienacji, uzyskiwało postać wymaganą

- - - - - - -

20/ Op. cit., s. 127.

przez istotne "gatunkowe" właściwości człowieka i aby - - dzięki temu - odpowiadająca mu świadomość była wzrastającą i doskonalącą się świadomością istoty ludzkiej, rosnącej w dziejowym trudzie"[21/].

Patrząc na proces wychowania z punktu widzenia wyzwolenia człowieka z więzów alienacji, dostrzegamy ogromną rolę i znaczenie w wychowaniu perspektyw działania wychowanka, jego konkretnej, praktycznej działalności w życiu społecznym, jako pełnoprawnego obywatela.

Jakie można zastosować dyrektywy pedagogiczne w rozwiązywaniu tak złożonych zagadnień wychowawczych?

Sądzimy, że można tu w pełni wykorzystać bogaty dorobek wychowawczy A.Makarenki i jego uogólnienia teoretyczne. Zwracamy uwagę czytelnika na niektóre założenia organizacji pracy jako czynnika wychowania rozumianego ze stanowiska marksistowskiego.

A.Makarenko uważał, co potwierdzają dzisiejsze badania, że mówić o pracy jako czynniku wychowania można wtedy, kiedy praca ma wytknięty cel, zmierza do wytworzenia ściśle określonych wartości - zaplanowanych, przemyślanych i wykonanych przez wychowanków.

"Praca - podkreśla A.Makarenko - której celem nie jest wytwarzanie wartości, nie stanowi pozytywnego elementu wychowania, ponieważ nawet tak zwana szkoleniowa praca produkcyjna powinna również opierać się na pojęciu wartości, które praca może wytwarzać"[22/].

Sens i znaczenie wychowawcze tak pojętej pracy A.Makarenko podkreśla we wszystkich swoich wystąpieniach i publikacjach, szczególnie zaś w odczytach podsumowujących całokształt jego praktyki pedagogicznej.

- - - - - - - -

21/ Op. cit., s. 136.

22/ A.Makarenko: Dzieła.T.V. PZWS, Warszawa 1956, s.191.

U podstaw prawidłowego rozwiązania wychowania przez pracę leży pogląd, iż wychowanie to stanowi część, element s k ł a d o w y ogólnego procesu pedagogicznego. Ten ostatni zaś zmierzać winien do określonych, konkretnych celów społecznych, politycznych i moralnych, odpowiadających potrzebom społeczeństwa socjalistycznego. "Można zmusić człowieka, mówi A. Makarenko, żeby nie wiem jak pracował, ale jeżeli równocześnie nie będzie się go wychowywać pod względem politycznym i moralnym, jeżeli ten człowiek nie będzie brał udziału w życiu społecznym i politycznym, to praca ta będzie po prostu procesem neutralnym, nie dającym dodatniego wyniku wychowawczego"[23]. Makarenko oczywiście liczy się z tym, że nie wszędzie mogą istnieć tak doskonałe warunki pracy, jak u niego w komunie. Toteż rozważa możliwości uwzględnienia jej w takim zakresie, by szkoła i rodzina mogły odpowiednio współuczestniczyć we wdrażaniu dzieci i młodzieży co najmniej do praktycznych nawyków pracy. Nie oznacza to jednak, że można poprzestać na tym prymitywnym, niejako "przedszkolnym" etapie. Makarenko był zdania, iż najbardziej pożądanym, bo skutecznym środkiem wychowania przez pracę jest jej kształt p r o d u k c y j n y. Takie jednak ujęcie sprawy wymaga zastosowania gruntownie przemyślanych z pedagogicznego punktu widzenia założeń organizacyjnych[24].

Jakież wobec tego są te główne załczenia organizacji procesu pracy?

P o p i e r w s z e - trzeba mieć na uwadze, że zdolność do pracy nie jest dana człowiekowi przez przyrodę, lecz kształtuje się w procesie wychowania.

W związku z tym Makarenko pisze, że rodzice muszą szczególnie dobrze zrozumieć, "iż dziecko ich będzie członkiem społeczeństwa ludzi pracujących - a co za tym idzie, jego znaczenie w tym społeczeństwie, wartość jego jako obywatela

- - - - -

23/ Op. cit., s. 23.

24/ Op. cit., s. 103 i nast.

zależeć będzie wyłącznie od jego udziału w pracy społeczeństwa, od tego, w jakim stopniu będzie do tej pracy przygotowane"[25]. Zachodzi stąd konieczność kształtowania od lat najmłodszych odpowiednich, społecznych i indywidualnych postaw uczniów wobec pracy.

P o d r u g i e - dzieje ludzkości dowodnie wykazują, że aczkolwiek praca występowała w przeszłości przeważnie jako ciężki trud, który podejmował człowiek, aby nie zginąć z głodu, była mimo to zawsze i wszędzie traktowana w swoisty sposób: człowiek zawsze dążył do tego, "aby być nie tylko siłą roboczą, ale i siłą twórczą".

Lecz oto w wyniku rewolucji zaistniały nowe warunki dla człowieka, powstało społeczeństwo socjalistyczne, które wprost domaga się od swych obywateli, aby ich praca była t w ó r c z a. I tu rodzi się całkowicie nowe zadanie dla pedagoga: kształtować i rozwijać twórcze postawy wychowanków wobec każdej ich działalności. Co więcej, podkreśla się konieczność u c z e n i a wychowanków twórczej pracy, jako szczególne zadanie dla każdego wychowawcy. Stąd też wynika postulat, by wychowawca w społeczeństwie socjalistycznym reprezentował przekonania, że praca wtedy tylko może być twórcza, "kiedy człowiek odnosi się do niej z zamiłowaniem, kiedy świadomie szuka w niej zadowolenia, rozumie jej pożytek i konieczność, kiedy praca staje się dla niego tą zasadniczą dziedziną, w której ujawnia się jego osobowość i talent"[26].

W takim klimacie wychowawczym nie wolno jednak stracić z pola widzenia konieczności wyrobienia odpowiedniego nawyku do pracy, nawyku do wysiłku, do przezwyciężania trudności. Makarenko zwraca uwagę wychowawców na to, że twórczy stosunek do pracy "możliwy jest tylko wówczas, gdy wytworzyło się przyzwyczajenie do wysiłku roboczego, gdy żadna praca nie wydaje się człowiekowi przykra, jeżeli tylko ma ona jakiś sens".[27]

- - - - - - -

25/A. Makarenko: Dzieła. T. IV, s. 401.

26/Op. cit., s. 402.

27/Op. cit., s. 402.

P o t r z e c i e - praca w społeczeństwie socjalistycznym stanowi określoną kategorię moralną. "Przez wysiłek roboczy uzyskuje się nie tylko przygotowanie człowieka do pracy, ale również wychowuje się towarzysza, to jest wyrabia się właściwy stosunek do innych ludzi - a to jest już wychowaniem moralnym".[28] Podnosi tu Makarenko znowu ważny problem wychowawczy, wskazuje bowiem, że "tylko udział w pracy kolektywnej pozwala człowiekowi wyrobić w sobie właściwy, moralny stosunek do innych ludzi", że "jedynie wspólny wysiłek, praca kolektywna, pomoc w pracy i nieustanna, wzajemna zależność wykonujących ją ludzi - mogą wytworzyć właściwy stosunek człowieka do innych"[29].

P o c z w a r t e - praca, jak już podkreślaliśmy, bez jednoczesnego wychowania społeczno-politycznego nie przynosi korzyści wychowawczej, jest procesem wychowawczo obojętnym. Stąd płyną więc wskazania wychowania politycznego.

P o p i ą t e - oprócz znaczenia społeczno-politycznego, praca odgrywa wielką rolę w indywidualnym rozwoju człowieka, daje bowiem mu wiarę we własne siły, poczucie zadowolenia i szczęścia osobistego. Tej sprawie, mówi Makarenko, niesłusznie poświęca się mało w zasadzie uwagi. Walory wychowawcze pracy w kształtowaniu indywidualności ludzkiej należy wydobyć drogą odpowiedniej m e t o d y k i p r a c y .

Poszukując odpowiedniej metodyki pracy A.Makarenko zwracał uwagę na stosowanie określonych zasad pedagogicznych.

- - - - - - - - -

28/ Op. cit., s. 402.

29/ Op. cit., s. 402.

Punktem wyjścia jego metodyki wychowania przez pracę do pracy jest z a s a d a ć w i c z e ń w r o z w i ą z y w a n i u z a g a d n i e ń o r g a n i z a c j i p r a c y. Doskonale zresztą ilustruje tę zasadę działalność w jego "oddziałach pracy", zwłaszcza w tzw. "oddziałach zbiorczych". Wydaje się, że wychowując żołnierza w OTK można wiele skorzystać z tych doświadczeń A.Makarenki.

Drugą zasadą wychowania przez pracę jest z a s a d a t w ó r c z o ś c i. A.Makarenko zwraca uwagę, że nawet w pracach najbardziej nużących, w pozornie bardzo prostych trzeba umieć ukazać pracującemu możność racjonalizacji. Tego rodzaju możliwość stwarza warunki zadowolenia z pracy, rozwija podstawowy aspekt osobowości człowieka - r a d o ś ć t w o r z e n i a. Sens tej zasady opiera się głównie na tym, mówi A.Makarenko, aby prawdziwy rewolucjonista najmniej liczył na swoje mięśnie, a więcej na doskonalenie narzędzi i organizacji pracy.

Trzecią zasadą metodyki organizacji pracy musi być j e d n o l i t o ś ć t r a k t o w a n i a w s z e l k i c h z a d a ń ż o ł n i e r s k i c h z p u n k t u w i d z e n i a i c h w a g i s p o ł e c z n e j. Znaczenie tej istotnej zasady głównie wyraża się w tym, że nie uznaje się w organizacji pracy, w wykonywaniu konkretnych zadań produkcyjnych obowiązków "ważnych i mniej ważnych". Każdy obowiązek, każde zadanie muszą być wykonane z największym oddaniem sprawie. Co więcej, w metodyce A.Makarenki wyraźnie dominuje myśl, że w ogóle w procesie wychowania nie ma spraw drobnych, spraw błahych.

Czwartą zasadą metodyki A.Makarenki jest k s z t a ł t o w a n i e i r o z w i j a n i e i n i c j a t y w y s p o ł e c z n e j. Należy tak postępować w wychowaniu, aby w y r o b i ć w c z ł o w i e k u w r a ż l i w o ś ć n a p o t r z e b y ś r o d o w i s k a s p o ł e c z n e g o o r a z g o t o w o ś ć s ł u ż e n i a m u w ł a s n y m, d o b r o-

w o l n y m o z y n e m.

Ta zasada ma szczególne znaczenie w wychowaniu przez pracę do pracy w wojskach OTK, z racji ich zadań społecznych. W związku z tym tę zasadę rozpatrzymy szerzej w płaszczyźnie ogólnych celów działalności społecznej żołnierza wojsk OTK.

4.Działalność społeczna jako czynnik wychowania w wojskach OTK

W życiu i pracy Ludowego Wojska Polskiego poważne miejsce zajmuje działalność społeczna. Wyraża się ona m.in. w różnorodnych "akcjach" w wypadkach zagrożenia mienia i życia obywateli /np. powodzie lub inne żywiołowe katastrofy/, w konsekwentnych akcjach służby społecznej, jak np. opieka nad szkołami lub innymi instytucjami kulturalno-oświatowymi, w pracach przy budowie różnorodnych urządzeń użyteczności publicznej /boiska, drogi, mosty itp./. Tego rodzaju "akcje" mają nie tylko ogromne znaczenie ekonomiczne czy polityczne, lecz także są formą wychowania ideowo-społecznego żołnierza Polski Ludowej.

Ze względu na to, że w wojskach OTK, jak już o tym była mowa, należy zwrócić szczególną uwagę na tego rodzaju działalność społeczną, w której nawet najtrudniejsze prace fizyczne będą rozumiane i przeżywane jako konkretna czyny społeczne, zachodzi konieczność rozpatrzenia pojęcia działalności społecznej oraz jej funkcji w kształtowaniu cech moralności socjalistycznej żołnierza.

A. P o j ę c i e s p o ł e c z e ń s t w a i d z i a ł a l n o ś c i s p o ł e c z n e j.

W filozofii społecznej i socjologii XIX wieku operowano często terminem "społeczeństwo", który wiązano w różny sposób z ideą "organizmu społecznego". Termin ten do dziś jest używany w naukach społecznych, lecz w innym znaczeniu niż w filozofii społecznej XIX wieku. Nie należy do naszych zadań badanie ewolucji, jaką przeszło pojęcie społeczeństwa od chwili jego narodzin. Na ogół nauki społeczne wahają się

między kilkoma ujęciami[30]. J.Szczepański podkreśla, że "niewinne na pozór pytanie: "Co to jest społeczeństwo ?" - nie doczekało się jeszcze odpowiedzi czyniącej zadość wszystkim rygorom naukowej poprawności".[31]

Niektórzy uznają, że społeczeństwo jest pewną zamkniętą wielką grupą społeczną, składającą się z różnych mniejszych grup i zbiorowości. Inni teoretycy podkreślają nie element ludzki, jako taki, lecz stosunki zachodzące między ludźmi, gdzie decydującymi elementami są ich czynności zmierzające do wywarcia wpływu na innych ludzi. Są także poglądy, których przedstawiciele stoją na stanowisku, że nie istnieje nic konkretnego, co moglibyśmy określać terminem "społeczeństwo", że jest to tylko nazwa pozorna, pozbawiona desygnatu.

J.Szczepański próbując, uporządkować znaczenie pojęcia "społeczeństwo", dochodzi do wniosku, że we współczesnej literaturze naukowej i popularno-naukowej możemy spotkać następujące znaczenie tego pojęcia:

" 1/ Społeczeństwo ludzkie - to tyle, co ludzkość jako ogół wszystkich ludzi zamieszkujących naszą planetę. 2/ Społeczeństwo - to najszersza zbiorowość terytorialna np. społeczeństwo polskie - to ogół Polaków mieszkających w terytorialnych ramach państwa polskiego, oczywiście plus grupy rozproszone. 3/ Społeczeństwo - to najogólniejsza postać zbiorowości ludzkich obejmująca wszystkie pomniejsze zbiorowości i grupy. 4/Społeczeństwo - to ogół stosunków międzyludzkich, skupiających jednostki w grupy i wszelkie zbiorowości. 5/Społeczeństwo - to najogólniejszy rodzaj więzi społecznej, powodujący, że ludzie żyją razem w stanie społecznym, tj. w s p ó l n o ś c i /podkreślenie moje - W.S./. 6/Społeczeństwo - to

- - - - - - - - -

30/ J.Szczepański: Socjologia. Rozwój problematyki i metod. Warszawa 1961, s.497 i nast.

31/ Op. cit., s. 498.

szereg określonych grup, krzyżujących się i podporządkowanych jednej grupie dominującej, np. w ramach państwa czy kościoła istnieje szereg grup i mniejszych zbiorowości, a państwo czy kościół jako grupa dominująca skupia je razem w społeczeństwo. 7/S p o ł e c z e ń s t w o - t o o g ó ł l u d z i p o w i ą z a n y c h w i ę z i ą s t o s u n k ó w p r o d u k c j i i p r a c y p r o d u k c y j n e j /podkreślenie moje - W.S/; w tym znaczeniu używają tej nazwy marksiści, nadając jej znaczenie równoważne nazwie "formacja społeczno-ekonomiczna". 8/Społeczeństwo - to ogół instytucji i urządzeń zapewniających ludziom zorganizowany sposób zaspokdjania potrzeb. 9/Społeczeństwo - to po prostu ludzie pozostający w stanie wzajemnej zależności. 10/ Społeczeństwo - to ogół wszystkim związków i stosunków międzyludzkich wynikających z naturalnych skłonności społecznych człowieka. 11/Społeczeństwo - to te wszystkie formy współżycia, które nie są sformułowane i objęte organizacją państwową: w tym znaczeniu społeczeństwo przeciwstawia się państwu. 12/ Społeczeństwo - to stan istnienia człowieka; przeciwstawia się indywidualnemu stanowi istnienia"[32].

"Jeszcze większą tęczą znaczeń - pisze J.Szczepański - mieni się przymiotnik "społeczny". Może on znaczyć tyle, co: wspólny, nieindywidualny, niepaństwowy, należący do społeczeństwa, dotyczący wielu ludzi, korzystny dla wielu ludzi, wynikający z dążeń wielu ludzi, nieobojętny dla zbiorowości ludzkich, wytworzony przez zbiorowość itp."[33].

Analizując próby poszukiwań przez J.Szczepańskiego treści i zakresu pojęcia "społeczeństwo", należy zwrócić uwagę na to, że ta swoista rejestracja określeń tego terminu nie uwzględnia czegoś najbardziej zasadniczego. Autor nie próbował bowiem dokonać klasyfikacji tych pojęć z punktu widzenia ich konkretyzacji i odniesienia do podstawowego,

- - - - - - - -

32/ Tamże, s. 507-508.
33/ Tamże, s. 508.

materialnego czynnika, decydującego o istocie bytu ludzkiego. Dlatego w sposób dość ogólnikowy podał J.Szczepański ujęcie marksistowskie w punkcie 7 swego zestawienia treści pojęcia "społeczeństwo"[34].

Punktem wyjścia, jak mówiliśmy, marksistowskich badań wszelkich procesów życia społecznego jest konkretny czynnik - praca.

W procesie pracy ludzie oddziałują nie tylko na przyrodę, lecz i na siebie. Produkując dobra materialne w procesie pracy, współdziałając ze sobą w określony sposób, wchodzą w określone związki i stosunki wzajemne i "tylko w granicach tych społecznych związków i stosunków odbywa się ich oddziaływanie na przyrodę, odbywa się produkcja.

W zależności od charakteru środków produkcji różne będą oczywiście stosunki społeczne, w jakie wchodzą względem siebie wytwórcy, warunki, w jakich wymieniają oni swą działalność i uczestniczą w całokształcie produkcji"[35].

Na tym dopiero tle Karol Marks określa pojęcie społeczeństwa. "Stosunki społeczne, w jakich produkują jednostki, społeczne stosunki produkcji - pisze Marks - zmieniają się zatem, przekształcają się wraz ze zmianą i rozwojem materialnych środków produkcji, sił wytwórczych. Stosunki produkcji w swym całokształcie tworzą to, co nazywa się stosunkami społecznymi, społeczeństwem - i to społeczeństwem na określonym historycznym szczeblu rozwoju, społeczeństwem o swoistym wyróżniającym je charakterze"[36].

- - - - - - - - -

34/ Zresztą sam J.Szczepański - w związku z różnymi dyskusjami i krytyką jego podręcznika - pisze: "...Stwierdzam, że kontrowersje między marksizmem i przeciwnymi mu kierunkami w socjologii powstają na gruncie odmiennych założeń filozoficznych i z nich wynikających ogólnych dyrektyw metodologicznych budowania nauki o społeczeństwie /J.Szczepański: Kontrowersje i kierunki. Przegląd Kulturalny 1962, nr 6/. Niestety nie zastosował on tych założeń w swoim podręczniku "Socjologia", co utrudniło zaakcentowanie pojęcia "społeczeństwo" w ujęciu marksistowskim.

35/ K.Marks, F.Engels: Dzieła wybrane. T.I. Warszawa 1949, s.84

36/ Tamże.

Tego rodzaju konkretyzacja czynnika stanowiącego o więzi społecznej prowadzi do konkretnego i historycznego ujmowania badanych zjawisk społecznych. Stąd Marks nie mówi o społeczeństwie w ogóle, jak to ujął J.Szczepański, tylko o społeczeństwie na konkretnym historycznym etapie rozwoju. "Społeczeństwo starożytne, społeczeństwo feudalne, społeczeństwo burżuazyjne są to łakie kompleksy stosunków produkcji -podkreśla Marks - z których każdy oznacza zarazem szczególny szczebel rozwoju w dziejach ludzkości".[37]

W związku z tak konkretnym ujmowaniem istoty społeczeństwa można na przykładzie rozwoju komunistycznych stosunków społecznych i procesów kształtowania się nowego człowieka w ZSRR[38] uwypuklić pewne cechy stosunków społecznych, które pozwolą na lepsze i bliższe określenie kierunków działalności społecznej w Polsce Ludowej.

W podsumowaniu doświadczeń budownictwa społeczeństwa socjalistycznego w ZSRR i przechodzenia do komunizmu stwierdzono, iż wraz z potężnym rozwojem sił wytwórczych dokonuje się proces stopniowego przerastania socjalistycznych stosunków w komunistyczne.

W czym się wyraża istota tego procesu[39]?

Po pierwsze, w obaleniu klas wyzyskiwaczy, co w konsekwencji prowadzi do likwidacji ich prywatnej własności środków produkcji, stanowiących ekonomiczną podstawę wyzysku człowieka przez człowieka. Wyraża się to m.in. w nacjonalizacji ziemi i własności kapitalistycznej, ograniczeniu i wyparciu elementów kapitalistycznych, w systemie gospodarowania itp;

Po drugie, w przeobrażeniu indywidualnej gospodarki drobnotowarowej w większą gospodarkę kolektywną. Polega to

- - - - - - - - -

37/ XXII Zjazd KPZR. KiW, Warszawa 1961.

38/ Tamże.

39/ Tamże, s. 263-264.

głównie na organizacji jednolitego socjalistycznego systemu gospodarki w drodze kolektywizacji wsi, uspółdzielczenia produkcji rzemieślniczej, likwidacji kułactwa jako warstwy społecznej.

Tak gruntowne przeobrażenie stosunków społecznych doprowadza do tego, że własność ogólnonarodowa zaczyna stanowić podstawę życia całej ludności. Samo życie prowadzi do stałego zbliżania spółdzielczej i ogólnonarodowej formy własności, do rodzenia się i umacniania poczucia własności komunistycznej i jednolitej komunistycznej zasady podziału.

Rodzące się poczucie wielkiej wspólnoty ludzkiej rozwija się i umacnia w związku z konkretnymi zjawiskami życia społecznego, jak: jednakowy stosunek do środków produkcji, całkowita równość w dziedzinie dystrybucji, harmonia między jednostką i społeczeństwem na gruncie organicznego powiązania interesów osobistych i społecznych.

Narastający proces zacierania się różnic klasowych prowadzi do coraz większej jednorodności socjalnej społeczeństwa. W tym więc sensie konkretne społeczeństwo komunistyczne staje się wyższą formą organizacji współżycia i współpracy ludzi.

W tym układzie i biegu procesów oraz zjawisk życia społeczeństwa, określając pojęcie działalności społecznej, powiemy, że każda działalność obywatela przyczyniająca się do tworzenia wartości, które wywierają konkretny wpływ na budowę, rozbudowę i umacnianie społeczeństwa komunistycznego, jest działalnością społeczną.

Polska Ludowa znajduje się również na ściśle określonym etapie rozwoju historycznego, buduje ściśle określone społeczeństwo - społeczeństwo socjalistyczne, z perspektywą budowy komunizmu. Toteż powiemy, że każda działalność obywatela Polski Ludowej, wyrażająca się w konkretnych aktach stwarzających pewne wartości ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne, które służą budowie, rozbudowie i umacnianiu socjalizmu w naszym kraju, jest działalnością społeczną.

B. R o l a d z i a ł a l n o ś c i s p o ł e c z n e j w k s z t a ł t o w a n i u c e c h m o r a l n o ś c i s o c j a l i s t y c z n e j ż o ł n i e r z a

K. Marks zwraca uwagę na fakt, że człowiek może rozwijać się tylko w ramach bytu społecznego i że ten społeczny byt charakteryzuje się różnorodnością stosunków społecznych między ludźmi. Stosunki te mają charakter czegoś koniecznego, silniejszego od postaw indywidualnych. W tym świetle organizacja procesu pracy w kolektywie, rozumianym jako swego rodzaju element składowy określonych i koniecznych stosunków społecznych swego środowiska, narodu i państwa, jest niezbędnym warunkiem przygotowania żołnierza do służby społecznej. W tych warunkach celowo organizowana działalność społeczna, dająca ściśle określone wartości ekonomiczne-stanowi jednocześnie przesłanki dla kształtowania cech ideowo-moralnych żołnierza. Innymi słowy - działalność społeczna może być ujmowana jako jeden z podstawowych czynników w wychowaniu wojsk OTK.

W czym się to głównie wyraża?

Działalność społeczna jako czynnik wychowania, rozpatrywana od strony zadań kształtowania osobowych cech moralno-społecznych wychowanka, wymaga doboru tego rodzaju treści zadań, które stwarzać będą warunki twórczego działania na różnych polach życia i kultury społeczeństwa, zgodnie z zainteresowaniami, zamiłowaniami i uzdolnieniami wychowanka.

Problemem jednak zasadniczym, który trzeba rozwiązać w praktyce wychowania społecznego, jest ukształtowanie poczucia potrzeby normy prawnej i moralnej jako regulatora życia społecznego.

Poczucie normy prawnej i moralnej jako regulatora życia wyrasta na tle życia społecznego, które stawia określone wymagania ludziom, lecz jednocześnie ludzie z samej istoty swego "człowieczeństwa" nie mogą istnieć poza społeczeństwem i stąd szczególnie norma moralna staje się istotną potrzebą

człowieka. Istnieje wiele teorii co do źródeł potrzeby normy moralnej[40], najgłębiej jednak ujął je Marks. Badając poglądy Marksa na ten temat, można je streścić następująco[41]:

P o p i e r w s z e - potrzeba nieprzymusowej, samoistnej i dającej radością i satysfakcją życiową - pracy.

P o d r u g i e - w najściślejszym związku z pierwszą potrzebą, konieczność uzewnętrzniania się, obiektywizacji w świecie dóbr materialnych i duchowych.

P o t r z e c i e - co jest głównie przedmiotem naszych rozważań - p o t r z e b a w s p ó ł ż y c i a s p o ł e c z n e g o , w i ę z i z i n n y m i l u d ź m i , u z u p e ł n i a n i a s w e j d z i a ł a l n o ś c i i c h d z i a ł a l n o ś c i ą , k s z t a ł t o w a n i a w s p ó l n i e z i n n y m i l u d ź m i w s p ó l n o t y l u d z k i e j .

"Tego rodzaju potrzeby ludzkie stanowią istotę "natury ludzkiej", uzewnętrzniają się w konkretnych czynach. Dławione przez niesprzyjające stosunki społeczne potrzeby człowieka, bez których on nie może się rozwijać, doskonalić, stają się podłożem postawy rewolucyjnej. Na przykład proletariusz, "który nie może zaspokoić nawet potrzeb wspólnych z każdym innym człowiekiem ... ten proletariusz już przez to posiada realne zadanie: zrewolucjonizować swe stosunki"[42].

Widzenie osobowości ludzkiej w świetle potrzeb ma duże znaczenie dla pedagogiki, ponieważ pozwala uchwycić dynamikę istoty tej osobowości, uchwycić źródła postawy rewolucyjnej człowieka.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że omawiane potrzeby są wyrazem procesu rozwoju społecznego, praw rządzących życiem społecznym. Są zatem czymś niezbędnym.

- - - - - - - -

40/ M.Ossowska: Podstawy nauki o moralności. Warszawa 1957, s. 117-160.

41/ M.Fritzhand: Człowiek, humanizm, moralność. Warszawa 1961, s. 103.

42/ K.Marks, F.Engels. Dzieła.T.III, Warszawa 1960, s.316.

Z tej racji ludzie nie znając praw rozwoju społecznego, dynamiki funkcjonowania potrzeb ludzkich, warunków ich rozwoju i ekspresji działają "na oślep", działają tak dalece pod "przymusem" tych praw, że jedynie dostosowują się do istniejącej rzeczywistości, są jej niewolnikami. W związku z tym nauka marksistowska stoi na stanowisku, że znajomość praw, rozwoju społecznego i rozwoju osobowości ludzkiej, opanowanie tych praw, twórcze działanie stwarzające warunki dla dynamizacji naturalnych potrzeb wszechstronnego rozwoju osobowości - umożliwiają przetworzenie konieczności ślepej, nieznanej w poznaną i zdynamizowaną, tj. w o l n o ś ć .

Wolność, pisze Engels, jest niczym innym, "jak zdolnością rozstrzygania na podstawie znajomości rzeczy. Im b a r d z i e j w o l n y jest sąd człowieka w jakiejś określonej kwestii, z tym większą k o n i e c z n o ś c i ą będzie określona treść tego sądu, natomiast płynąca z niewiedzy niepewność, która na pozór dowolnie wybiera między wieloma możliwymi, różnymi i sprzecznymi możliwościami rozstrzygnięć, właśnie przez to wykazuje, że nie jest wolna, że się znajduje pod władzą przedmiotu, którym właśnie powinna by zawładnąć. Wolność polega na - opartej o zrozumienie przyrodniczych konieczności - władzy naszej nad nami i nad przyrodą, jest więc koniecznym produktem rozwoju historycznego"[43].

Wolność tak rozumiana odnosi się również do praw rozwoju społecznego, do zagadnienia wolności i konieczności w życiu społecznym. Prawa społeczne, póki nie są poznane i póki ludzie działają wbrew tym prawom, na "oślep" podporządkowując się im, są siłami zniewalającymi osobowość ludzką. Ale z chwilą poznania tych praw, ich istoty, kierunku i warunków funkcjonowania pod kątem widzenia określonych celów i potrzeb osobowości ludzkiej stają się motorem twórczej działalności człowieka.

- - - - - - - - - - -

43/ F.Engels: Anty-Dühring, Warszawa 1948, s.128.

Działanie zaś wbrew uświadomionym prawom jest samounicestwieniem człowieka, a operując terminologią naukową powiemy - samowolą.

A zatem, mówiąc o wszechstronnym rozwoju osobowości, nie można tej problematyki ujmować w oderwaniu od marksistowskiego ujmowania wolności, nie można rozpatrywać celu wychowania osobowości budowniczego socjalizmu bez oparcia się na prawach rozwoju społecznego, bez uwzględnienia roli i miejsca normy moralnej, określającej granice twórczej działalności społecznej człowieka.

Szczególna jest rola norm moralnych w wychowaniu. Nic też dziwnego, że ludzkość od zarania swego istnienia kodyfikowała normy regulujące stosunki międzyludzkie, normy wyrastające z podłoża dostrzeganych praw życia społecznego. Oczywiście, w zależności od ogólnego rozwoju kultury ludzkiej, w zależności od układu stosunków klasowych w różny sposób ujmowano te normy.

Jednak zawsze odgrywały istotną rolę w wychowaniu człowieka. Weźmy dla przykładu dekalog. Funkcja treści jego norm moralnych jest do dziś jeszcze dalekosiężna. Ale oto zaistniały nowe rewolucyjne stosunki społeczne. Ludzkość w krajach obozu socjalistycznego buduje społeczeństwo bezklasowe w oparciu o poznane prawa przyrody i życia społecznego. Zaistniała więc potrzeba nie tylko odrzucenia dekalogu, lecz konieczność wprowadzenia nowego "kodeksu moralnego", kodeksu stwarzającego granice wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Toteż pierwsza w historii budownictwa społeczeństwa socjalistycznego próba opracowania kodeksu norm moralnych, przedstawiona na XXII Zjeździe KPZR, jest niewątpliwie poważnym krokiem naprzód w teorii i praktyce wychowania społecznego.

Kodeks tych norm ujęto, jak wiadomo, w ten sposób, że wysunięto na czoło zasady regulujące stosunki międzyludzkie, zasady stanowiące podstawę wychowania osobowości[44]

Ten "kodeks moralny" powinien być podstawą weryfikacji zaangażowania społecznego żołnierza, podstawą analizy potrzeb społecznych środowiska, podstawą przezwyciężania w pracy społecznej braków własnych i środowiska.

"Kodeks moralny" może stać się podstawą weryfikacji sensu społecznego zaangażowania żołnierzy wówczas, gdy sens zawartych w nim zasad będzie im dobrze znany. Stąd każde zadanie społeczne, podejmowane przez pojedynczych żołnierzy czy też przez zespoły, musi być dobrze przez nich zrozumiane. Stopień zaangażowania powinien narastać nie tylko z racji atrakcyjności pewnych zadań, lecz przede wszystkim powinien wynikać z poczucia potrzeb społecznych i poczucia obowiązku moralnego długu wobec koleżeńskiego kolektywu, wobec rodziny, wobec społeczeństwa itp. Dlatego nabiera znaczenia sprawa nie tylko angażowania ludzi do prac społecznie użytecznych, lecz także wyjaśniania sensu społecznego danych zadań.

Podstawowe zasady kodeksu moralnego komunisty mówią wyraźnie o - w s p ó ł d z i a ł a n i u. Współzawodnictwo typu socjalistycznego nie zawiera w sobie elementu walki, lecz element twórczego współdziałania w odkrywaniu, wynajdywaniu i tworzeniu najlepszych warunków i sposobów organizacji pracy dla dobra ogólnego. Stąd w praktyce współzawodnictwa należy w miarę osiągania dobrych wyników dzielić się doświadczeniem w ramach zespołów współzawodniczących, aby w następnym etapie szukać znowu nowych dróg pracy, służących wszystkim zespołom. Jedynie tą drogą ukształtujemy poczucie potrzeby współdziałania, uzupełniania swej działalności działalnością innych, tj. tworzenie razem z innymi zespołami ogólnej wspólnoty.

- - - - - -

44/ XXII Zjazd KPZR, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s.623-624.

Jesteśmy świadkami wielkiej rewolucji w dziedzinie techniki. Rodzi się pytanie, jak daleoe ta rewolucja może wpływać na proces wychowania, na jego organizację, na treść i oele wychowania.

Niewątpliwie, rewolucja w dziedzinie techniki, szczególnie objawiająca się w automatyzacji procesów produkcji, wpływa radykalnie na proces przeobrażania się struktury pracy zawodowej. Na przykład - w krajach zacofanych pod względem technicznym większość ludzi pracuje przy produkcji dóbr materialnych /Indie - 90%/, w krajach o wysokiej technice - mniejszość /np. USA - 30%/. Natomiast proporcjonalnie do malejącej ilości zatrudnionych w procesie produkcji powiększa się liczba zatrudnionych w dziale usług. W związku z tym ostatnio stale dyskutuje się w prasie pedagogicznej i na konferencjach międzynarodowych[45/] o perspektywach wychowania.

Jeśli idzie o bardziej zgodną postawę przedstawicieli świata kapitalistycznego i socjalistycznego, widzi się konieczność humanizacji procesu kształcenia i wychowania z racji ilościowego narastania treści i form usług.

Z drugiej jednak strony - przedstawiciele świata kapitalistycznego zdecydowanie stoją na stanowisku swoistej selekcji w procesie wychowania. Jak wiadomo, poglądy psychologów i pedagogów świata kapitalistycznego opierają się na założeniu, że do zadań "twórczych" potrzebni są ludzie o "wysokim ilorazie inteligencji". I z tego punktu widzenia rozwija się kult wydajności pracy[46/]. Zaś wyniki "badań" testowych pokazują, iż w warunkach np. USA jedynie znikomy odsetek ludności posiada wymagany iloraz inteligencji. Co więcej, badania testowe, przeprowadzane w warunkach rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego, pokazują, że tego rodzaju "inteligencję" posiadają przedstawiciele społeczeństwa, rekrutujący się w zasadzie spośród zamożnych sfer. Tym samym

- - - - - - - -

45/ Np.konferencja UNESCO w Hamburgu w listopadzie 1957 r.

46/ Daniel Bell: Praca i jej gorycze /kult wydajności w Ameryce/. Instytut Literacki, Paryż 1957.

pokreśla się kierowniczą rolę klasy, która posiada w swych rękach środki produkcji.

Przy organizacji procesu wychowania w duchu tak pojętej selekcji jeszcze bardziej pogłębia się proces wyoboowywania szerokich mas społecznych z ich własnych dzieł i własnych czynów.

Teoria i praktyka krajów obozu socjalistycznego również liczą się z niewątpliwymi wpływami rewolucji technicznej na strukturę pracy społecznej. Na przykład pedagogowie radzieccy na różnych konferencjach naukowych podkreślają zawsze bardzo mocno, że ogromny postęp w dziedzinie automatyzacji procesu produkcji oraz zmiany roli i miejsca usług wymagają niewątpliwie innego traktowania roli i miejsca przedmiotów humanistycznych w procesie wychowania, r o l i i m i e j s c a d z i e d z i n y u s ł u g w o r g a n i z a c j i p r a c społecznie u ż y t e c z n y c h. Jednakże trzeba pamiętać, że problem humanistycznych treści w wychowaniu i wykształceniu w społeczeństwie socjalistycznym wyrasta, co ze szczególną siłą podkreślają pracownicy Akademii Nauk Pedagogicznych[47], głównie z k o l e k t y w n e g o c h a r a k t e r u p r a c y, r o z w i j a j ą c e j s i ę w w a r u n k a c h s p o ł e c z e ń s t w a b e z k l a s o w e g o.

W poszukiwaniu w naszej pedagogice rozwiązań co do treści prac społecznie użytecznych szczególnego znaczenia nabiera kształtowanie tego rodzaju zamiłowań do pracy produkcyjnej czy też usług, które swoją istotą wyrastają z kolektywnego charakteru pracy w społeczeństwie socjalistycznym. W związku z tym n a l e ż y c o r a z b a r d z i e j r o z s z e r z a ć i p o g ł ę b i a ć u d z i a ł m ł o d z i e ż y w p r a c y i

- - - - - - -

47/ Naucznaja konferencija po woprosu podgotowki uczaszczich-sia w prakticzeskoj diejatielnosti i swjazi obuczenija z obszczestwienno-poleznym trudom, 6-9 janwaria 1958 g. APN RSFSR, Moskwa.

usługach społecznie użytecznych typu kolektywnego.

"Wychowanie takiej postawy - słusznie mówi B.Suchodolski - jest szczególnie ważne w dobie nowoczesnej. Polega ono na rozbudzeniu i utrwaleniu w ludziach uczuć i oddania się temu, co się czyni w sposób bezinteresowny i rzeczowy. Człowiek może traktować to, co czyni jako środki i narzędzia pewnych dalszych zamierzeń, wyrachowań, obliczeń, ale może również działalność swą przeżywać jako ważną ze względu na nią samą, ze względu na rzeczowe wymagania i wartości. Nie można zaprzeczyć, iż zajmowanie tej drugiej postawy jest szczególnie cenne. Umiejętność oddania się podjętemu dziełu - badaniom naukowym, sztuce, pracy zawodowej, działalności społecznej itp. - bezinteresownego przejęcia się nim, oddania się mu bez ubocznych wyrachowań jest zazwyczaj warunkiem doskonałości wykonania pracy. Jest także czynnikiem pogłębiania i rozszerzenia własnej osobowości"[48/].

C.Zasada rewolucyjnej praktyki w organizacji działalności społecznej żołnierza

Poszukując ogólnej definicji wychowania, nauka bardzo często posługuje się porównaniem tego pojęcia z pojęciem "pielęgnacja" i "tresura". Porównania tego rodzaju stosuje się po to, aby zaakcentować w procesie wychowania ważny element, tj. świadomą i celową aktywność żołnierza. Ze względu zaś na to, że wychowanie jest procesem historycznym, związanym z konkretnymi warunkami społecznego bytu, przy badaniu problemu wychowania jako świadomej i celowej aktywności mamy zawsze na uwadze tego rodzaju aktywność w określonej formacji społecznej - niewolniczej, feudalnej, kapitalistycznej, socjalistycznej. Oznacza to, że

- - - - - - -

48/ B.Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. PWN, Warszawa 1959, s. 179.

określona aktywność społeczna, której celem jest włączenie się do życia społecznego, ma charakter klasowy w społeczeństwie klasowym. Dopiero w bezklasowym społeczeństwie można mówić o tego rodzaju aktywności społecznej, pozostającej w służbie ogółu.

Współczesna np. socjologia burżuazyjna, pomijając praw rozwoju osobowości ludzkiej, akcentuje tego rodzaju działalność społeczną, która doprowadza jednostkę do "wrastania" w grupę społeczną, do dostosowania swego "ja" jedynie do roli, jaką powierza jej grupa.

Światowej sławy socjolog - F.Znaniecki pisze: "Współcześni socjologowie wiedzą, że członek grupy nie oznacza konkretnej jednostki na przestrzeni całego jej życia. Członek grupy - to, według określeń Parka i Burgessa, swoisty rodzaj osoby, która wykonuje swoisty rodzaj roli społecznej"[49/].

Rozwijając tę myśl Znaniecki podkreśla, że "analiza roli społecznej, podobnie jak teatralnej, wykazuje, iż są to systemy wartości i czynności ukształtowane według pewnego wzoru /schematu/. W roli teatralnej są to systemy estetyczne, w roli społecznej - społeczne. Inna ważna różnica polega na tym, że w dramatycznej dramaturg stworzył rolę raz na zawsze. Hamlet jest tą samą rolą w każdym przedstawieniu, choć różni aktorzy mogą ją grać różnie. Tymczasem w życiu społecznym każda osoba wykonuje własną osobną rolę; role poszczególnych lekarzy, kupców lub gospodyń wykazują podobieństwo tylko o tyle, o ile trzymają się tego samego wzoru kulturalnego, uważanego za obowiązujący w danej zbiorowości"[50/].

Zdaniem Znanieckiego, rola społeczna, w ramach której poszczególne jednostki prowadzą określoną działalność, jest wzorem osobowym obowiązującym w określonym kręgu społecznym.

- - - - - - - - -

49/F.Znaniecki: Social Groups as Products of Participating Individuals. Am.Journal of Sociology, May 1939, s.799 i nast.

50/Tamże, s. 780.

Każda jednostka należąca do danego kręgu społecznego musi dostosować się do obowiązującego wzoru osobowego i traktować daną rolę społeczną jako rolę osobistą. Dostosowanie to jest częściowo refleksyjne, częściowo zaś nieświadome. W tym procesie kształtowania się ról społecznych widzi F.Znaniecki jeden z podstawowych czynników procesu wychowawczego.

Tego rodzaju ujęcia procesu wychowanie, jako aktywności społecznej ściśle podporządkowanej wzorowi społecznemu czyli schematowi określonej roli społecznej, nie wyrażają całej głębi tego procesu. Należy przecież pamiętać o tym, że określone funkcje społeczne, inaczej - role społeczne, tworzą ludzie dzięki twórczym czynom. Co więcej, ludzie w procesie swojej działalności twórczej całkowicie przekształcają treść i zakres pewnych ról społecznych, wyrzucają za burtę życia społecznego niektóre z nich lub też tworzą całkowicie nowe.

Zjawiska te występują szczególnie wyraźnie w okresach rewolucji. Na przykład w czasie rewolucji burżuazyjnej dokonywano przeobrażeń w układzie ról społecznych okresu feudalnego.

Najbardziej jaskrawym przykładem przeobrażeń społecznych jest rewolucja socjalistyczna. Marks i Engels, analizując procesy życia społecznego i wyciągając z tej analizy praktyczne wnioski, zdecydowanie przeciwstawiają się wszelkiego rodzaju tendencjom antyrewolucyjnym. Postulują oni ścisłe powiązanie wnikliwej i trzeźwej analizy danej rzeczywistości historyczno-społecznej z zasadą rewolucyjnej praktyki.

W czym się wyraża pedagogiczny sens tej zasady?

Twórcy naukowego socjalizmu, rozważając rolę proletariatu w rewolucyjnym kształtowaniu społeczeństwa, bardzo silnie podkreślają postawę twórczą człowieka i jej kształ-

ogoy charakter. Z tak ujętego problemu wynika ważne pedagogiczne twierdzenie, popularnie wyrażane w tzw. "podciąganiu się ludzi do zadań".

Rozwijając tę myśl, B.Suchodolski pisze: "Tego rodzaju twierdzenie oznacza, iż w pracy wychowawczej mieć trzeba na uwadze nie tylko to, jakimi poszczególni ludzie są w danym momencie, ale również - a nawet przede wszystkim - to, do czego powołuje ich wszystkich sytuacja, w jakiej się znajdują, to, co jest zadaniem przeznaczonym dla nich do spełnienia, a wyrastającym z obiektywnego rozwoju dziejowego, to, co podejmują w świadomej działalności, która ich kształtuje. Jest to punkt widzenia płodny w następstwa. Oznacza on, iż nie należy przywiązywać przesadnej wagi do psychologicznego fatalizmu, wedle którego człowiek pozostaje zawsze w ciągu swego życia tym, kim jest od początku, jakim go w danym okresie widzimy. Oznacza on, iż należy mieć zaufanie do rozwoju, zmian, wzbudzonych przez obiektywne warunki, przez obiektywnie możliwe i podejmowane zadania"[51].

W procesie rewolucyjnej działalności kształtuje się człowiek, uczestnik tej działalności. Jest to proces niezmiernie złożony. Aby wyjaśnić sens tego procesu, Marks podkreślał, że "komunizm jest dla nas nie stanem, który ma być wprowadzony, nie ideałem, którym rzeczywistość będzie musiała się kierować. My nazywamy komunizmem ten ruch realny, który znosi stan dzisiejszy"[52].

I tu dochodzimy do niezmiernie ważnej dla wychowania zasady teorii i praktyki marksistowskiej. Przeciwstawiając wyobrażeniom idealnej przyszłości rzeczywiste, konkretne, rewolucyjne działania, dokonujące się w istniejących warunkach, nauka marksistowska formułuje zasadę, iż wobec obiektywnych dziejowych zadań, które stają przed ludzkością, człowiek nie powinien zajmować postawy biernej, przy-

- - - - - - -

51/ B.Suchodolski: U podstaw materialistycznej teorii wychowania. Warszawa 1957, s. 153-154.

52/ "eszyty Teoretyczno-Polityczne 1957, nr 7-8, s.13.

stosowawczej, lecz postawę twórczą. Postawa taka - t o r e w o l u c y j n e d z i a ł a n i e w t e r a ź n i e j s z o ś c i , w t o k u k t ó r e g o w y c h o w u j ą s i ę n o w i l u d z i e. W ten sposób zasada rewolucyjnej praktyki wyraża głęboką ideę jak najściślejszego powiązania aktywności społecznej w teraźniejszości z konkretnym działaniem dla celów przyszłości.

Jeśli idzie o teorię wychowania, trzeba stwierdzić, że zawsze istniał pewien konflikt między dążeniami do wyposażenia wychowanka w zasób sprawności niezbędnych z punktu widzenia aktualnych potrzeb i możliwości a tym, co należało czynić z uwagi na przyszłe potrzeby i zadania, które wyłonią się w okresie, kiedy wychowanek wejdzie w życie jako pełnoprawny obywatel. Koncepcja Marksa wychodzi poza tę alternatywę. Marks ukazuje tę nową drogę poprzez przeciwstawienie się substancjonalizowaniu i absolutyzowaniu treści świadomości, poprzez przeciwstawienie się traktowaniu ich jako niezmiennych i autonomicznych źródeł osobowych. Wykazał on, że motorem indywidualnego życia człowieka jest jego konkretna działalność w określonych społecznie i historycznie realnych warunkach egzystencji.

Te ściśle określone warunki egzystencji oraz określona rola człowieka - nie w sensie biernego podporządkowania się "schematowi ról społecznych", jak chce socjologia burżuazyjna, lecz w procesie oddziaływania na te warunki - odzwierciedlają się mniej lub bardziej poprawnie w jego wrażeniach, wyobrażeniach, uczuciach, poglądach, postawach moralnych itp. Usunięcie ze świadomości ludzkiej pewnych postaw psychicznych i wprowadzenie nowych odbywa się drogą zmiany warunków materialnego bytu, które te postawy kształtują i utrwalają. Przemiany w psychice ludzkiej - to zmiana kierunku aktywności rewolucyjnej człowieka, aktywności, która doprowadza do przeobrażenia realnych warunków jego egzystencji. Podstawowym czynnikiem, wywierającym wpływ na tworzenie się, pogłębianie i utrwalanie nowych cech osobowych człowie-

ka, jest dostrzeganie i właściwe widzenie własnego indywidualnego czynu w ramach społecznych, w przetwarzaniu i stwarzaniu nowych konkretnych wartości w istniejących realnie warunkach bytu. Stąd wychowawcze znaczenie rewolucyjnej praktyki polega nie tylko na tym, iż stwarza ona ludziom nowe warunki, dzięki którym może się kształtować w nich nowa świadomość, ale głównie na tym, że pobudza ona ludzi do świadomego tworzenia nowych warunków.

Podsumowując nasze rozważania na temat procesu wychowania jako swoistej aktywności człowieka, możemy wyróżnić trzy podstawowe cechy tej aktywności, wyrażające omawianą "swoistość".

Po pierwsze, tego rodzaju aktywność musi cechować konkretność, tj. ścisłe powiązanie aktów społecznej działalności z aktualnymi warunkami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi czy kulturalnymi, w których człowiek żyje.

Po drugie, konkretna działalność społeczna musi zmierzać do udoskonalania i przeobrażania warunków społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, w jakich człowiek żyje. A zatem nie do przyjęcia jest teoria "wrastania" w schemat wzoru osobowego, w schemat "roli społecznej". Odwrotnie - tylko twórcze przetwarzanie i stwarzanie istniejących warunków bytu prowadzi do wszechstronnego rozwoju osobowości. Oznacza to, że drugą istotną cechą aktywności społecznej, jako źródła wychowania, jest rewolucyjność.

Po trzecie, konkretne czyny rewolucyjne muszą służyć ogólnospołecznym potrzebom, wyrastającym na podłożu praw rozwoju społecznego. Innymi słowy, muszą zmierzać do rewolucyjnej przebudowy społeczeństwa klasowego w społeczeństwo bezklasowe, społeczeństwo sprawiedliwości społecznej.
A zatem trzecią cechą aktywności społecznej musi być służba społeczeństwu.

R O Z D Z I A Ł V

ROLA DOWÓDCY W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZA

1. Pedagogiczny aspekt funkcji dowódcy

Pokazaliśmy już na czym polega rola i miejsce zorganizowanego procesu pedagogicznego w kształtowaniu i rozwoju osobowości żołnierza. Z racji swoistej organizacji wojska d o w ó d c a jest m.in. odpowiedzialny za organizację procesu pedagogicznego i jego wyniki. To jest fakt oczywisty. Wnikając zaś głębiej w zagadnienie wychowania, widząc szczególną rolę zorganizowanego wychowania, musimy dostrzec wielkie znaczenie o r g a n i z a t o r a procesu pedagogicznego - w danym przypadku - d o w ó d c y.

Funkcja dowódcy i proces dowodzenia kryją w sobie poważny ładunek wychowawczy. Wskazywaliśmy już na to, definiując pojęcie dowodzenia. Jednak ramy naszych rozważań nie pozwalają iść tak daleko, aby analizować różnorodne funkcje dowódcy i ich odbicie w procesie pedagogicznym. Zajmiemy się tylko jedną stroną tej funkcji, a mianowicie: rolą i miejscem dowódcy w zorganizowaniu procesu kształtowania i rozwoju osobowości żołnierza.

Nie ma dziś teorii pedagogicznych, które nie dostrzegałyby wielkiej roli wychowawczej dowódcy w procesie kształcenia i wychowania. Dość szeroko rozważaliśmy ten problem, badając rolę zorganizowanego wychowania w rozwoju człowieka. Podkreśliliśmy w tych rozważaniach przede wszystkim granice i możliwości oświaty, kultury i wychowania w kształtowaniu osobowości z punktu widzenia praw rozwoju społecznego.

Ponieważ w wojsku dowódca jest jednocześnie wychowawcą i nauczycielem /w czasie pokoju i w czasie wojny/, dlatego spójrzmy szerzej na jego a k t y w n o ś ć p e d a g o g i c z n ą. Problemem istotnym dla nas będzie pytanie:

w czym głównie wyraża się rola pedagogiczna dowódcy w kształtowaniu i rozwoju osobowości żołnierza i jakie są niezbędne warunki dla pedagogicznego funkcjonowania tegoż dowódcy.[1/]

W funkcji pedagogicznej dowódcy możemy wyróżnić wyraźnie dwie strony: A. organizacyjną i B. dydaktyczno-wychowawczą.

A. Podając problem ludzkiej działalności, F.Engels zwrócił uwagę na istotny czynnik każdej organizacji, tj.a u t o r y t e t. "Gdziekolwiek spojrzeć, niezależną działalność poszczególnych jednostek wypiera działalność połączona, poprzez zazębiające się i wzajemnie od siebie zależne czynności. Ale kto mówi "działalność połączona" — mówi też "organizacja". Czy jest więc możliwa organizacja - pyta Engels - bez autorytetu"[2/].

Rozwijając ten problem w dziedzinie przemysłu, kolejnictwa i pracy na okręcie na pełnym morzu, zwraca uwagę F.Engels na to, że każda dobra organizacja musi oprzeć się na autorytecie wyrastającym z określonej dziedziny życia ludzkiego, z określonej funkcji społecznej. Wskazuje, że autorytet jako wyraz dobrej organizacji funkcjonuje na zasadach ogólnych praw rozwoju społecznego. Uogólniając swoje rozważanie, F.Engels pisze, że "z jednej strony pewien autorytet, niezależnie od tego, kto go użycza, z drugiej strony pewne podporządkowanie - to rzeczy narzucające się

- - - - - - - - -

1/Przedmiotem analizy będą ogólne funkcje dowódcze, które wyraźnie mają charakter działalności pedagogicznej. Szczegółowo rozważymy działalność pedagogiczną podoficera, młodszego oficera i dowódcy wyższego szczebla.

2/K.Marks i F.Engels: Dzieła wybrane. T.I. Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 597.

nam niezależnie od ustroju społecznego wraz z materialnymi warunkami, w jakich produkujemy dobra i puszczamy je w obieg".3/

W każdym autorytecie kryją się m.in. dwie ważne z punktu widzenia społeczno-moralnego cechy.
Po pierwsze, każda kierownicza funkcja - jak w naszym przypadku badań dowódca - jest swoistym p e ł n o m o c - p i c t w e m s p o ł e c z n y m . "Pełnomocnictwa" społeczne /przekazane w różny sposób/ stwarzają podstawy autorytetu. Te pełnomocnictwa upoważniają człowieka, któremu je dano, do podporządkowania sobie wszystkich tych osób, które mają w określonych ramach osiągnąć określone cele. Jednocześnie dane pełnomocnictwa stwarzają przesłanki dla pełnej o d p o w i e d z i a l n o ś c i organizatora za właściwą organizację i osiągnięcie celów. Toteż dowódca obdarzony autorytetem swoich podwładnych musi widzieć nie tylko swoje "prawa podporządkowania", lecz także znaczenie świadomego podporządkowania się swego pododdziału i oddziału.
Z drugiej strony - żołnierze uznają autorytatywność postępowania dowódcy - jeśli dostrzegą w jego konkretnych czynach, przede wszystkim organizacyjnego charakteru, wyraz poczucia odpowiedzialności za realizację społecznie uznanych celów.

Autorytet dowódcy u m a c n i a się w miarę jak podwładni dostrzegają u niego umiejętności dowodzenia w konkretnych, codziennych zajęciach, w konkretnej organizatorskiej pracy. Innymi słowy, gdy dowódca umie dowodzić.

Czasem operuje się poglądem, że są tzw. "urodzeni dowódcy". Nauka, jak widzieliśmy z naszych rozważań, odrzuca pogląd, który wspierałby w taki lub inny sposób twierdzenie o możliwościach istnienia wrodzonych cech osobowości i tym samym osobowości dowódcy.

- - - - - - - -

3/ Op. cit., s.598.

Ilustracją wymowną odrzucenia poglądów o możliwości istnienia "urodzonych dowódców" jest m.in. punkt widzenia współczesnej nauki amerykańskiej, wyrażony w pracy N.Copelanda pt. "Psychologia a żołnierz".

N.Copeland, rozważając zagadnienie cech osobowych dowódcy dochodzi do następującego stwierdzenia: "Jeśli historia w ogóle dowodzi czegokolwiek, to chyba tego, że nikt się nie urodził wielkim dowódcą, lecz sam nim został. Nie jego to przywilej klasowy - być dowódcą. Nelson, Napoleon, Cromwell, Wellington, Robert E.Lee, Stonewall, Jackson - czy którykolwiek z nich był urodzonym dowódcą?.

Byli oni wielkimi dowódcami, ponieważ znali swój zawód, a znali go gruntownie. Byli ludźmi dobrze wykształconymi w dziedzinie swego zawodu. Posiadali zaufanie we własne siły, które wyrosło z wyników, jakie osiągnęli, łączyli oni wysoki poziom wiedzy i umiejętności zawodowych z głębokim zainteresowaniem i względami dla ludzi, służących pod ich dowództwem. Zrozumieli oni, że wtedy tylko można dowodzić ludźmi, gdy ludzie sami chcą tego, czynili też co mogli, żeby ludzie chcieli mieć w nich dowódców".[4/].

Co trzeba czynić, aby "ludzie chcieli mieć" w swoich dowódcach ludzi obdarzonych pełnią autorytetu. Przede wszystkim trzeba umieć kształcić i wychowywać podwładnych. Zajmiemy się tym.

B. Wszystkie najnowsze rozważania w armiach zachodnich i krajów socjalistycznych, jak np. w ZSRR, co do roli autorytetu dowódcy, akcentują bardzo silnie z n a c z e n i e jego u m i e j ę t n o ś c i p e d a g o g i c z n y c h. Wymowną ilustracją takiego traktowania sprawy są popularne, szeroko rozpowszechnione opracowania typu podręcznikowego.

- - - - - - - - -

4/ N.Copeland: Psychologia a żołnierz. Zarząd Propagandy i Agitacji GZP, nr 39, s. 68.

Na przykład w amerykańskim podręczniku, wydanym w czasie wojny: "Psychologia dowodzenia"[5] podkreśla się bardzo silnie, że "Każdy oficer jest nauczycielem. Im większą biegłość posiada on w tej dziedzinie, tym lepszym jest oficerem pod każdym względem".[6] W związku z tym wskazują autorzy podręcznika, że od oficera "wymaga się przede wszystkim znajomości zasad pedagogiki wojskowej w teorii i praktyce"[7].

Podobnie traktują funkcję oficera podręczniki radzieckie dla dowódców, czego wyrazem m.in. jest ostatnio wzmożony ruch wydawniczy w ZSRR prac wprost poświęconych pedagogice wojskowej.[8] Niektóre zaś publikacje radzieckie ze szczególną siłą wskazują na wielkie znaczenie pedagogizacji pracy oficera dowódcy.[9]

Co głównie dominuje we wszystkich badaniach co do dydaktyczno-wychowawczej funkcji dowódcy?

Dwie strony tej funkcji są silnie akcentowane. Po pierwsze, wszyscy zwracają uwagę na tę stronę osobowości dowódcy jako pedagoga, która wyraża pewne cechy indywidualności i charakteru rozwijające się stale dzięki pracy nad sobą samym.[10]

Autorzy prac poświęconych dowódcy i autor tej pracy podkreślają, że cieszą się dużym autorytetem w organizacji

- - - - - - - - -

5/ L.A.Pennington, Romeyn B.Haugh, Jr.H.Case: Psychologia dowodzenia. Biuletyn Informacyjny 33/93/ GZP, 1958.

6/ Op. cit., s. 21.

7/ Op. cit., s. 71.

8/ A.G.Bazanow: Pedagogika. Ocherki po teorii i praktike obuczenija i wospitanija sowietskich woinow - Moskwa 1961; Osnowy wojennoj pedagogiki i psichologii - Moskwa 1964. /Praca zbiorowa/

9/ Przykładem tego m.in. jest praca zbiorowa: O pedagogicznom masterstwie oficerow. Moskwa 1960.

10/ Tę tezę potwierdzają badania autora tej pracy przeprowadzone w ramach seminarium magisterskiego WAP na materiale reprezentowanym liczbowo przez ponad 2500 osób.

procesu dydaktyczno-wychowawczego dowódcy, posiadający następujące cechy:

a/ Z a a n g a ż o w a n i e i d e o w e, przejawiające się głównie w świadomym i emocjonalnym dążeniu do wprowadzenia danej idei w życie. W związku z tym mają pełne uznanie u podwładnych ci dowódcy, którzy dokładnie zdają sobie sprawę z idei, o którą walczą, mają szeroki zakres wiedzy o własnej ideologii i ideologii przeciwników. Nieustannie pogłębiają wiedzę ideologiczną.

b/ D o b r a z n a j o m o ś ć s w e g o z a w o d u. Dowódca wykształcony gruntownie w określonej dziedzinie wiedzy wojskowej, której jest wybitnym specjalistą, zdobywa ogromne zaufanie u żołnierzy. Żołnierze, szczególnie nie mający większych kontaktów z innymi dowódcami nabierają zaufania i szacunku w procesie szkolenia nie tylko do określonego dowódcy, lecz często wyrabiają sobie na tej podstawie p o j ę c i e o w o j s k o w y m d o w ó d c y w o g ó l e.

W związku z tym dowódca powinien nieustannie doskonalić swoją wiedzę zawodową w teorii i praktyce, inaczej nie będzie mógł działać jako twórca, jako przodownik; co więcej, każdy dowódca musi pamiętać, że wszelkie błędy, wszelkie braki w jego wiadomościach, umiejętnościach i sprawnościach nie tylko dają w skutkach złe wyniki w wyszkoleniu, lecz jednocześnie taki oficer traci kredyt zaufania.

c/ S p r a w n o ś ć i n t e l e k t u a l n a, której szczególnym wyrazem jest inicjatywa i walka z wszelkiego rodzaju rutyną. Biorąc pod uwagę postęp techniczny, jego niebywałe w dziejach tempo, perspektywy nowoczesnego pola walki, zachodzi konieczność poszukiwania stale nowych sposobów i zasad działania, zdecydowanej walki ze schematyzmem i rutyniarstwem w procesie szkolenia i wychowania. Ten aspekt dynamizmu intelektualnego dowódcy znajduje szczególne uznanie u żołnierzy.

d/ S p r a w n o ś ć f i z y c z n a. Sądzimy, że zbyteczne jest przytaczanie argumentów dla zrozumienia zasięgu wychowawczego oddziaływania tej cechy dowódcy na podwładnych. Należy jednak wskazać na jedną ze stron sprawności fizycznej, która cieszy się specjalnym uznaniem u podwładnych, a mianowicie - na odporność fizyczno-psychiczną na wielkie trudy.

e/ P r a w o r z ą d n o ś ć. W każdym zawodzie są ściśle określone prawa i obowiązki, regulujące postępowanie ludzkie. W wychowaniu socjalistycznym kładziemy szczególny nacisk na świadome działanie ludzkie, zgodnie z prawami życia społecznego, zgodnie z prawami ustalonymi dla sprawnego funkcjonowania danej instytucji. W wojsku prawa i obowiązki żołnierza i jego dowódców są ściśle uregulowanymi prawami, zarządzeniami, rozkazami i innymi dyrektywami przełożonych, które obowiązują podwładnych i dowódców. We wszystkich wypowiedziach żołnierzy łatwo zauważyć zdecydowaną postawę wyrażającą się w braku szacunku dla tych dowódców, którzy przekraczają normy prawne. Szczególnie negatywnie ustosunkowują się do tych dowódców, którzy n i e z n a j ą d o b r z e p r a w i o b o w i ą z k ó w objętych regulaminem i obowiązujących w równej mierze podwładnych i dowódców.

f/ P o c z u c i e o d p o w i e d z i a l n o ś c i, które ujawnia się przede wszystkim w podejmowaniu decyzji. W procesie podejmowania decyzji istotnym elementem jest zdecydowanie i umiejętność brania na siebie odpowiedzialności nie tylko za swoje własne czyny, lecz również czyny podwładnych, które były konsekwencją rozkazów, dyrektyw lub inicjatywy danego dowódcy.

W związku z tym oficer musi stale "kontrolować" swoją inicjatywę przy podejmowaniu decyzji, przede wszystkim z punktu widzenia idei, której służy oraz zasad praworządności.

g/ Ś m i a ł o ś ć d e c y z j i - o d w a g a. Przez odwagę rozumieć tu będziemy przede wszystkim dążenie do zrealizowania - słusznej w przekonaniu danego dowódcy - i d e i, bez względu na konsekwencje, jakie może to za sobą pociągnąć.

Szczególnie wielką wagę przywiązują żołnierze do odwagi dowódcy. Sprawie tej poświęcali wiele uwagi klasycy nauki wojennej. Na przykład Clausewitz wskazywał na dwa rodzaje odwagi. "Po pierwsze - pisze Clausewitz - może to być obojętność na niebezpieczeństwo i bez względu na to, czy wynika ona z podłoża organicznego jednostki, z lekceważenia życia, z przyzwyczajenia, zawsze taka odwaga jest względnie stałą cechą człowieka. Po wtóre, odwaga może również wynikać z pewnych motywów dodatnich, jak: ambicja, miłość ojczyzny, wszelkiego rodzaju entuzjazm. Wtedy nie jest ona cechą stałą, lecz raczej uczuciem, emocją.

Oczywiście, że oba te rodzaje odwagi powodują różne skutki. Pierwszy rodzaj jest pewniejszy, ponieważ odwaga będąca drugą naturą człowieka nie opuszcza go nigdy, drugi rodzaj natomiast może ponieść dalej niż człowiek zamierza. Pierwszy rodzaj odwagi rodzi wytrwałość, drugi - męstwo. Pierwszy kieruje się rozwagą, drugi zaś wzbija czasem ducha na wyżyny, ale też często zaślepia. Oba te rodzaje łącznie - to najdoskonalszy typ odwagi". 11/

Ze swoich rozważań Clausewitz wyciąga słuszny wniosek, że dzięki konkretnemu kształceniu i wychowaniu dowódcy, dzięki podnoszeniu na wyższy poziom jego kultury i ideowego zaangażowania można ukształtować właściwy typ o d w a ż n e g o d o w ó d c y.

Patrząc na "odwagę" dowódcy, podwładni zwracają uwagę na to, że ta cecha ma ogromne znaczenie pedagogiczne, jeśli przejawia się także w życiu codziennym i w praktyce wychowania.

- - - - - - - - - - - - -

11/ C.Clausewitz: O wojnie. Warszawa 1958. Księga 1-5, s. 52-53.

./ Z d y s c y p l i n o w a n i e d o w ó d c y. Zorganizowany proces pedagogiczny w wojsku polega na tym, że dowódca kieruje pracą dydaktyczno-wychowawczą swoich podwładnych, równocześnie sam podlega dyspozycji kierowniczej swoich przełożonych, sam podlega kierownictwu. Zorganizowany proces pedagogiczny ogarnia konsekwentnie swoim zasięgiem wszystkie ogniwa dowodzenia. Toteż naruszenie prawidłowości biegu tego procesu przez wyłączenie się jednego z ogniw często bardzo silnie odbija się na całokształcie realizacji pewnych zadań. Nic też dziwnego, że w wojsku, jak w żadnej instytucji, z niebywałą precyzją przygotowuje się wszelkiego rodzaju tzw. harmonogramy /"grafiki"/ zajęć.

Ta precyzja przebiegu zajęć wojskowych, jak wynika z naszych badań, ma ogromne znaczenie wychowawcze. Żołnierz w toku samych zajęć dobrze zorganizowanych uczy się dyscypliny więcej niż przy wszelkiego rodzaju pouczeniach, pochwałach czy karach. Zrozumiała rzecz, dlaczego zawsze w czasie trudnych i złożonych ćwiczeń bojowych /na poligonach i na manewrach/ jest najmniej wykroczeń dyscyplinarnych wśród szeregowych. Precyzja systemu organizacji zajęć, ścisłe określenie zadań każdego uczestnika zajęć - stwarzają warunki wychowania.

Otóż wszystkie obserwacje potwierdzają tezę, że wyłączanie się - przede wszystkim z braku dyscypliny - któregokolwiek ogniwa dowodzenia nie tylko utrudnia realizację ogólniejszych zadań, nie tylko narusza system wychowania sprawnego działania, lecz podważa zaufanie do "Kierownika kiepskiego ogniwa" - jak napisał w swojej wypowiedzi jeden z badanych.

Po drugie każda funkcja dydaktyczno-wychowawcza dowódcy znajduje swój pełny wyraz w bezpośrednim kontakcie z podwładnym, w procesie bezpośredniego przekazywania mu wiadomości, umiejętności, sprawności, postaw intelektualnych i moralno-społecznych, ocen otaczającej nas rzeczywistości, w bezpośrednim wspólnym kierowaniu techniką wojenną.

Ta bezpośrednia praca z podwładnymi wymaga szerokiej i wszechstronnej wiedzy pedagogicznej i odpowiedniego podejścia do podwładnych.

Dowódca ma ściśle określony program "szkolenia i wychowania" i musi ten program realizować. W realizacji tego programu jest on klasycznym przykładem n a u c z y c i e l a. W związku z tym obowiązują go, tak jak każdego nauczyciela, wszystkie zasady dobrej pedagogicznej działalności. Dowódca musi pamiętać o tym, że zasady i metody pracy nauczyciela wyrosły na gruncie odkrytych prawidłowości i praw pedagogicznych, dlatego musi on sięgać do ogólnej wiedzy pedagogicznej, aby wnikliwie rozumieć założenia, na jakich zostały zbudowane owe "zasady dobrej roboty". Jak wielkie to ma znaczenie świadczy m.in. fakt przeprowadzania badań i dyskusji nad sprawą "talentu pedagogicznego".

Podobnie jak w historii myśli wojskowej rozważano szeroko problem wrodzonego talentu dowodzenia, tak w pedagogice poświęcili wiele prac wybitni myśliciele "talentowi pedagogicznemu".[12/]

St.Szuman, badając ten problem i dyskutując z innymi pedagogami i psychologami, wychodzi z ogólnego założenia, które uznają za słuszne wszyscy myśliciele: w p r o c e s i e p e d a g o g i c z n y m t r z e b a p r z e d e w s z y s t k i m w i d z i e ć o s o b o w o ś ć w y c h o w a w c y, k t ó r a o d g r y w a i s t o t n ą r o l ę. "Bo przecież nauczyciel, pisze St.Szuman, nie jest mówiącym podręcznikiem, nie jest naczyniem, w którym wiedza zostaje mechanicznie zdeponowana, nagromadzona, aby ją stąd niejako rozlewano znów mechanicznie do - - na razie jeszcze mniej pojemnych naczyń, którymi są umysły uczniów.

- - - - - - - - - -

12/ W literaturze polskiej są szczególnie cenne rozprawy, J.Wł.Dawida, Z.Mysłakowskiego, St.Szumana, M.Kreutza i St.Baleya . Rozprawy te zebrał ostatnio i wstępem zaopatrzył W.Okoń: Osobowość nauczyciela. PZWS, Warszawa 1959.

Jako wychowawca - nauczyciel też nie jest zbiorem norm i przepisów etycznych i wychowawczych, nie jest bezosobistym prawem i kodeksem wychowania. Prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą i uczniem, między programem nauczania a jego wykonaniem, między społecznymi celami i normami wychowania a ich realizacją, lecz autonomiczną jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością, a w y c h o w u j e d o b r z e t y l k o w m i a r ę u d o s k o n a l a n i a s w e g o s t y l u, s w e j m a n i e r y, s w e j o s o b o w o ś c i, n a u s ł u g a c h p e d a g o g i c z n e g o p o w o ł a n i a". [13] /Podkreślenie moje - W.S./

Nauczyciel, jak wskazuje St. Szuman, wykonuje dobrze swoje zadanie w miarę doskonalenia samego siebie i stylu swojej pracy. Stąd nauczyciel rozwija się w miarę zaangażowania się ideowego i pedagogicznego w proces tworzenia nowych osobowości wśród swoich wychowanków, a nie jako "pośrednik" w przekazywaniu dorobku kulturalnego minionych pokoleń młodym pokoleniom. I dlatego swoiście widzi St.Szuman problem "talentu pedagogicznego". „Jeżeli chodzi o tzw. talent pedagogiczny, wskazuje Szuman, to z całą pewnością nie istnieje jakaś jedna odrębna, wrodzona cecha, która by była swoistym i zasadniczym dyspozycyjnym podłożem tego talentu. Mylny jest pogląd, że człowiek nosi w sobie jakieś oddzielne, wrodzone, potencjalne talenty, jak np. talent malarski, talent muzyczny, talent do pisania wierszy, talent do wygłaszania mów, talent na dyplomatę, talent na szybkobiegacza, talent na wynalazcę, talent pedagoga". [14]

Talent pedagogiczny, zdaniem St.Szumana, oparty na głębokich studiach kształtuje się i rozwija w procesie konkretnej działalności człowieka, w procesie pracy nad sobą. Dla ilustracji problemu wskazuje, że można porównać powstawanie talentów do budowy okrętów, domów, dróg itp.

- - - - - - - -

13/ Op. cit.; s. 90.
14/ Op. cit.; s. 81.

wartościowych społecznie dzieł, które powstały np. z drzew i kamieni. To, co powstało z drzew i kamieni, nie ma nic wspólnego jako wartość społeczna, jako dzieło funkcjonujące społecznie z kamieniami i drzewami "neutralnie" istniejącymi. Z tych samych tworzyw mogą powstać różne dzieła: "Czytając wywiady różnych autorów na temat talentu pedagogicznego, odniosłem wrażenie, że żaden z nich nie liczy się w dostatecznej mierze z wrodzoną neutralnością cech dyspozycyjnych, które tworzą związki i zalążki przyszłego talentu".[15]

Talent pedagogiczny, jak widzimy, jest wynikiem wychowania wychowawcy, głównie w procesie jego własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej opartej na gruntownej znajomości zasad pedagogiki.

Jakie główne cechy osobowe ukształtowane i stale rozwijające się można uwypuklić u każdego dowódcy jako nauczyciela?

Wymienimy główne te cechy, które wszyscy teoretycy i praktycy specjalnie eksponują.

a/ W i e d z a p e d a g o g i c z n a. Przed każdym dowódcą postawiono konkretne zadanie: przygotować podwładnych do działań na ewentualnym polu walki, stosując we właściwy sposób technikę wojskową. Każdy dowódca w toku swoich studiów zdobył odpowiednie wiadomości, umiejętności, sprawności i nawyki działania na polu walki. Umie posługiwać się techniką zgodnie ze swoją specjalizacją. Jednak, jak słusznie podkreśla we wstępie do swojej pracy A.G. Bazanow: "Co innego samemu znać wojskową specjalność, a co innego - umieć swoje wiadomości i nawyki przekazać podwładnym. Tu oprócz wojskowych wiadomości i politycznego przygotowania potrzebna jeszcze jest i wielka pedagogiczna kultura. Bez opanowania podstaw pedagogiki trudno liczyć oficerowi na sukces".[16] Trudno liczyć na sukces umiejęt-

- - - - - -

15/ Op. cit., s. 81.

16/ A.G. Bazanow: Pedagogika, s. 3.

ności pedagogicznych szczególnie w warunkach nowoczesnego tempa rozwoju wiedzy wojskowej i konieczności maksymalnie szybkiego wprowadzenia żołnierza w świat tej wiedzy. Tym bardziej trudno liczyć na sukcesy w przygotowaniu wojskowym i politycznym podwładnych bez głębszej wiedzy pedagogicznej, jeśli uwzględnimy ogromny zakres wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyków, poczuć i postaw społeczno-moralnych, w które mamy wyposażyć żołnierza w stosunkowo krótkim czasie. Program szkolenia i wychowania jest obszerny, stale jest wzbogacany, a czasokres kształcenia żołnierza raczej ma tendencje do zmniejszania się. Wyjście z tej trudnej sytuacji w realizacji zadań wojska jest jedyne: s i ę g n ą ć d o w i e d z y p e d a g o g i c z n e j. Nic też dziwnego, że we wszystkich armiach świata pedagogika zaczyna odgrywać w kształceniu dowódców coraz większą rolę. Co więcej, potrzebę kształcenia pedagogicznego dostrzegają sami oficerowie. Klasycznym wprost ujęciem tego problemu jest oświadczenie jednego z wybitnych oficerów wojsk rakietowych, który tak powiedział: "Jedyną pretensję, jaką mógłbym mieć do swojej uczelni, stanowi fakt, że zbyt łatwo udało się.... zaliczyć egzamin z pedagogiki". 16a/

b/ Z n a j o m o ś ć p o d w ł a d n y c h. Wszyscy wybitni dowódcy charakteryzowali się tym, że umieli poznawać swoich żołnierzy i na każdym kroku przejawiali troskę o swych podwładnych. Nasze badania, przeprowadzone w ramach seminarium, co do cech osobistych dowódców wskazują wyraźnie, że podwładni wysoko cenią takich przełożonych, którzy "potrafią dobierać ludzi do różnych prac zgodnie z ich umiejętnościami", właściwie oceniają wysiłki - bo obserwowali - i „umieją zgodnie z wysiłkiem i wkładem pracy wyróżniać lub potępiać", "umieją wydać właściwą opinię".

Niektórzy badani pisali: "dobry dowódca nawet wie, kiedy człowiek jest smutny i nie każe mu wtedy śpiewać wesołych pieśni".

16a/ Czesław Gaweł: Pedagogiczna profilaktyka. Żołnierz Wolności" z 4.VI.1964r.

To są sprawy oczywiste. Nie można dowodzić zespołem ludzi, których się nie zna. Trzeba dodać - a b s o l u t n i e n i e - m o ż l i w e j e s t k s z t a ł c e n i e i w y c h o w a n i e l u d z i, k t ó r y c h d o w ó d c a n i e z n a.

Mówiąc o kształceniu, mamy na uwadze poborowych, którzy przychodzą z zasobem gotowych wiadomości i sprawności, z określonymi poglądami, z gotowymi postawami moralno-społecznymi. Dowódca nie ma więc do czynienia z "czystą kartą", na której może pisać swobodnie wszystko to, co mu nakazuje program. Musi poznać zasoby intelektualne i moralne swoich podwładnych, aby dopiero na tych podstawach kształcić i wychowywać.

Znajomość podwładnych to także poznanie ich indywidualności i charakterów, zgłębienie wrażliwości i sposobów reakcji na różne bodźce, przede wszystkim na warunki życia i pracy w wojsku.

Znajomość podwładnych przez dowódcę to m.in. zgłębienie wszelkiego rodzaju kontaktów społecznych i kulturalnych podwładnych. Żołnierz z chwilą przyjścia do wojska, jako istota społeczna, natychmiast wchodzi w stosunki koleżeńsko-przyjacielskie w ramach swego oddziału czy pododdziału, lecz także na szerszym terenie - poza koszarami. Te konkrety dynamizują postawy intelektualne i moralne żołnierza dzięki opinii jaka się kształtuje w powstającym "zespole koleżeńskim". Opinia ta wywiera swego rodzaju presję społeczną na innych żołnierzy co do oceny takich lub innych "wyczynów", co do takiego lub innego zachowania się.

Daliśmy tylko kilka przykładów zjawisk zachodzących w życiu pododdziału czy oddziału, aby wskazać na to, że nie da się zorganizować prawidłowo procesu dydaktyczno-wychowawczego, gdy nie zdajemy sobie sprawy z przebiegu zjawisk, które mają być osnową organizacji pracy pedagogicznej.

c/Z a u f a n i e p o d w ł a d n y c h d o d o w ó d c y. Aby móc wnikliwie poznawać swoich podwładnych, trzeba poznać zaufanie do dowódcy nie tylko jako do instruktora, lecz także jako do człowieka.

Dlatego słusznie pisze ppłk dypl. M.Porwit, omawiając sprawę autorytetu: "Autorytet dowódcy opiera się na prawach przywiązanych do jego stopnia i stanowiska. Taki autorytet wystarcza przy pierwszym zetknięciu się oraz przez pewien czas aż do bliższego poznania przez podwładnych. Podwładni szukają bowiem w dowódcy nie tytułu, nie nazwy stanowiska, ale człowieka. Szukają go, chcąc poznać, zrozumieć, zgłębić".[17/]

Poznając dowódcę, podwładni chcą widzieć w nim takie cechy charakteru, które pozwalają ufać mu jako c z ł o w i e k o w i , pozwalają zwierzyć się z najbardziej intymnych myśli i czynów i znaleźć w nim przyjaciela, doradcę i nauczyciela.

Pięknie ten problem ujął jeden z wielkich polskich pedagogów - Jan Władysław Dawid, pisząc: " . . . w żadnym zawodzie c z ł o w i e k nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier który przebił tunel, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty - mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel - zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, nienożliwością".[18/]

d/N i e p o k ó j p e d a g o g i c z n y . Rozwój współczesnej nauki, szybkie tempo postępu technicznego, narastanie nowych zadań w wyszkoleniu i wychowaniu wojskowym, rokrocznie napływ nowych poborowych o innym zasobie intelektualnych sił - zmuszają współczesnego praktyka pedagoga

- - - - - - - - -

17/ M.Porwit: Duch żołnierski, s. 200 - 201.

18/ Osobowość nauczyciela. Rozprawy ze wstępem W.Okonia, s.34.

do stałego poszukiwania nowych form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej. Studia pedagogiczne mogą i powinny stworzyć podstawy naukowe dla praktyka, lecz zmieniające się warunki życia i pracy wojska zmuszają do poszukiwania własnych rozwiązań wielu złożonych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych.

Znamy np. ogólne prawa fizyki co do funkcjonowania prądu elektrycznego, lecz w różnych warunkach trzeba różnie instalować urządzenia techniczne dla uruchomienia tego prądu. Podobnie jest z ogólnymi prawami pedagogicznymi. Dowódca, znając określone prawidłowości, prawa i zasady kształtowania i rozwoju osobowości żołnierza, musi sam szukać sposobów, dróg, form wprowadzenia w życie, w danych warunkach - poznanych prawd pedagogicznych. Dlatego musi go nurtować twórczy niepokój, postawa badacza; korzystając z ogólnej wiedzy musi on stale e k s p e r y m e n t o - w a ć i stwarzać nowe zasady pedagogicznej pracy w nowych warunkach wychowawczych.

e/J ę z y k i u m i e j ę t n o ś c i p r z e k a - z y w a n i a w i e d z y . Wiedzę wojskową przekazujemy naszym podwładnym głównie za pośrednictwem j ę z y k a. Podkreślaliśmy już funkcję słowa jako sygnału zjawiska i procesów otaczającej nas i poznanej rzeczywistości. Znajomość przedmiotu wymaga od dowódcy operowania bogatym i adekwatnym do danego przedmiotu szkolenia językiem, aby móc osiągnąć zamierzone dydaktyczne rezultaty.

Istnieje tu jednak jeszcze inny problem - problem autorytetu naukowego dowódcy. Wiedza i zdolności każdego człowieka, jego inteligencja i kultura są bowiem za pośrednictwem języka wystawiane codziennie na pokaz publiczny. Język w danym wypadku staje się miernikiem poznania dowódcy przez podwładnych.

W wychowaniu wojskowym odgrywa m.in. wielką rolę swoista "propaganda" pewnych idei, tj. raczej akcentowanie i ocenianie różnorodnych zjawisk życia codziennego, szczególnie w czasie różnorodnych zbiórek i odpraw.

W związku z tym są nawet formułowane przez psychologów i pedagogów pewne dyrektywy co do przemawiania. Przytoczę dla przykładu kilka:

-przemawiając do żołnierzy trzeba postawić sobie pytanie, jaki jest cel przemówienia, rozmowy, pogadanki itp.,
-zanim dowódca przystąpi do przemawiania powinien sobie dokładnie uświadomić co chce powiedzieć,
-przemawiając należy operować zwięzłymi zdaniami,
-w wystąpieniach trzeba opierać się na pozytywach . a nie jedynie "pomstować" na zło,
-należy zachować odpowiednią postawę w czasie przemawiania, np. stać prosto, patrzeć w oczy żołnierzom, nie pozwalać sobie na zbędne ruchy, gesty itp.,
-i jedno z najważniejszych - umieć w odpowiednim czasie zakończyć przemówienie.

Przytoczyłem te uwagi świadomie, aby wskazać jak wielką rolę przywiązuje się w wychowaniu słowu. Nic też dziwnego, że w wykształceniu dowódcy współczesnej armii na całym świecie na ogół kładzie się ogromny nacisk na wzbogacanie słownictwa z zakresu danej specjalności, z zakresu życia polityczno-społecznego i kulturalnego oraz na umiejętność przemawiania.

f/ T a k t p e d a g o g i c z n y. A.G.Bazanow ujmuje jako/ takt "uprzejmy, subtelny, wnikliwy i troskliwy stosunek do człowieka z jednoczesną stanowczością charakteru, systematyczną wymagalnością, precyzją, jasnością i określonością działalności."[19] "Takt - podkreśla Bazanow - jest jednym z ważniejszych oznak kultury człowieka, jego umiejętności pracy wychowawczej".[20]

Pedagogiczny takt wyraża się w codziennej pracy wychowawczej, w odpowiednim doborze nawet/ wyrazów wtedy, gdy dowódca musi udzielać upomnienia lub nagany, w postawie wobec

- - - - - - - - -

19/ A.G.Bazanow: Pedagogika, s. 187.
20/ Op. cit., s. 187.

podwładnych, która nie prowadzi do powstawania urazy. Pedagogiczny takt wyrasta z osobistej kultury i humanizmu dowódcy, wnikliwej znajomości motywów postępowania podwładnych i umiejętności szukania dróg wiodących do poznania cech charakteru podwładnych.

g/ K o n s e k w e n c j a p e d a g o g i c z n a. Destrukcyjny wpływ wywiera na żołnierzy taka postawa dowódcy, która charakteryzuje się rozbieżnością między tym, co on głosi, a tym, co czyni; między wymaganiami, jakie stawia sobie i podwładnym. Na gruncie tego rodzaju niekonsekwencji w stosunku do głoszonych przez oficera postulatów całkowicie upada autorytet dowódcy.

Wielu żołnierzy zwraca uwagę na jeszcze innego rodzaju k o n s e k w e n c j ę, która odgrywa wielką rolę w procesie wychowawczym. Ujmują to następująco: " w i e d z a " - " s ł o w o " - " c z y n " winny mieć jednakie źródło ideologiczne, tę samą treść w organizacji procesu wychowania oraz konsekwentnie z "wiedzy" ma wynikać "słowo" i ono ma znaleźć konsekwencję w odpowiednim czynie.

Nauki pedagogiczne zwracają jeszcze uwagę na konieczność konsekwentnego stosowania uznanych zasad dydaktyczno-wychowawczych w praktyce. Wszystkie obserwacje pracy wychowawczej w wojsku potwierdzają w całej rozciągłości myśl, że tam, gdzie nie ma konsekwencji w stwarzaniu jednolitych zasad, np. przy wyróżnianiu, nagradzaniu, karaniu, kierowaniu żołnierzy do różnych prac itp., tam zawsze są najgorsze wyniki w wychowaniu i wyszkoleniu.

h/P o c z u c i e w i ę z i k o l e k t y w n e j. Niewątpliwie każdy żołnierz szczyci się tym, że należy do przodującego plutonu, kompanii czy pułku. Duma żołnierza jako członka kolektywu kształtuje się na różnych drogach. Z jednej strony - dzięki stawianiu członkowi kolektywu wysokich wymagań, opartych na ścisłym przestrzeganiu regulaminów i osiąganiu dzięki temu dobrych wyników w szkoleniu i wychowaniu, a z drugiej - ukazując swoją jednostkę jako

wyrosłą na tradycjach uznawanych i cenionych przez szerszy ogół, budujemy przesłanki dla tworzenia się swoistych więzi społecznych.

Poczucie więzi kolektywnej, wyrażające się zewnętrznie często w określeniu - "to nasz pluton" - powstaje i rozwija się w działaniu. Problemem wielkiej wagi pedagogicznej jest ukształtowanie się tego rodzaju poczucia więzi kolektywnej np. w danym plutonie, gdzie zacznie funkcjonować opinia, iż "nasz pluton to zespół kierowany przez n a s z e g o dowódcę". Tego rodzaju poczucie więzi kolektywu z dowódcą rodzi się i rozwija w związku z konkretnymi czynami tegoż dowódcy.

Więź ta rodzi się wtedy, jeśli on potrafi zespolić się w działaniu z kolektywem, jeśli będzie uczestniczył w ćwiczeniach, różnych pracach, grach sportowych, urządzaniu wspólnych imprez kulturalnych nie tylko jako instruktor, lecz jako rzeczywisty członek kolektywu, jako współtwórca i współuczestnik danych czynów. Na przykład F.Znaniecki, badając tego rodzaju problem, dostrzega często rodzące się wypaczenia funkcji k i e r o w n i c z e j. Polegają one na tym, że tzw. prace zbiorowe są raczej zespołem indywidualnych prac, gdzie jest "brak połączenia samotnych wysiłków zmierzających do możliwie najlepszego wykonania zadania. "Właściwie owe samotne wysiłki, pisze F.Znaniecki, podejmuje się dla zdobycia wysokich odznaczeń indywidualnych...

Przy tym wychowawca nie jest bynajmniej kierownikiem w sensie uczestniczenia w wysiłkach ...."[21].

Dowódca mający poczucie więzi kolektywnej uczestniczy w owych wysiłkach swoich podwładnych, tak organizując pracę, aby jej wyniki były jednym z istotnych czynników rodzenia się postawy wspólnoty, która znajdzie swój wyraz w powiedzeniu poszczególnych podwładnych: "to my wspólnie z dowódcą uczyniliśmy".

21/ F.Znaniecki: Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej. Kultura i Wychowanie. T.I. 1935. R.IV, s.292.

i/ P o c z u c i e w i ę z i r o d z i n n e j. Znamienna rzecz, że podwładni w swoich wypowiedziach, w swoich ocenach szukają często wyjaśnień co do zdolności wychowawczych dowódcy, co do jego humanizmu i co do konsekwencji ideowych zaangażowań, wyrażających się w jego postawach, w jego czynach w życiu rodzinnym. Niektórzy wprost piszą: "cóż to za wychowawca, który nie troszczy się o własne dzieci". Komentarze do tych ujęć są zbyteczne. Faktem jest, że autorytet pedagogiczny dowódcy - według opinii kolektywu żołnierskiego - rośnie lub maleje w zależności od zaangażowań dowódcy w życie rodzinne, od troski i opieki nad własnymi dziećmi i od kierunku ideowego ich wychowania. Poczucie więzi rodzinnej dowódcy, ujawniające się w konkretnych czynach jest ważnym czynnikiem kształtowania się jego autorytetu.

j/ K u l t u r a z a c h o w a n i a s i ę n a c o d z i e ń i w y g l ą d z e w n ę t r z n y. Rubaszny, ordynarny język, jaki można często spotkać u podoficerów i oficerów w służbie ~~w przerwach służbie~~ i poza służbą, zdenerwowanie i zły humor, który w sposób nieskrępowany ujawnia się na zewnątrz, oraz wygląd zewnętrzny - wszystko to jest przedmiotem kpin, drwin lub naśladownictwa ze strony podwładnych.

Rubaszny styl życia i zachowania się dowódcy podrywa jego autorytet wobec cementującego się kolektywu, przyczynia się do "wyłączania go" z kręgu aktywu kulturalnego kolektywu. Jednocześnie ordynarny styl bycia dowódcy potęguje niewłaściwe zachowanie się żołnierzy niedostosowanych społecznie, niewrośniętych w kolektyw.

Różnego rodzaju badania zgodnie stwierdzają, że wysoki poziom kultury osobistej jest jednym z decydujących czynników w wychowaniu żołnierza.[22/]

- - - - - - - - - -

22/ Wagę tych problemów podkreślono ze szczególną siłą w "Zasadach etyki oficera".

Scharakteryzowaliśmy niektóre cechy osobowe dowódcy, uznawane przez pedagoga oraz przez badanych żołnierzy za istotne w organizacji procesu dydaktyczno wychowawczego. Te cechy są swoistym zespołem elementów tego, co określiliśmy tu nazwą - " t a l e n t p e d a g o g i c z n y ".

Osobowość, jak była o tym mowa, jest wyrazem społeczno-kulturalnego związania jednostki z procesami życia, nauki i pracy, z procesami i warunkami, które sama ta jednostka tworzy i rozwija. Osobowość pedagoga-dowódcy jest wyrazem powiązania konkretnych czynów jego jako jednostki z tworzoną rzeczywistością wychowawczą. Czyny te to treść i forma pedagogicznego działania, których wyrazem m.in. są wymienione przez nas charakterystyczne cechy postępowania. Toteż podając cechy pedagogiczne dowódcy podkreślaliśmy treść i formy jego pedagogicznego działania - inaczej mówiąc - scharakteryzowaliśmy p e d a g o g i c z n ą s t r o n ę o s o b o w o ś c i d o w ó d c y.

Można skrótowo ująć ten problem: o s o b o w o ś ć p e d a g o g i c z n a d o w ó d c y t o " t a l e n t p e d a g o g i c z n y ", k t ó r y k s z t a ł t u j e s i ę i r o z w i j a w t o k u p r a c y d o w ó d c y n a d j e g o p o d w ł a d n y m i i n a d s o b ą s a m y m.

2. Jakie są niezbędne warunki pedagogicznej aktywności dowódcy wyższych szczebli?

Ogólne cechy pedagogicznej aktywności winny charakteryzować każdego dowódcę bez względu na szczebel dowodzenia. Jednak z punktu widzenia hierarchizacji systemu dowodzenia i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej trzeba wyraźnie widzieć różnice w treści i zakresie funkcji pedagogicznych dowódców w zależności od szczebla dowodzenia.

Zasadnicza różnica w pracy pedagogicznej dowódców niższych i wyższych szczebli dowodzenia polega przede wszystkim na tym, że młodszy dowódca b e z p o ś r e d n i o oddziałuje na swój kolektyw żołnierski czy też poszczególnych jego członków. Młodszy dowódca z racji o r g a n i z a c y j n e g o u k ł a d u systemu dowodzenia musi bezpośrednio, z dnia na dzień kontaktować się ze "swoimi ludźmi", realizując "program szkolenia i wychowania". Na najmłodszych dowódcach spoczywa więc największy ciężar i odpowiedzialność za czyny poszczególnych jego podwładnych.

Dowódca wyższego szczebla dowodzenia kieruje pracą organizacyjną i dydaktyczno-wychowawczą p o ś r e d n i o, tj. za pośrednictwem /w zależności od szczebla dowodzenia/ podległych mu młodszych dowódców.

Jest to oczywista prawda, ale niestety tak się dzieje w przebiegu zjawisk społeczno-kulturalnych, iż najczęściej - jeśli przynajmniej nie gubimy ze swojej świadomości pewnych "prawd oczywistych", to co najmniej nie wyciągamy z tych prawd odpowiednich wniosków.

Toteż nie mamy zamiaru rozwijać i uzasadniać "prawd oczywistych", lecz postaramy się wyciągnąć z danych prawd odpowiednie wnioski w odniesieniu do pracy pedagogicznej dowódcy wyższego szczebla.

Zajmiemy się tylko z a s a d n i c z y m i s t r o n a m i f u n k c j i p e d a g o g i c z n e j dowódcy wyższych szczebli, których wagę i znaczenie uzasadniać będziemy w toku rozważań. Podkreśliliśmy głównie cztery aspekty funkcji pedagogicznej dowódcy tego szczebla: a/ organizacja i kontrola procesu pedagogicznego; b/ kierowanie eksperymentami młodszej kadry; c/wydobywanie, uogólnianie i upowszechnianie najlepszych doświadczeń; d/ kierowanie kształceniem się kadry.

a/ O r g a n i z a c j a i k o n t r o l a p r o c e s u p e d a g o g i c z n e g o. Procesem pedagogicznym kierują bezpośrednio, jak już to akcentowaliśmy, młodsi dowódcy. Każdy z nich jest w swoim rodzaju indywidualnością. Każdy z nich według najlepszej woli stara się realizować postawione przed nim zadania dydaktyczno-wychowawcze. Trzeba jednak pamiętać, że poszczególne pododdziały czy oddziały niższego szczebla dowodzenia - nie funkcjonują w izolacji od siebie. Wszystko, co się dzieje w jednym oddziale, jest zaraz znane i komentowane w drugim. Żołnierze w swobodnych rozmowach między sobą pochwalają jedne metody pracy, a inne ganią itp. Co jednak charakteryzuje zawsze tego rodzaju refleksje, tego rodzaju rozmowy? Żołnierze zaczynają po pewnym czasie dostrzegać, że niezależnie od dowódcy, od jego indywidualności, niezależnie od warunków zakwaterowania i uczenia się - w każdym pododdziale żąda się osiągania wyników, np. w strzelaniu do celu - maksymalnie wysokich, w wiadomościach z terenoznawstwa - podobnego zasobu wiedzy w każdej jednostce, w zachowaniu się wewnątrz koszar czy też w czasie "przepustki" - postępowania zgodnego z regulaminem itp. Stopniowo w świadomości żołnierza rodzi się poczucie: "istnieją pewne przepisy, określony program działania i trzeba takowym podporządkować się". Formułując te myśli, powiemy inaczej: w p r a w i d ł o w e j o r g a n i z a c j i p r o c e s u p e d a g o g i c z n e g o m u s i f u n k c j o n o w a ć z a s a d a j e d n o l i t o ś c i w y m a g a ń. Wprowadzenie tej zasady w życie należy do podstawowych obowiązków dowódcy wyższego szczebla.
Jak postępują przodujący dowódcy?

Po pierwsze, konsekwentnie tworzą warunki dla funkcjonowania regulaminowych dyrektyw jako podstawy systemu jednolitych wymagań w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wiemy dobrze, że w praktyce życia np. różni oficerowie różnie oceniają tzw. drobne przewinienia, różnie karzą za tego samego rodzaju przewinienia itp. Toteż przodujący

dowódcy nie ograniczają się jedynie do analizy osiągnięć lub przewinień w poszczególnych pododdziałach, lecz także bardzo silnie akcentują problem jednolitości zasad wyróżniania, nagradzania lub karania.

Po drugie, każdy dowódca pododdziału szkoląc i wychowując, realizując w najlepszej intencji program, zawsze interpretuje pewne treści programowe i ich znaczenie według własnych ogólnych możliwości intelektualnych lub indywidualnych postaw uczuciowych /np. szczególne zamiłowanie do jakiejś dyscypliny wojskowej, do dziedziny sportu itp./. Tymczasem istnieją określone ramy wymagań co do wyników wyszkolenia lub wychowania i one winny być osnową zasady jednolitości wymagań. W związku z tym dowódcy wyższych szczebli, oceniając wysiłki indywidualne młodszych dowódców, winni tak pokierować organizacją ich pracy, aby młodszy dowódca w wyszkoleniu świadomie zmierzał do osiągnięcia wyników w ramach zasadniczych, nie wykluczając różnych osiągnięć szerszych lub o nieco innym kierunku.

Po trzecie, istnieje - jak wiadomo - system sprawozdawczości. Są często wypadki sprawozdawczości formalnej, nieproduktywnej. Przodujący dowódcy, widząc w prawidłowej sprawozdawczości wyraz s a m o k o n t r o l i pracy sprawozdawców, zmierzają konsekwentnie do tego, aby sprawozdawczość miała charakter problemowy i była wynikiem badań przy zastosowaniu ściśle określonych metod naukowych. Tego rodzaju konsekwentne wprowadzenie naukowych zasad do sprawozdawczości zdecydowanie zapobiega formalizowaniu sprawozdań. Stosowanie zasad naukowych w sprawozdawczości stwarza jednocześnie obiektywne warunki dla samokontroli pracy sprawozdawców oraz warunki samokształcenia się.

Zrozumiała rzecz, że dla pogłębienia znajomości przebiegu pracy w poszczególnych pododdziałach dowódca wyższego szczebla musi także sam systematycznie kontrolować przede wszystkim r y t m i c z n o ś ć i w a r u n k i pracy.

Tego rodzaju kontrola ma ogromne znaczenie mobilizacyjne. Wszystkie obserwacje potwierdzają myśl, że w zależności od konsekwencji pewnych wymagań /nawet w ubiorze/ kształtuje się ściśle określona postawa społeczna u kontrolowanych, która eksponuje pewne wymagania wyższego dowódcy jako zasady dobrej roboty. Toteż w każdej kontroli kryją się i pewne niebezpieczeństwa natury wychowawczej.

Jeśli na przykład dowódca w czasie kontroli zawsze akcentuje głównie sprężysty krok w czasie oddawania honoru, dobre boisko, urządzenie świetlicy, a "łagodniej" /używając określeń młodszych dowódców/ osiągnięcie techniczne, następuje zawsze swoista intelektualna i moralno-społeczna mobilizacja. W wyniku tego w organizacji procesu szkolenia i wychowania zaczynają dominować nie ogólne zasady programowe, lecz swego rodzaju szczególne zainteresowania dowódcy wyższego szczebla. Dla uniknięcia tego rodzaju niebezpieczeństwa przodujący dowódcy starają się posługiwać w czasie kontroli nowoczesnymi zasadami organizacji kierownictwa i współczesnymi metodami badań, w których dominuje ogólne wymaganie programowe, a nie subiektywne reakcje na takie lub inne zjawisko.

A zatem, narastają przed dowódcami wyższych szczebli problemy co do poszukiwania i stosowania jednolitości zasad oceny sprawozdawczości i kontroli, zasad czysto o b i e k t y w n y c h.

Po trzecie, każdy dowódca bezpośrednio szkolący i wychowujący swoich podwładnych, swój pododdział, stosując nawet znane kryteria ocen wyników pracy - zawsze wprowadza bardzo wiele subiektywizmu do każdej ogólnej oceny. Są wprawdzie matematycznie wymierne pewne działania, szczególnie w posługiwaniu się techniką - jednak i tu rodzą się wątpliwości, dyskusje co do "sprawiedliwości" lub "niesprawiedliwości" ocen.

Należy jednak podkreślić tu rolę wychowawczą każdej oceny. Zwracamy uwagę jedynie na tę stronę wychowawczą oceny, która wiąże się ściśle ze sprawą jednolitości wymagań.

Dwa elementy tej sprawy wymagają podkreślenia. Z jednej strony - dostrzegamy wyraźnie konieczność ujednolicenia wymagań egzaminacyjnych w poszczególnych pododdziałach czy oddziałach, ponieważ globalne wyniki, ujęte w formy cyfrowe, stają się podstawą oceny pracy danego kolektywu i jego dowódcy.

Z drugiej strony - dostrzegamy poważne różnice w warunkach szkolenia poszczególnych zespołów /dobór ludzi, środki techniczne stojące do dyspozycji itp/, które mogą poważnie się różnić. Rodzi się więc trudność w klasyfikacji roli i miejsca warunków szkolenia w osiąganiu takich lub innych rezultatów. Na tym tle również jest wiele krytycznych uwag pod adresem oceniających pracę.

Okazuje się, że dowódca wyższego szczebla musi stać się nie tylko instruktorem podległej mu kadry młodszych dowódców, lecz człowiekiem w całym tego słowa znaczeniu, naukowcem - organizatorem. Musi on - w zależności od zadań, rodzaju szkolenia, warunków działania poszczególnych pododdziałów - sprecyzować naukowo poprawne j e d n o l i t e z a s a d y w y m a g a ń e g z a m i n a c y j n y c h i j e d n o l i t e k r y t e r i a i n t e r p r e t a c j i w y n i k ó w e g z a m i n a c y j n y c h.

Po czwarte, podstawą organizacji procesu pedagogicznego, tak pojętego jak wyżej, jest f u n k c j o n o w a n i e k o l e k t y w u p e d a g o g i c z n e g o.

O istocie kolektywu pedagogicznego i jego rozwoju stanowi przede wszystkim fakt istnienia tego rodzaju warunków działania, gdzie następują stałe i systematyczne wymiany doświadczeń, wzajemne poznawanie wymagań poszczególnych dowódców i instruktorów oraz u j e d n o l i c a n i e w y m a g a ń.

Umacnianie się więzi kolektywu pedagogicznego następuje głównie dzięki ciągłości i systematyczności pracy, zmierzającej do stałego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, w poszukiwaniu nowych form i metod

w s p ó ł d z i a ł a n i a.

S t w o r z e n i e k o l e k t y w u p e d a g o g i c z n e g o przez dowódcę wyższego szczebla ze swoich podwładnych-młodszych dowódców jest warunkiem dobrze zorganizowanej pracy wychowawczej i zarazem poważnym miernikiem prawidłowo funkcjonującego dowodzenia.

b/K i e r o w a n i e e k s p e r y m e n t a m i p e d a g o g i c z n y m i m ł o d s z e j k a d r y.
Różnego rodzaju eksperymenty pedagogiczne w wojsku stały się dziś zjawiskiem dnia codziennego. Inicjatywy dydaktyczno-wychowawcze stwarzają przesłanki dla dalszego poszukiwania nowych form i metod pracy w związku z burzliwym rozwojem techniki wojskowej i koniecznością stałych udoskonaleń organizacyjnej struktury wojska oraz stałej weryfikacji programów szkolenia i wychowania. Ujmując ten problem w pewien szkic literacko-naukowy, E.Skrzypkowski zatytułował go: "Pochwała niepokoju".[23/]

Istotnie, trzeba wyraźnie stwierdzić, iż tylko twórczy niepokój pedagogiczny może przyspieszyć proces doskonalenia naszych form i metod pracy w wojsku. Tego dowodzi historia wychowania. Pokazuje ona dowodnie i jasno, że w praktyce życia pedagogicznego decydowały w zasadzie nie różnego rodzaju, nawet najbardziej interesujące filozoficzne rozważania, lecz konkretne eksperymenty pedagogiczne i ich uogólnianie w formie monografii.

Niepokój pedagogiczny niewątpliwie ogarnął szerokie kręgi naszych oficerów. „Ten wszechstronny, jak pisze E.Skrzypkowski, i burzliwy rozwój oddolnej inicjatywy i aktualności służy dalszemu umacnianiu siły naszego wojska, wzbogaca arsenał środków wychowawczych o nowe wartości.

- - - - - - - - - -

23/ E.Skrzypkowski: Pochwała niepokoju. Biuletyn Informacyjny GZP nr 1 /245/.

Hasła i inicjatywy są równocześnie praktycznym wyrazem realizacji postanowień XIII Plenum naszej Partii na froncie codziennego wychowania żołnierzy, świadomych obywateli i dobrych obrońców ojczyzny"[24].

Znamienną cechą wszystkich eksperymentów w wojsku jest głównie próba rozwiązania całego szeregu złożonych problemów dydaktyczno-wychowawczych, jeśli można tak ująć, na szczeblu pracy młodszych dowódców. Problem życia i pracy konkretnego człowieka i jego najbliższego kręgu - - grupy społecznej, takiej jak pododdział, są w zasadzie podstawą "niepokoju" pedagogicznego dowódców. Świadczy to o subtelności widzenia węzłowej problematyki wychowawczej przez młodszych dowódców. Ale jednocześnie "niepokój" pedagogiczny dowódców wypływa z głębokich przesłanek natury ideologicznej. W tym niepokoju dowódcy trzeba widzieć wielkie poczucie odpowiedzialności za poziom szkolenia, kształcenia i wychowania współczesnego żołnierza, zdolnego działać na współczesnym polu walki. Współczesne pole walki narzuciło nowy styl dowodzenia, stawia w innym świetle rolę pojedynczego żołnierza i pododdziału w ewentualnej wojnie. A zatem, stare metody kształcenia i wychowania stają się dziś całkowicie nie do przyjęcia. Słusznie pisze w związku z tym E.Skrzypkowski: "Ogromny rozwój techniki wojennej, wyposażenie wojsk w najprzeróżniejsze maszyny i sprzęt, nie pozwalają już dzisiaj dowodzić takimi wojskami metodami tradycyjnymi. Przy coraz większej współzależności na polu walki tak pojedynczych żołnierzy, oddziałów, jak i rodzajów wojsk, technika zmusza każdego żołnierza do maksimum samodzielności. Niejednokrotnie będzie sam musiał podejmować decyzję, sam stawiać sobie zadania i konsekwentnie je realizować".[25]

Jeszcze jaskrawiej wyłania się sylwetka osobowa poszczególnego żołnierza, jego myśli i marzenia, jego zaangażowanie ideowe w budowę socjalizmu i jego kształtowanie się w tym procesie jako obywatela - współgospodarza o wyższym poczuciu współodpowiedzialności za losy kraju.

24/ Op.cit., s.3.
25/ Op.cit., s.5-6.

To zmienić musi nasz stosunek do poborowego, którego wcielamy w szeregi wojska i kontynuujemy zapoczątkowany proces jego rozwoju obywatelsko-patriotycznego.

Można śmiało powiedzieć, że każdy rok pracy dowódcy z nowym rocznikiem nasuwa konieczność szukania nowych rozwiązań wielu problemów wychowawczych. Oficer musi więc stale być czujnym i aktywnym w poszukiwaniu lepszych form dydaktyczno-wychowawczych, musi być nieustannie racjonalizatorem na gruncie pedagogiki.

Jednocześnie zaś trzeba stwierdzić charakterystyczne zjawisko- ż y w i o ł o w o ś ć w poszukiwaniu wielu dowódców.

"N a s z e e k s p e r y m e n t y , podkreśla słusznie E.Skrzypkowski, o b c i ą ż d z i ę k i p r a s i e w o j s k o w e j g ł o ś n e i c z ę s t o n a w e t d o p r z e s a d y c h w a l o n e , r o d z ą s i ę i p r o s p e r u j ą - m i m o ż y c z l i w e j n a o g ó ł o p i s k i , a c z ę s t o n a w e t i n s p i r u j ą c e j i n i c j a t y w y d o w ó d c ó w i a p a r a t u p o l i t y c z n e g o - p r z e w a ż n i e ż y w i o ł o w o" [26].

Toteż organizacja ruchu racjonalizatorskiego w wojsku wymaga z jednej strony warunków psychologicznych, ekonomicznych i organizacyjnych dla rozwoju tego ruchu, z drugiej zaś - planowości i ścisłej współpracy z różnego rodzaju pedagogicznymi komórkami naukowymi.

Planowanie i kierowanie ruchem racjonalizatorskim w wojsku ma na uwadze nie tylko niebezpieczeństwo żywiołowości, lecz przede wszystkim konieczność weryfikacji wszelkiego rodzaju uogólnień i opracowania zasad popularyzacji wyników eksperymentowania.

- - - - - - -

26/ Op.cit., s. 104.

o/ W y d o b y w a n i e , u o g ó l n i a n i e i u p o w s z e c h n i a n i e n a j l e p s z y c h d o ś w i a d o c z e ń p e d a g o g i c z n y c h . 27/

Problem wydobywania, uogólniania i upowszechniania najlepszych doświadczeń pedagogicznych scharakteryzowaliśmy od strony metodologicznej w rozdziale poświęconym metodom badań pedagogicznych. Metodologiczne zasady rozwiązywania tego problemu winny obowiązywać dowódcę wyższego i niższego szczebla dowodzenia. Wysuwając jeszcze raz ten problem, chcemy specjalnie wskazać na jego znaczenie w pracach dydaktyczno-wychowawczych dowódców wyższych szczebli. Jego znaczenie polega przede wszystkim na tym, że rozpatrując nawet najbardziej efektywne wyniki eksperymentowania, wyniki stałych poszukiwań w związku ze stałym postępem techniki i kultury, nie wolno stracić z pola widzenia funkcjonowania także względnie stałych prawidłowości rozwoju osobowości żołnierza. Funkcjonowanie względnie stałych prawidłowości rozwoju osobowości żołnierza wyraża się przede wszystkim w tym, że niezależnie od zmiany celów szkolenia i wychowania od zmian w technice wojennej lub kulturze osobowej poborowych istnieją ściśle określone reakcje ludzkie na ściśle określone bodźce we względnie stałych warunkach. Toteż pedagogowi nie wolno stracić z pola widzenia, w procesie wychowywania żołnierza, jego indywidualności i charakteru. Nie wolno nie widzieć k o n k r e t n e g o , żywego człowieka, który działa i rozwija się według określonych prawidłowości.

Aby móc widzieć i wychowywać konkretnego żołnierza jako człowieka w konkretnych warunkach, nie wystarczą ogólna wiedza o człowieku, o żołnierzu, o cechach wychowania i zasady kierowania nim. Potrzebne jest wnikliwe, stałe gromadzenie faktów z życia i pracy żołnierza, potrzebne są bogate obserwacje w toku realizacji stawianych

- - - - - -

27/ Jako zadanie szczególnej wagi stawia ten problem np. przed dowódcami Armii Radzieckiej gen N.Jegorow: O pedagogiczeskom masterstwie oficera. Praca zbiorowa, Moskwa 1960, s.65-75.

żołnierzowi zadań - potrzebne są obserwacje co do reakoji wychowawczych żołnierzy w danych warunkach. W toku obserwacji i konkretnej pracy pedagogicznej każdy dowódca dostrzega rolę i znaczenie funkcjonowania określonych zasad lub środków pedagogicznych. Po pewnym czasie, konfrontując znane zasady pedagogiczne ze swoimi obserwacjami i doświadczeniami oraz wynikiem pracy, zaczyna on stale i systematycznie stwarzać pewne metody, środki lub sposoby szkolenia i wychowania. Dostrzegając efektywność "swoich" metod, niektórzy dowódcy zaczynają czasem dość "pobłażliwie" patrzeć na wszelkiego rodzaju próby np. eksperymentowania lub wprost stosowania nowych pedagogicznych metod pracy.

W tym złożonym procesie zdobywania doświadczeń i osiągania na ich drodze dobrych wyników w pracy trzeba widzieć kilka zagadnień, które musi dla dobra sprawy rozwiązywać dowódca wyższego szczebla.

Aktywni, starsi stażem pedagogicznym dowódcy, zdobywają dobre wyniki dydaktyczno-wychowawcze, posiadają bogactwo doświadczeń, które mogą naświetlić nam dokładnie /po ich analizie/ pewne znane prawidłowości rozwoju osobowości żołnierza.

Aktywni, starsi stażem pedagogicznym dowódcy, zdobywają dobre wyniki w swej pracy, posiadają wielką kulturę pedagogiczną, której waga opiera się przede wszystkim na znalezieniu przez nich form powiązania teorii z praktyką - w danych warunkach działania.

Doświadczony dowódca - wychowawca posiada bogactwo wiedzy z zakresu kryteriów oceny postępowania żołnierzy w służbie i poza służbą, jego reakcji na warunki życia i pracy w wojsku, kryteriów wartościowania pedagogicznej przydatności określonych warunków w danej organizacji pracy.

Doświadczony dowódca tworzy po pewnym czasie swoisty pogląd na całokształt procesu pedagogicznego, który stanowi wytyczne jego praktyki, inaczej mówiąc - tworzy swego rodzaju "s w ó j" s y s t e m d y d a k t y c z n o - w y c h o w a w c z y.

Jednak doświadczonemu dowódcy, szczególnie mało samokrytycznemu i odrywającemu się od postępów wiedzy pedagogicznej, grozi wielkie niebezpieczeństwo - skostnienie jego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Dowódca wyższego szczebla, zdając sobie dokładnie sprawę z przebiegu zachodzących zjawisk pedagogicznych w ramach podległych mu oddziałów czy pododdziałów, organizuje stałe i systematyczne akcje /różnego rodzaju: konkursy, konferencje, zespołowe hospitacje/, zmierzające do wydobycia, uogólnienia i upowszechnienia najlepszych doświadczeń, a zarazem do uchronienia doświadczonych dowódców przed skostnieniem ich "systemów", a co gorsze do ich upowszechnienia na drodze jedynie tzw. "opinii", bez naukowych weryfikacji.

Wydobywanie więc, uogólnianie i upowszechnianie najlepszych doświadczeń pedagogicznych w wojsku ma dwa, ściśle ze sobą sprzęgnięte cele: wyniki pracy przodujących dowódców stwarzają przesłanki dla postępu pedagogicznego, dla organizacji na ich osnowie szeregu eksperymentów pedagogicznych i jednocześnie stają się często kryterium oceny wielu eksperymentów, szczególnie zbyt żywiołowo organizowanych.

d/K i e r o w a n i e s t a ł y m k s z t a ł c e n i e m s i ę k a d r y.

Nie podlega dyskusji fakt, że we współczesnej wojnie nie będzie zbyt wiele czasu na uczenie się na polu bitwy. Zwycięstwo będzie zależało w poważnym stopniu od tego, jak dalece w możliwie najszybszym czasokresie zostaną

wykorzystane wszystkie umiejętności i sprawności żołnierza, zdobyte w czasie pokoju. Biorąc zaś pod uwagę rewolucyjny postęp w dziedzinie techniki, organizacji wojsk i służb oraz w strategii i taktyce, dowódca musi stale i systematycznie studiować ogólną problematykę wojenną, zasady dowodzenia oraz pedagogiczne metody prowadzące do opracowania materiału, którego sam musi uczyć innych. Musi on zdać sobie sprawę z tego, że chcąc kogoś uczyć trzeba samemu dużo i dobrze u m i e ć.

Ten problem w naszym wojsku stanowi jedno z centralnych ogniw pracy organów kierowniczych armii; to zagadnienie stanowi punkt wyjścia kierowania kształceniem się kadry niższych ogniw dowodzenia przez wyższych dowódców. Chcemy tu jedynie podkreślić pewien aspekt natury psychologicznej, który do pewnego stopnia stanowi oś wszelkich ocen metod, form, środków i wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej każdego dowódcy.

D u ż o i d o b r z e u m i e ć j e s z c z e n i e o z n a c z a d u ż o p r z e k a z a ć ż o ł n i e r z o w i. /Nawet przy najlepszej woli dowódcy-instruktora/

Wielostronne badania pokazują, że można żołnierzowi dużo pokazać jeśli się zna jego możliwości intelektualne i moralne, jeśli wnikliwie dostrzega się rozumienie przez żołnierza przekazywanej mu wiedzy. Wnikliwie to zostało ujęte w "Psycholcgii" pod red. Boringa, w której charakteryzując dowódcę podkreśla się: "Podwładni będą go rozumieć i ufać mu, jeśli tylko skoncentruje on swoją uwagę na tym, co jego ludzie otrzymują od niego, a nie na tym, co on im daje"[28].

W związku z tym przodujący dowódcy wyższych szczebli dowodzenia, we wszystkich armiach świata, stawiają sobie pytanie: Jakimi należy kierować się zasadami, aby młodsi dowódcy stale poszukiwali lepszych metod ilościowego

- - - - - - -

28/ Psychologia. Pod red. Boringa, s. 556.

poszerzania i jakościowego pogłębiania swojej wiedzy ogólnowojskowej i dowódczej oraz jak organizować proces dokształcania tak, aby ci dowódcy umieli "dużo i dobrze" p r z e k a z y w a ć żołnierzowi ? Co trzeba uczynić, aby dowódcy umieli k o n c e n t r o w a ć u w a g ę n a t y m, c o ż o ł n i e r z "o t r z y m u j e" z zasobów wiedzy i umiejętności swego dowódcy?

To pytanie winno stanowić oś zorganizowanej analizy doświadczeń pedagogicznych w wojsku i różnych eksperymentów, głównie w zakresie realizacji tzw. " p r o g r a m ó w w y s z k o l e n i a ".

40776
im. gen. broni K. Świerczewskiego

BIBLIOTEKA
ASG
NAUKOWA
16949

Warszawa 1966 r. WAP. CW-OVII/127. Zam. 523.
Druk ukończono w marcu 1966 r. Cena 10 zł