AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

Piotr ROZMYSŁOWICZ

DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA W WOJSKU

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2212
002212-001-0
1-2
S/2212
BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid.
59822

WARSZAWA 1993

A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

Akademii Obrony Narodowej
59822
BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM

Piotr ROZMYSŁOWICZ

D Z I A Ł A L N O Ś Ć
K U L T U R A L N O - O Ś W I A T O W A W W O J S K U

1

S/Nr 2242
BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Zbiorów Jawnych - Akademii Obrony

WARSZAWA 1993

W s t ę p

W pedagogice - nawiązując do starożytności - do kultury zwykło się zaliczać: wychowanie człowieka, jego moralny postęp, a także instytucje kulturalne służące temu wychowaniu oraz wartości.

Działalność kulturalno-oświatowa w społecznej świadomości wiązana jest właśnie z wychowaniem. Rzadko jednak świadomość ta kojarzy tę działalność głównie z pośrednim charakterem oddziaływań wychowawczych. "Bezpośredniość interakcji,ale pośredniość oddziaływań wychowawczych - oto co wyznacza wychowawczą swoistość działalności kulturalno-oświatowej[1].

Działalność ta w swej właściwości jest takim rodzajem praktyki społecznej, którego istotą jest stymulowanie, wspomaganie i organizowanie szczególnego rodzaju aktywności kulturalnej ludzi w ich czasie wolnym, a mianowicie aktywności charakteryzującej się dużym udziałem pierwiastków twórczych, przeżyciowych i samokształceniowych. Jest ona jedną z ważniejszych płaszczyzn upowszechniania uczestnictwa w kulturze[2].

Działalność kulturalno-oświatowa w wojsku posiada bogate tradycje, ujawniające różnorodność form i metod stosowanych w różnych okresach i warunkach. Nawiązując do tych tradycji pragniemy jednak nadać tej działalności w latach dziewięćdziesiątych nowych impulsów. Działalność ta współcześnie w systemie wychowania wojskowego nabiera nowego znaczenia. Staje się skutecznym przekazem tradycji narodowych, kulturowych i orężnych narodu oraz jako nośnik wartości humanistycznych może stanowić swego

---

1. D. Jankowski, Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej, Poznań 1988, s. 8.
2. Tamże, s. 7.

rodzaju antidotum, skutecznie chroniące żołnierzy przed ujemnym wpływem procesów dehumanizacyjnych w wojsku.

Praca niniejsza w zamyśle autora ma być wprowadzeniem w teorię działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. Zakres poruszanej tematyki zawężono do głównych dziedzin tej działalności, takich jak edukacja kulturalna żołnierzy, wychowanie estetyczne i wychowanie przez sztukę w wojsku oraz kultura wypoczynku żołnierzy.

Zawarte w opracowaniu treści autor kieruje przede wszystkim do studentów uczelni wojskowych, wychowawców i pracowników kultury w wojsku. Nie jest celem tej pracy dostarczenie recept, które pozwoliłyby na prawidłowe postępowanie w różnych sytuacjach praktycznych; recepty takie nie są w ogóle możliwe. Spodziewam się natomiast, że pomoże ona przynajmniej niektórym w wyzwoleniu wyobraźni kulturoznawczej, że wskaże w jaki sposób można z zawartych w tym opracowaniu refleksji teoretycznych skorzystać w praktyce działalności kulturalnej w wojsku i samorealizacji własnej osobowości.

C z ę ś ć p i e r w s z a

PODSTAWY DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU

R o z d z i a ł I

TRADYCJE DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU POLSKIM

Dzieje wojska są równocześnie dziejami narodu. W obu wymiarach stanowią organiczną niepodzielną jedność i całość. Ów silny związek losów narodu polskiego z historią oręża znajduje odbicie w naszej tysiącletniej kulturze i sztuce. Problematyka wojska i wojny znalazła swoje najpełniejsze odzwierciedlenie w pieśni, muzyce, literaturze oraz w malarstwie batalistycznym. Od najdawniejszych czasów rycerstwo polskie szło do walki z pieśnią na ustach, która budziła uczucie patriotyzmu, dodawała otuchy, wzmacniała siły i wolę zwycięstwa nad wrogiem. Muzyka wojskowa - jak pisze T. Maklakiewicz - stanowiła oprawę ceremoniału kulturowego, uroczystości z udziałem wojska, podkreślających siłę i majestat władcy czy wodza; fanfary były atrybutem dostojeństwa i powagi, wywołując pożądane emocje w sercach żołnierzy. Muzyka wojskowa pełniła też funkcje praktyczne w toku walk jako środek sygnalizacji i łączności. Rytm bębnów wzmagał napięcie, dodawał sił, głosy trąb zagrzewały do walki, podnosiły na duchu[1]. Szczególną rolę odgrywała najstarsza z pieśni

---

1. T. Maklakiewicz, Temat wojskowy w muzyce. W: Wojsko, literatura, sztuka. Materiały z sesji naukowej, Warszawa 1980, s.157.

rodzimych "Bogurodzica", którą śpiewało rycerstwo polskie pod Grunwaldem oraz w bitwie pod Warną w roku 1444."Bogurodzica" jako pieśń anonimowa oddaje głębię i spontaniczność uczuć religijnych człowieka średniowiecza, a jej autor wyrażał wyobrażenie ducha epoki, której symbolami były miecz i krzyż.

To,że tę pieśń śpiewało rycerstwo ruszające do boju było szczególnym znakiem czasu, godzącego typową dla średniowiecza bojaźń Bożą z surowością i okrucieństwem. Śpiewający pieśń czuli się rycerzami Maryi Panny, czuli, że z mocy Ducha Świętego ich udziałem będzie zwycięstwo. Krzepiła ich wiara, a słowa pierwszego hymnu narodowego dodawały otuchy[2].

Podobną rolę odgrywały utwory poetyckie, które powstawały spontanicznie, a których autorami byli poeci-żołnierze. Wiele z tych utworów zaginęło. Te, które ocalały, świadczą o głębokim umiłowaniu Ojczyzny, odzwierciedlają myśli, dążenia i ideały typowe dla pokoleń minionych epok historycznych.

Wypada podkreślić, że przejawy działalności artystycznej w formacjach zbrojnych występowały już w starożytności. W tych odległych czasach organizowano różne formy uroczystości związanych ze zwycięstwem lub klęską wojsk, a także z wypowiedzeniem wojny czy zawarciem pokoju. W średniowieczu pojawiły się nowe elementy obyczajowo-kulturowe życia wojskowego. Upowszechniały się różnego rodzaju zabawy i gry rycerskie wraz z towarzyszącą im oprawą ceremonialną. W epoce odrodzenia kolorystyka życia wojskowego nie ograniczała się już tylko do turniejów i zabaw rycerskich, lecz przybierała coraz bogatsze formy. Istotnego znaczenia nabrały wówczas przeglądy wojsk

---

2. Krassowski, Bogurodzica, "Przegląd Tygodniowy" 1992, nr 41.

i parady oraz takie atrybuty, jak ordery i odznaczenia, proporce i sztandary, a także zbroja odznaczająca się często walorami estetycznymi jako arcydzieło sztuki płatnerskiej. Te wszystkie elementy obyczaju wojskowego, będąc pierwowzorem współcześnie rozumianego wychowania przez sztukę, wspierały proces kształtowania wzoru osobowego rycerza, zgodnie z wymaganiami i duchem epoki.

W XVIII wieku, wraz z powstaniem masowych armii narodowych, wyłoniła się potrzeba kształtowania obywatelskiej i moralnej świadomości żołnierzy. Ważną w tym rolę zaczęła spełniać działalność kulturalno-artystyczna w szkołach wojskowych, które w Polsce zaczęły powstawać w drugiej połowie XVIII wieku, szczególnie zaś w Szkole Rycerskiej, oraz w Korpusach Kadetów. Duży wpływ na kierunki kształcenia i wychowania młodzieży w Szkole Rycerskiej wywarły postępowe idee Oświecenia. Przenikające do niej nurty społeczno-polityczne i kulturalne uczyniły ją uczelnią postępową i nowoczesną.

W Szkole Rycerskiej po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa wojskowego włączono sztukę do procesu wychowania kadetów. Szczególną w tym względzie rolę spełniał teatr kadecki, którego repertuar nawiązywał do idei i zasad moralnych Katechizmu Rycerskiego[3] tej uczelni. Wielostronnemu rozwojowi młodocianych słuchaczy służyły wieczorne spotkania w sali wielkiej Pałacu Kazimierzowskiego, których czas wypełniały lekcje tańca, muzyki, fechtunku, woltyżerki, także bale i spotkania towarzyskie. Dodać należy, że sale pałacu zdobiły wówczas płótna przedstawiające najwybitniejszych Polaków i Europejczyków, portrety sławnych wodzów, uczonych i twórców kultury narodowej[4].

---

3. A. Czartoryski, Katechizm Rycerski, Warszawa 1816.
4. J. Cytowski, Wychowanie wojskowe w okresie Komisji Edukacji Narodowej, Warszawa 1973, s. 68-84.

Żywą działalność kulturalno-oświatową prowadzono w Legionach Polskich we Włoszech. Przyświecało jej hasło: "Prawy żołnierz świadomym obywatelem". Podstawowym celem pracy wychowawczej w Legionach było rozwijanie i pogłębianie uczuć narodowych żołnierzy walczących na obczyźnie oraz budzenie wiary w sens walki o niepodległość Polski. Do prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej powołano specjalne instytucje, takie jak: "Szkoła żołnierska" oraz "Instytut Rzymski Dąbrowskiego"[5]. Wydano Elementarz dla żołnierzy oraz Śpiewnik obozowy. Ukazywały się również dwie gazety Dekada Legionowa i Żołnierz Polski. Warto przypomnieć, że na rzecz oświecienia patriotyczno-obywatelskiego żołnierzy aktywnie działali tej miary poeci, jak: Józef Wybicki i Cyprian Godebski.

Szczególną rolę w wychowaniu żołnierzy polskich w Legionach Henryka Dąbrowskiego spełniały poezja i pieśń. Odzwierciedlały one nastroje żołnierzy, były wyrazem ich tęsknoty za krajem ojczystym. Rolę poezji w życiu legionistów dość wymownie uwypuklił S. Witwicki, pisząc: "Zdawałoby się, że wojownicy i tułacze polscy tak z sobą wtenczas całą naszą poezję unosili, jak przed wiekami lud Pański uprowadzał z sobą arkę świętą po obozach i pustyniach. Ale ta poezja była całkiem w czynie. Zamiast liter miała wystrzały i cięcia, rymami w niej były jedne po drugich zwycięstwa, a ogólną jej treścią było poświęcenie się bez granic dla Ojczyzny. Nie mogło rozkwitnąć piśmiennictwo między ludźmi, co trzymali w ręku nie pióro, lecz karabin, albo lance. Wszelako w legionach naszych każdy prawie batalion i każdy prawie szwadron miał własnego rymotwórcę. Śpiewano w marszach, a zwłaszcza w obozach rozmaite ich piosenki i dumy.

---

5. Zob.: Archiwum Wybickiego, t. 1 /1768-1801/, Gdańsk 1948.

Żadna kompania piechoty, żaden pluton kawalerii, nie nudził się tymi rymami, owszem każdy w nich sobie smakował, bo w każdej piosence i w każdej dumie była mowa o Polsce. Czy poeta opiewał zwycięstwo swego pułku, czy też zgon swoich przyjaciół, nie wymagano od niego ani nadzwyczajnych pomysłów, ani świecących wygładzeniem wierszy i aby u wszystkich oficerów, podoficerów i żołnierzy używał wziętości i sławy autorskiej, dosyć mu było wyrazić z wiarą tę prostą a wielką myśl narodową - "tu o to chodzi, że Polska być musi"... Ta batalionowa i szwadronowa poezja miała swoją epopeję, ów sławny śpiew: Jeszcze Polska nie zginęła, co następnie przeszedł w usta całego narodu /.../. Zdaje się, iż jak niegdyś na Iliadę składała się cała Grecja, tak za stworzycieli naszej piosenki trzeba wziąć wszystkich rodaków bez wyjątku, którzy walczyli w legionach Dąbrowskiego i Kniaziewicza"[6].

Zrosła się ta pieśń nierozerwalnie z Legionami H. Dąbrowskiego we Włoszech. Stąd powędrowała do kraju stając się polskim hymnem głoszącym idee wskrzeszenia ojczyzny w jej bycie państwowym[7].

Wiele uwagi wychowaniu żołnierzy poświęcono w okresie powstań narodowych. Tworzy się wówczas wojsko narodowe o demokratycznych stosunkach wewnętrznych. Żołnierza traktuje się zarazem jako pełnoprawnego obywatela kraju[8]. Nowy charakter sił zbrojnych i nowe zadania wymagały szeroko rozwiniętej i intensywnej pracy oświatowej, w której czołową rolę wyznaczono literaturze narodowej. Np. w zrywie listopadowym powstańcy szli

---

6. S. Witwicki, Wieczorny Pielgrzym, w: Mościcki H., Ludzie wolni są braćmi /dokumenty/, Kraków 1947, s. 46.
7. J. Adrjański, Pieśni sercu bliskie, Warszawa 1976.
8. J. Karwin, E. Pomianowski, S. Rutkowski, Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce. Od początków państwa polskiego do 1939 r. Warszawa 1965, s. 20.

do walki zagrzewani romantycznymi hasłami i poezją Juliusza Słowackiego. Szczególną popularnością cieszyły się dwa jego utwory powstałe na początku powstania i opublikowane w masowym nakładzie, tj. Oda do Wolności i Hymn. Bezpośredni związek poezji romantycznej z wybuchem walki zbrojnej najcelniej i najzwięźlej scharakteryzował jeden z uczestników Nocy Listopadowej: "Słowo stało się ciałem a Konrad Wallenrod - Belwederem".

Celową i systemową działalność kulturalno-artystyczną w Wojsku Polskim rozpoczęto od odzyskania niepodległości w 1918 roku. Wówczas to powołano do życia szereg instytucji i organizacji oświatowych, czerpiąc z doświadczeń Legionów Polskich we Włoszech. W 1919 roku powstała Centralna Biblioteka Wojskowa, powołano Muzeum Wojskowe i Główną Księgarnię Wojskową. Korzystne warunki dla rozwoju działalności oświatowej stworzyła ustawa sejmowa o obowiązku nauczania szkolnego na poziomie podstawowym w wojsku. Realizując tę powinność powołano do życia szkoły żołnierskie dla początkujących oraz rozwinięto sieć bibliotek oświatowych. Z nie mniejszą starannością traktowano problematykę życia kulturalnego żołnierzy. Szczególną rolę przypisywano amatorskiemu ruchowi teatralnemu. "Jest to rzecz nader doniosła - czytamy w ówczesnych wskazaniach dla referentów oświatowych - wskazuje dowodnie, że zgodnemi i wspólnemi siłami można zrobić wiele. W miejscowościach, gdzie trudno o rozrywkę godziwą, ma teatr żołnierski wielkie znaczenie i powodzenie, a kierownikowi jako też amatorom daje zawsze pełne zadowolenie. Teatr to instytucja pouczająca i kształcąca. Tak zwani "wędrowni artyści" winni być zawsze chętnie widziani w koszarach, oni urozmaicają wielce szare i jednostajne życie żołnierza, którego bawi każda nowość. W koszarach winna być zawsze scena teatralna[9].

---

9. Ogólne wskazówki dla referentów oświatowych przy kompaniach, batalionach i równorzędnych jednostkach, Jarosław 1921, s. 8.

O tym, jak wielkie było zapotrzebowanie na ten rodzaj sztuki, pisze M. Lewicki, "Towarzyszyła mu wszędzie miłość i przywiązanie żołnierzy, uznanie przełożonych, zachwyt cywilów, stał on się pokarmem duchowym szerokich rzesz żołnierskich, ich chlebem codziennym, nałogiem niemal. Zaprawdę, jak ongiś lud rzymski wołał panem et civenses, tak żołnierz I brygady, a później I dywizji, uważał, że obok fasunku chleba i rumu ma jeszcze prawo uradowania swej duszy kilka razy w miesiącu we własnym teatrze żołnierskim i z przywileju tego korzystał w całej pełni"[10].

W okresie międzywojennym rozwijała się także samorodna twórczość literacka szeregowych żołnierzy, których wiersze drukowano w latach 1927-1938 na łamach Żołnierza Polskiego, a następnie opublikowano w zbiorze pt.: Wiersze żołnierskie. We wstępie do tego wydawnictwa czytamy: "Oddajemy do rąk czytelników niezwykłą książkę, pierwszy zbiór żołnierskich wierszy, świadectwo kultury żołnierza Polski Odrodzonej. Niezwykła jest ta książka dlatego, że oprócz wierszy pisanych przez szeregowych o wykształceniu zahaczającym o maturę, znajdują się w niej i inne, pisane przez prostaczków /.../. Pod postacią wierszyka chcieli wylać swój zachwyt, ból czy umiłowanie doli żołnierskiej"[11].

Poza teatrem i literaturą /czytelnictwem/ dostrzegano również w tym okresie kształcące i wychowawcze oddziaływanie dzieł malarskich na żołnierzy. Pisze o tym np. B. Gebert: "Poza samą dydaktyczną stroną i poza estetyczną dekoracją sali i korytarzy koszarowych, należy nauczyć żołnierza patrzeć w ogóle na obraz,

---

10. M. Lewicki, Legion w Niebie, operbujda w jednym akcie z Prologiem z repertuaru Teatru Polowego I Brygady Legionów Polskich, Warszawa 1939, s. 6.
11. Wiersze żołnierskie, Warszawa 1938.

wyrabiać w wojsku kulturę wzroku, kształcić zmysł estetyczny. /.../ Jakżesa wiele nauczyć można historii z obrazów nieśmiertelnego Matejki, Grottgera, Kossaka, którzy tak po mistrzowsku ująć i odtworzyć potrafili przeszłość i ducha polskiego w swych obrazach"[12].

Rolę działalności kulturalno-oświatowej w całokształcie wychowania wojskowego w II Rzeczypospolitej ukazał M. Porwit w pracy pt. Duch żołnierski /organizacja wychowania żołnierza/[13]. W załączonym do pracy schemacie pod tytułem: Graficzny obraz całokształtu wychowania, autor sformułował zadania wychowawcze oraz sposoby ich realizacji. Do podstawowych zadań wychowawczych Porwit zaliczył: rzemiosło wojskowe /umiejętność walki/, obowiązek wobec państwa, miłość do ojczyzny, kult wodza, honor żołnierski, koleżeństwo, karność, samodzielność, inicjatywę, spójność duchową i tradycje oddziału. Cele powyższe osiąga się, według tegoż autora, przez wyszkolenie bojowe, fizyczne, musztrę, nauki wychowawcze, ceremoniał wojskowy oraz działalność kulturalno-oświatową.

Tę ostatnią uznano zatem za jeden z wielu równoważnych elementów kompleksowego oddziaływania wychowawczego na żołnierzy. Przypomnijmy, iż działalność ta charakteryzowała się dużym bogactwem form, m.in. obejmowała obchody i uroczystości żołnierskie, występy chórów i zespołów muzycznych, teatr, kino, audycje radiowe, wycieczki krajoznawcze, czytelnictwo, nauczanie początkowe.

Druga wojna światowa nie przerwała działalności kulturalno-artystycznej w Wojsku Polskim. Była ona prowadzona nadal we

---

12. B. Gebert, Jak uczyć żołnierza dziejów ojczystych, Warszawa 1921, s. 4.
13. M. Porwit, Duch żołnierski /organizacja wychowania żołnierza/, Warszawa 1935.

wszystkich formacjach bojowych i oddziałach polskich niezależnie od miejsca ich tworzenia i orientacji politycznych.

W Armii Polskiej we Francji funkcjonował w Ministerstwie Spraw Wojskowych Wydział Propagandy i Oświaty, który kierował pracą wychowawczą wśród żołnierzy. Do prowadzenia działalności oświatowo-kulturalnej i ideologicznej zostały powołane takie instytucje, jak: świetlice żołnierskie, domy żołnierza, Teatr Wojska Polskiego, Samochodowa Kolumna Polskiego Radia, kino i orkiestry. W ramach Teatru WP działały Polowe Czołówki Teatralne, występujące w strefach przyfrontowych z piosenką, skeczem i poezją. We wszystkich pułkach tworzono orkiestry zajmujące się m.in. popularyzacją muzyki wojskowej kompozytorów polskich[14].

W Wielkiej Brytanii do kierowania pracą oświatowo-wychowawczą w jednostkach WP powołane zostało Biuro Propagandy i Oświaty w Sztabie Naczelnego Wodza[15]. Aparat oświatowy organizował wieczory artystyczne w obozach /śpiew, muzyka, recytacje/ oraz kolportował prasę żołnierską. Rozwijały także działalność teatrzyki żołnierskie z udziałem zawodowych aktorów. Organizowano również koncerty muzyki polskiej. W pracy wychowawczej wykorzystywano także film i czytelnictwo literatury oraz prasy polskiej.

W Armii Polskiej w ZSRR praca kulturalna jako element wychowania była zorganizowana podobnie jak w formacjach polskich w Wielkiej Brytanii. Całokształtem pracy wychowawczej kierowało Biuro Propagandy i Oświaty, w którego skład wchodził m.in. Referat Widowiskowo-Muzyczny[16]. Kierował on działalnością teat-

---

14. Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce. Praca zbiorowa pod red. S. Rutkowskiego, Warszawa 1969, s. 18-22.
15. Tamże, s. 60.
16. Tamże, s. 82.

ru armijnego, nadzorował działalność teatrzyków dywizyjnych /tzw. polowych/, organizował imprezy, koncerty, ustalał programy pracy artystycznej w klubach i świetlicach żołnierskich.

Na uwagę zasługuje działalność kulturalno-artystyczna prowadzona w formowanych jednostkach Wojska Polskiego: I Dywizji Piechoty imienia Tadeusza Kościuszki i w I Korpusie na terenie ZSRR. W jednostkach tycg nadano działalności oświatowej i kulturalno-artystycznej wysoką rangę[17]. W maju 1943 r. wydano Instrukcję Tymczasową o służbie kulturalno-oświatowej w I Dywizji Piechoty im. T. Kościuszki. W strukturze aparatu oświatowego występował klub dywizyjny, a w jego ramach działały: teatr, czołówka filmowa, orkiestra, kino, biblioteka i redakcja gazety[18]. Bezpośrednio odpowiedzialnym za pracę artystyczno-rozrywkową i sportową był dywizyjny instruktor propagandy artystycznej. W pułkach pracą kulturalną kierował instruktor propagandy artystycznej, mający do pomocy bibliotekarza.

Na podkreślenie zasługuje dbałość o rozwój działalności artystycznej. Teatr dywizyjny, którego pierwszym dyrektorem był Leon Pasternak, odwiedzał jednostki i rejony formowania, dając wiele przedstawień. O tworzeniu się teatru wspomina S. Mroziński: "W ciągu paru tygodni sformowała się grupa aktorów czy półamatorów, do których dyspozycji paru zdolnych poetów oddało swoje pióro, aby pośpiesznie, często dosłownie na kolanie, sklecić potrzebny właśnie tekst"[19]. Program teatru składał się z wierszy, skeczy, pieśni, obrazów słowno-muzycznych, mówiących

---

17. Zob.: W. Sokorski, Wychowanie i kształtowanie świadomości obywatelskiej żołnierzy jednostek 1 Armii Wojska Polskiego, w: Wojsko-Literatura-Sztuka, Materiały z sesji naukowej, Warszawa 1986.
18. F. Zbiniewicz, Armia Polska w ZSRR, Warszawa 1963, s. 54.
19. S. Mrozińska, Karabin i maska, Łódź 1964, s. 43.

o codziennym życiu, szkoleniu i walce żołnierzy.

W I Dywizji rozpoczął również działalność teatrzyk kukiełkowy, który stał się kolejno teatrzykiem korpuśnym, a następnie armijnym. Teatrzyk dość szybko osiągnął dojrzałość artystyczną dzięki pomocy Moskiewskiego Teatru Opery i Baletu[20].

Wychowawczo funkcjonowała poezja frontowa, odzwierciedlająca życie i walkę żołnierzy[21]. Na jednym z postojów marszu dofrontowego L. Pasternak skomponował wiersz Warszawskoje szosse. Po bitwie I Dywizji pod Lenino Lucjan Szenewald napisał popularną do dziś Balladę o I batalionie sławiącą bohaterstwo żołnierza polskiego, która stała się perłą polskiej poezji frontowej. Wiersze o tematyce wojskowej i patriotycznej pisali wówczas także Adam Ważyk i Jerzy Putrament. Utwory te były bliskie psychice żołnierzy, którzy powszechnie je czytali, słuchali lub recytowali[22].

Nie mniej znaczącą rolę odgrywała masowa pieśń żołnierska. Teksty piosenek pisali m.in. A. Ważyk, J. Putrament, J. Walden i inni. W tym okresie powstawały melodyjne i rytmiczne piosenki żołnierskie, które weszły na stałe do repertuaru pieśni wojskowych. O emocjonalnym oddziaływaniu tych piosenek wspomina W. Grosz, pisząc: "Urocze dziewczątko w mundurze śpiewało niewielkim, czystym głosikiem przy akompaniamencie "bajana" i skrzypiec, piosenkę o Warszawie i doprawdy, nie było ani jednej twarzy, po której by łzy nie spływały"[23].

---

20. B. Brok, Kukiełki na froncie, w: Kultura i Oświata w WP 1958 nr 2, s. 14.
21. Zob. F. Sielicki, Frontowa twórczość pisana kościuszkowców, w: Wojskowy Przegląd Historyczny 1983, s. 332-340.
22. S. Ludwiczak, Zarys dziejów działalności kulturalno-oświatowej w wojsku, w: Analiza problemów kultury i oświaty w wojsku, Warszawa 1972, s. 72.
23. W. Grosz, Gdy rodziło się Wojsko Polskie, Warszawa 1959, s. 45.

"W dziejach literatury ojczystej - czytamy we wstępie do tomu wierszy Michała Zielińskiego "Serce w plecaku" - nurt żołnierki zajmuje miejsce szczególne. Pieśń była u nas zawsze orężem w walce, sygnałem i pobudką do boju, siedliskiem wzniosłych uczuć patriotycznych, głosicielką sławy żywych i poległych bohaterów. O jej sile, magii, trwaniu przez pokolenia decyduje częstokroć nie wyrafinowany kształt estetyczny, lecz prostota i szczerość, trafne uchwycenie chwili dziejowej, dotknięcie czułych strun ukrytych w sercu każdego człowieka"[24].

W pracy kulturalno-oświatowej w jednostkach WP na terenie Związku Radzieckiego ważną rolę odgrywały kluby i świetlice. Były one organizowane podczas dłuższych postojów w namiotach, ziemiankach, chatach wiejskich, w samochodach. Świetlice oficerskie stawały się placówkami, w których od świtu do nocy panował ożywiony ruch. Tam koncentrowało się życie kulturalne. Były one miejscem, gdzie prowadzono lekcje języka polskiego, gdzie odbywały się próby zespołów artystycznych, gdzie czytano książki, prasę, ulotki i komunikaty z frontu, słuchano radia i muzyki z płyt, grano w warcaby i szachy, wykonywano dekoracje okolicznościowe, urządzano okolicznościowe wystawy plastyczne.

Armia polska przekraczając Bug weszła w nową fazę działań bojowych już na terenie ojczystym. Wówczas dekretem KRN nastąpiło połączenie Armii Ludowej w kraju z Armią Polską w ZSRR. Powstało jednolite Wojsko Polskie, którego naczelnym dowódcą został M. Rola-Żymierski[25]. Do kierowania pracą kulturalno-oświatową w Wojsku Polskim powołano w Głównym Zarządzie Polity-

---

24. S. Grabowski, Poezja żołnierska 1 Armii Wojska Polskiego, w: Kultura i Oświata 1987, nr 2.

25. ND WP, Rozkaz nr 1 z 29.07.1944 r. w: Wojsko Polskie 1944-1947, Prasa Wojskowa, Warszawa 1947, s. 5.

czno-Wychowawczym w ramach Oddziału Propagandy i Agitacji, Wydział Kulturalno-Artystyczny oraz Wydział Nauki Języka Polskiego i Walki z Analfabetyzmem[26].

Rozkazem Naczelnego Dowództwa WP, w październiku 1944 r. został utworzony Teatr Wojska Polskiego z siedzibą w Lublinie, którego kierownikiem został mjr Krasnowiecki. W tym samym czasie powstały także w Lublinie Centralny Dom Żołnierza, Wytwórnia Filmowa, redakcja Polski Zbrojnej, Żołnierza Polskiego i Skrzydlatej Polski oraz Muzeum Wojska Polskiego[27].

Tak więc na szlaku bojowym Wojska Polskiego od Lenino, przez Chełm i Lublin, w walkach o przyczółki nad Wisłą, aż do Berlina - muzy nie milkły między walczącymi. Teatry i estrady żołnierskie występowały z programami, które głęboko poruszały frontową widownię. Pieśni z wielkiego repertuaru narodowego i piosenki pisane w czasie marszu do Ojczyzny, strofy poezji romantycznej, dramaty A. Fredry, wiersze L. Pasternaka, L. Szenwalda i A. Ważyka krzepiły uczucia patriotyczne żołnierzy. 9 maja 1945 roku w Wandlitz, w Koncercie Zwycięstwa, wystąpił Teatr I Armii Wojska Polskiego, przed niepowtarzalną już widownią. W sali koncertowej zasiedli przedstawiciele dowództw Wojska Polskiego, Armii Radzieckiej, sił zbrojnych USA, Wielkiej Brytanii i Francji.

Po wojnie działalność kulturalno-oświatowa stała się integralną częścią pracy wychowawczej prowadzonej wśród oficerów, podoficerów i żołnierzy służby zasadniczej. Powołane zostały do życia wojskowe instytucje i ośrodki kulturalne. Rozkazem MON z 16 kwietnia 1944 roku została wznowiona działalność Wojskowe-

---

26. T. Nalewajko, Rozwój pracy kulturalno-oświatowej w Wojsku Polskim, Warszawa 1966 /maszynopis pracy magisterskiej/.
27. Z zagadnień rozwoju Wojska Polskiego. Praca zbiorowa pod redakcją J. Margulesa, Warszawa 1964, s. 56.

go Instytutu Naukowo-Wydawniczego, którego IV wydziałowi nadano nazwę Wydziału Odbudowy Dorobku Kultury Wojskowej. Z jego inicjatywy nastąpiła odbudowa tradycyjnych instytucji kulturalnych Wojska Polskiego, a więc:

- Centralnej Biblioteki Wojskowej oraz bibliotekarstwa wojskowego,
- Archiwum Wojskowego,
- Muzeum Wojska Polskiego,
- Wojskowego Biura Historycznego,
- Towarzystwa Wiedzy Wojskowej.

Utworzono również Centralny Zespół Pieśni i Tańca Wojska Polskiego, orkiestrę WP, a w okręgach wojskowych zespoły pieśni i tańca. W jednostkach wojskowych nastąpił rozwój amatorskich zespołów artystycznych. Teatrowi I Dywizji nadano rangę Teatru Wojska Polskiego ze stałą siedzibą w Łodzi. Powołano Domy Oficera i Domy Żołnierza oraz w pododdziałach świetlice żołnierskie. W strukturze organizacyjnej wojska wyodrębniono pion kulturalno-oświatowy, w Głównym Zarządzie Politycznym Wojska Polskiego utworzono Zarząd Kultury i Oświaty a w okręgach wojskowych powołano oddziały kultury i oświaty. Na niższych szczeblach wprowadzono etaty instruktorów kulturalno-oświatowych.

Obecnie działalność artystyczna w Wojsku Polskim realizowana jest w dwóch podstawowych formach: amatorskiej i zawodowej, obejmujących między innymi teatr, muzykę, film, poezję i plastykę, przy czym ma ona charakter kreatywny lub odbiorczy. W pierwszym przypadku są to różnorodne koła zainteresowań. W drugim wyraża się ona w uczestnictwie teatralnym, kinowym, muzealnym, telewizyjnym itp. Amatorski ruch artystyczny wspierają poradnictwem repertuarowym i metodycznym Centralny Ośrodek Metodyczny Domu Wojska Polskiego oraz poradnie metodyczne klubów okręgo-

wych i garnizonowych.

W wyniku procesów demokratyzacyjnych, zachodzących w kraju, w Wojsku Polskim od 1990 r. zapoczątkowano zmiany i przeobrażenia, które wyznaczają działalności kulturalnej szczególnie ważną rolę. Kultura i edukacja kulturalna staje się skutecznym przekazem tradycji narodowych i orężnych stanowiąc podstawowy instrument kształtowania świadomości patriotyczno-obywatelskiej kadry i żołnierzy oraz jako nośnik wartości humanistycznych jest swego rodzaju antidotum, skutecznie mogące ochronić żołnierzy przed ujemnym wpływem procesów dehumanizacyjnych.

R o z d z i a ł II

KULTURA A DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA

Działalność kulturalno-oświatowa ukazana zostanie tutaj na szerszym tle systemu kultury. Kultura jest jednym z najczęściej używanych, a nawet nadużywanych wyrazów w słownictwie języka polskiego. Słowo "kultura" jest potocznie używane w bardzo różnym znaczeniu, co wyraźnie potwierdzają również prowadzone badania[1].

Termin "kultura" jest używany w potocznym języku wówczas, gdy posługujący się nim osobnik nie zgadza się z pewną sytuacją lub zachowaniem, gdy je potępia. Rzadziej natomiast reaguje w sensie pozytywnym twierdząc, np. że jakieś zachowanie jest kulturalne. Dla wypowiadającego słowo "kultura" oznacza to nie tylko ocenę zastanego stanu, ale jednocześnie wyraża postulat utrwalania tego stanu, względnie jego przebiegu wedle określonego wzoru. W potocznym więc znaczeniu kultura zawiera w sobie trzy elementy:

1/ reakcję na istniejący stan,

2/ negatywną względnie pozytywną ocenę tego stanu,

3/ mniej lub bardziej uświadomiony model zgodnie z którym zachowanie miałoby przebiegać.

Powyższe elementy tkwiące w pojęciu "kultura" używanym w potocznym znaczeniu świadczą o emocjonalnej reakcji połączo-

---

1. Por. T. Gołaszewski, Człowiek w wymiarze kultury, Warszawa 1968, s. 7.

nej z wartościowaniem, co sprawia, że określenie to wyraża subiektywne stanowisko wobec różnych zjawisk i zachowań. Reakcje mogą odnosić się do pojedyńczych jednostek, grup czy zespołów ludzkich. Mówi się wówczas o kulturalnym lub niekulturalnym zachowaniu jakiegoś osobnika, o kulturze mieszkańców jakiegoś osiedla czy określonego narodu. W miarę, jak rozszerzamy zakres zjawisk, na które reagujemy, używając określenia "kultura", zazwyczaj słabnie nasze napięcie emocjonalne[2]. Właśnie taki oceniający sens nazwy kultura występuje przede wszystkim w języku potocznym. Natomiast w rozważaniach naukowych pojęciu "kultura" nadaje się sens opisowy, tzn. używamy jej do oznaczenia określonych klas przedmiotów, zjawisk i procesów, które staramy się opisać i wyjaśnić[3].

Wprowadzając pojęcie naukowe kultura, mamy na uwadze pewien zbiór zjawisk o charakterystycznych cechach. W zależności od kryteriów, jakie przyjmujemy za podstawę, otrzymamy różne zbiory szczegółowe, charakterystyczne poszczególnym dyscyplinom naukowym. I tak np. w psychologii kulturę traktuje się jako zbiór zachowań jednostki, jej myśli, uczucia, reakcje. Kultura w takim spojrzeniu przedstawiać będzie zbiór reguł i motywów postępowania, form ekspresji itp., które wyznaczają strukturę osobowości człowieka.

Inaczej natomiast należy rozumieć to pojęcie w socjologii, dla której kultura to pewien dający się wydzielić aspekt życia i działania społeczności ludzkich, który wiąże się ze sferą potrzeb i przeżyć nie mających bezpośredniego utylitar-

---

2. Por. G. Sejdler, L. Kasprzyk, Ideologia i kultura, "Kultura i Społeczeństwo" 1975, nr 4.
3. J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1966, s. 43.

nego charakteru[4].

Z powyższego wynika, iż zakres pojęcia kultura w różnych dyscyplinach wyznaczany jest przez charakter rzeczywistości, która stanowi realne pole działania danej nauki. Nie wnikając we wszystkie sposoby pojmowania kultury, ograniczymy się jedynie do definicji globalnej, sformułowanej przez Stefana Czarnowskiego. Według niego "kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom"[5]. Przez kulturę rozumiemy więc nie tylko utrwalone i przekazane doznaniem ogółu wartości estetyczne, intelektualne, moralne, lecz także te dziedziny, które nazywa się kulturą pracy i kulturą współżycia społecznego. W naukach społecznych rozróżnia się zazwyczaj: kulturę materialną, zwaną również cywilizacją, kulturę symboliczną /duchową/, kulturę osobistą oraz kulturę określonej zbiorowości.

Kultura jest dziełem człowieka, jako bytu osobowego pozostającego w określonych relacjach ze społeczeństwem, a jej ostatecznym uzasadnieniem i celem jest człowiek - rozwój każdej osoby ludzkiej. Człowiek jest pierwszym i podstawowym faktem kultury, jest wartością autoteliczną. Bytuje on w jakiejś kulturze, wyraża się i obiektywizuje poprzez kulturę, jest podmiotem i sprawcą kultury. "Społeczeństwo i kultura - według R. Benedict - nie są antagonistyczne. Kultura społeczeństwa dostarcza surowego materiału, z którego jednostka formuje swoje życie. Jeśli surowiec ten jest ubogi, cierpi na tym jednostka,

---

4. K. Żygulski, Wstęp do zagadnień kultury, Warszawa 1972, s. 15-16.
5. S. Czarnowski, Dzieła, t. 1, Warszawa 1956, s. 20.

BIBLIOTEKA ... Działu Zbiorów Jawnych

jeśli bogaty, jednostka uzyskuje szansę wykorzystania swych możliwości /.../. Żadna jednostka nie może osiągnąć nawet progu swych potencjalnych możliwości bez kultury, w której partycypuje. I odwrotnie, żadna cywilizacja, nie zawiera żadnego składnika, który w ostatecznej analizie nie byłby wkładem jakiejś jednostki"[6].

Kultura jako proces społeczny nie jest tylko sumą obiektywnych wytworów, lecz procesem o podwójnym kierunku: obiektywizacji życia duchowego i subiektywizacji wytworów tego życia. To co powstało jako wytwór na zewnątrz pewnej potrzeby duchowej, nie może istnieć samo przez się, lecz tylko w nieustannie podtrzymywanym, względnie odnawianym wysiłku. Gdyby ten zbiorowy wysiłek na pewien czas się przerwał, dobra kulturowe przestałyby być dobrami, utraciłyby wszelkie humanistyczne znaczenie, a stałyby się po prostu rzeczami, częściami przyrody: obraz Leonarda byłby tylko kawałkiem deski, pokrytej zabarwionym olejem, a sonata Bethowena "pocieraniem końskich cgonów o baranie jelita".

Przekazywanie kultury nie może więc być równoznaczne z przekazywaniem samego materialnego wytworu, musi być ono dopełnione przez wzbudzanie i kształcenie umiejętności rozumienia wartości, odpowiadających różnym rodzajom dóbr, które bez tego uzupełnienia byłyby nieme.

Ten właśnie proces określamy nazwą "wychowanie". Wychowanie jest zatem usankcjonowaną potrzebą przekazywania kultury, gdyż w niej zawarte są najwartościowsze wzorce życia i wzory osobowe. Występuje tutaj możliwość nawiązania relacji między kulturą a jednostką podlegającą wychowaniu. Jest to relacja podstawowa w wychowaniu.

---

6. R. Benedict, Wzory kultury, Warszawa 1966, s. 342.

A zatem takie zagadnienia jak wartości i dobra kulturowe, osobowość i kultura nie mogą być pominięte w pedagogice ogólnej. Przeciwnie, stanowią one jej istotną część, bez której nie możemy nawet kusić się o głębsze rozumienie wychowania. W ujęciu Hessena pedagogika - to stosowana nauka o wartościach kulturowych. Rozwój człowieka na podłożu kultury swej epoki, ukazany jest wszechstronnie w pedagogice kultury, gdzie punkt ciężkości rozłożony jest między osobowość człowieka a kulturę - łączy zaś je wychowanie rozumiane jako "realizowanie kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich". Dwa światy przenikają się tu nawzajem i zrastając się wytwarzają nową osobowość ludzką. Jednym z tych światów jest kultura, drugim indywidualność wychowanka. Głęboko przyswojona kultura kształci wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowieka danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Gdy wpływy kultury /wartości/ zostaną głęboko przyswojone, że staną się osobistym światem człowieka, wówczas zabarwiają się one jego indywidualnością, stają się jego własną kulturą. Zatem wizja człowieka - twórcy i wytworu kultury - połączona jest z wychowaniem rozumianym jako przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym przez wprowadzanie ich w świat wartości ponad indywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury. Wychowanie takie przybiera współcześnie nazwę edukacji kulturalnej czy wychowania kulturalnego.

Związek między wychowaniem a kulturą szczególnie trafnie przedstawił E. Fromm, wedle którego wychowanie polega na akulturacji jednostek i grup społecznych. Czymże jest wychowanie, jeżeli nie przekazywaniem właściwych danej kulturze wzorów poznawczych, selekcyjnych i wartościujących? Przy tym chodzi nie tyl-

ko o to aby budzić "głód wartości", ale także powodować, by "człowiek chciał działać tak, jak działać powinien", czyli zgodnie z wzorcami kultury. Wychowanie "jest jednym z głównych mechanizmów przekształcania konieczności w cechy charakteru"[7].

W ujęciu wychowawcy - kultura stanowi zespół wartości /intelektualnych, estetycznych i społecznych/, norm oraz wzorów i wzorców, które pragniemy propagować i do których chcemy wprowadzać jednostki i grupy społeczne przez wzmaganie i budzenie odpowiednich zainteresowań i potrzeb. Ukulturalnianie jednostki nie polega jednak - jak twierdzi Z. Freud - na nadbudowie konstrukcji sprzecznej z naturą ludzką, tłumiącej popędy lecz - zgodnie z teorią potrzeb A. Maslowa - ukulturalnienie odpowiada jednej z podstawowych potrzeb ludzkich - potrzebie samourzeczywistnienia w dążeniach do samorozwoju intelektualnego, estetycznego i społecznego[8].

Tak więc kultura stanowi zarówno przedmiot refleksji teoretycznej jak również dziedzinę działalności praktycznej. Spoglądając na działalność kulturalno-oświatową z tej perspektywy, możemy ją uznać za jeden z działów praktyki upowszechniania kultury.

Natomiast zakres praktycznej działalności upowszechniania kultury zależy od sposobu pojmowania treści pojęcia "kultura" i posiada wyraźne implikacje praktyczne. Tak np. jeśli znaczenie kultury wiąże się ze zjawiskami psychicznymi i różnymi formami świadomości, to upowszechnianie kultury utożsamia się z krzewieniem wiedzy, przekazywaniem informacji i perswazją. Wówczas upowszechnianie kultury nie ogranicza się do samej wie-

---

7. E. Fromm, Culture and Personality, New York 1949, s. 10.
8. A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1972, s. 48.

dzy, lecz sięga głębiej i zmierza do przemiany wzorców działania i indywidualnego postępowania[9]. I dlatego za podstawę działalności kulturalno-oświatowej trzeba przyjąć najszersze pojęcie kultury rozumianej jako zespół czynności i wytworów świadomej działalności człowieka.

Działalność kulturalno-oświatowa będąca procesem wprowadzania w uczestnictwo kulturalne jednostek i grup społecznych wymaga uświadomienia sobie różnic między pojęciami udostępniania i upowszechniania kultury. Udostępnianie kultury - to czynności organizacyjno-techniczne, polegające na wysiłkach ustawodawczych, organizacyjnych i finansowych powodujących powstawanie instytucji i placówek kulturalnych. Natomiast upowszechnianie kultury polega na zabiegach rozwijających potrzeby i zainteresowania w zakresie określonych wartości kultury oraz pragnienie zdobycia tych wartości. Jest to zadanie wychowawców, posiadających umiejętność wprowadzania do kultury przez budzenie aspiracji kulturalnych. Zaś wprowadzanie do kultury stanowi proces wychowawczy, polegający na przekazywaniu wzorów, wartości i norm kulturowych stanowiących środki kształtowania osobowości uczestników.

---

9. Z. Kuderowicz, Problematyka teorii kultury w filozofii współczesnej, "Człowiek i Światopogląd" 1976, nr 3.

R o z d z i a ł III

ISTOTA DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU

Dążąc do wyodrębnienia działalności kulturalno-oświatowej z innych rodzajów praktyki społecznej, konieczne jest posłużenie się następującymi kryteriami podstawowymi: 1/ wolnoczasowy charakter zajęć organizowanych w jej ramach; 2/ kreatywny charakter tych zajęć; 3/ symboliczny charakter używanych w jej ramach środków; 4/ osobotwórczy charakter zachodzących w jej ramach oddziaływań; 5/ zorganizowany, celowy i planowy charakter działań[1]. Wymienione kryteria winny być zastosowane łącznie.

Przez wolnoczasowy charakter zajęć rozumieć należy to, że: a/ uczestnictwo w nich odbywa się w ramach czasu wolnego dyspozycyjnego, który umożliwia żołnierzom swobodny udział w nich, oparty na akcie woli /pozytywnej motywacji/, związanej z oczekiwaniem doznania satysfakcji płynącej z udziału w zajęciach; b/ zajęcia organizowane w ramach działalności kulturalno-oświatowej muszą respektować wolnoczasowy ich charakter, co oznacza, że muszą mieć one walor psychicznej i fizycznej regeneracji, a więc muszą być one terenem zajęć ulubionych. W działalności kulturalno-oświatowej w wojsku nie mogą mieć miejsca zajęcia oparte na przymusie zewnętrznym lub na jedynie negatywnej motywacji.

Przez kreatywny charakter zajęć rozumieć należy urzeczywistnianie się w ich ramach możliwości tworzenia czegoś nowego:

---

1. D. Jankowski, Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej, Poznań 1988, s. 26-28.

nowych przedmiotów lub nadawania im nowych cech, nowych sytuacji lub nadawania sytuacjom już ukształtowanym nowych właściwości, przez wprowadzenie do nich nowych elementów, wreszcie kształtowanie nowych właściwości własnej osobowości. Kreatywność - to także zachowania o charakterze ekspresyjnym oraz wszelkie procesy psychiczne prowadzące do zmian w poglądach, ocenach, schematach myślenia itp. Tak więc kreatywny charakter zajęć kulturalnych zakłada aktywność twórczą jej uczestników w rozwiązywaniu problemów i zadań środowiska.

Symboliczny charakter używanych środków, traktowanych jako główne środki w procesie działalności kulturalnej - to istotne kryterium tego typu działalności. Oznacza to, że działalność kulturalno-oświatowa polega na tworzeniu sytuacji sprzyjających kontaktom głównie z wartościami kultury symbolicznej. Jest więc ona terenem oddziaływań głównie estetycznych, poznawczych, moralnych i rekreacyjno-rozrywkowych, a także twórczości o tym charakterze.

Kryterium osobotwórcze, o charakterze zachodzących w jej ramach oddziaływań pociąga za sobą uznanie za przynależne do działalności kulturalnej tylko tych oddziaływań, które zakładają spowodowanie trwałych zmian w osobowości uczestników. Jest to kryterium wychowawcze. Nie jest ono jednak procesem bezpośredniego kierowania rozwojem osobowości. Bezpośredniość interakcji, ale pośredniość oddziaływań wychowawczych wyznacza wychowawczą swoistość działalności kulturalno-oświatowej w wojsku.

Kryterium zorganizowanego, a więc celowego i planowego charakteru zajęć oznacza, że z działalnością kulturalno-oświatową mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy podejmowane działania nabierają cech formalizacji, przybierając formy zorganizowane, planowe. Wszakże kryterium formalizacji nie wyklucza całkowicie sponta-

niczności, którą należy również cenić w tej działalności. Należy tu jednak odróżnić zorganizowany charakter działań /tworzonych sytuacji/ od spontanicznych elementów zachowań ich uczestników.

Zastosowanie przez D. Jankowskiego wymienionych kryteriów pozwoliło następnie na sformułowanie następującej definicji: "Działalność kulturalno-oświatowa jest planowym tworzeniem takich sytuacji czasu wolnego, opartych na bezpośrednich interakcjach społecznych, w trakcie których zachodzi co najmniej jeden z trzech pożądanych procesów głównych: 1/ refleksyjna recepcja treści kulturowych; 2/ ekspresja kulturalna oraz 3/ twórczość kulturalna; jednocześnie następuje zaspokojenie i sublimacja potrzeb wypoczynku i rozrywki, jak również rozwinięcie kompetencji kulturowych ich uczestników"[2].

W definicji tej zostały zimplikowane wszystkie istotne cechy tej dziedziny praktyki społecznej, wyróżnione w drodze zastosowania pięciu wymienionych kryteriów podstawowych. O ile pierwszy człon tej definicji - zdaniem jej autora - nadaje się całkowicie na uniwersalne określenie działalności kulturalno-oświatowej, mogące służyć wszelkim uogólnionym ujęciom tej praktyki, to jej drugi człon, wskazujący na powinność sublimacji potrzeb wypoczynku i rozrywki oraz oczekiwany rozwój kompetencji kulturowej, jest zorientowany pedagogicznie i dookreśla tę działalność w kontekście wychowania, rozumianego szeroko jako całokształt celowych wpływów osobotwórczych, realizujących się na podłożu stosunków społeczno-gospodarczych i kultury.

Z krótkiej charakterystyki działalności kulturalno-oświatowej wyłania się jej wyraźna specyfika w porównaniu do innych

---

2. Tamże, s. 28.

elementów systemu wychowawczego w wojsku. Można zatem wskazać następujące cechy swoiste tej działalności:

- szeroki zakres podejmowanej problematyki /od kultury współżycia społecznego do zagadnień ściśle naukowych/,
- swobodny wybór form, metod i środków,
- uczestnicy tej działalności są nie tylko biernymi odbiorcami ale stają się podmiotem, wpływając na treści tej działalności w środowisku,
- uczestnictwo w organizowanych przedsięwzięciach jest dobrowolne, a za uzyskane wyniki nie wystawia się ocen.

W środowisku wojskowym funkcjonuje pogląd utożsamiający działalność kulturalno-oświatową z wychowaniem. Opiera się on na tezie głoszącej, że każda aktywność jednostki zawsze powoduje jakieś skutki w sferze osobowości tej jednostki. Teza niewątpliwie słuszna, ale nie słuszny wyciąga się z niej wniosek; wszak nie każda zmiana osobowości kwalifikuje się do skutków wychowawczych.

Jaki jest zatem stosunek działalności kulturalnej do działalności wychowawczej? Otóż zakresy pojęć wychowania i działalności kulturalnej zachodą na siebie, ale nie pokrywają się, tym samym działalność kulturalno-oświatowa nie jest działem wychowania, tak jak i wychowanie nie jest w całości składnikiem tej działalności. Zasadnicza różnica sprowadza się do tego, że jeśli działalność wychowawcza zawsze zakłada określone skutki osobowościowe i zasadniczo na te skutki jest podejmowana, to działalność kulturalna nie jest podejmowana głównie ze względu na nie[3].

Racją wychowania są określone zmiany osobowościowe wychowanków. Potwierdza tę tezę definicja wychowania według H. Mu-

---

3. D. Jankowski i in., Podstawy działalności..., s. 146.

szyńskiego, który stwierdza, że jest to szczególny rodzaj ludzkiej działalności, który polega na zamierzonym wywoływaniu zmian w osobowości człowieka.

Tymczasem racją działalności kulturalno-oświatowej jest określona aktywność uczestników. Jest to racja "ostateczna", choć może być wzbogacana założeniami co do osobowościowych skutków tej aktywności[4].

W wychowaniu aktywność wychowanka jest bezwzględnie konieczną zmienną pośredniczącą, środkiem do celów, którymi są określone stany osobowościowe wychowanków /wiedza, postawy, umiejętności/. W działalności kulturalno-oświatowej natomiast aktywność jest zmienną zależną, w zasadzie finalną z punktu widzenia tej działalności. Konsekwencją omawianych różnic jest też różnica w sposobie planowania obu tych rodzajów działalności. Dla wychowawcy punktem wyjścia są cele wychowawcze/psychologicznie określone dyspozycje osobowościowe i powiązania między nimi/. Te cele są mu dane z zewnątrz. On jedynie obmyśla najwłaściwsze dla danych celów rodzaje aktywności swoich wychowanków. Następnie analizuje te rodzaje aktywności dla wywołania których może stworzyć optymalne warunki[5].

W planowaniu działalności kulturalno-oświatowej schemat postępowania organizatora tej działalności jest nieco inny. Dla niego punktem wyjścia nie jest model człowieka, a człowiek realny, a dokładniej - rozpoznane potrzeby w zakresie rodzajów aktywności kulturalnej jako potencjalnych uczestników. Tych rodzajów aktywności organizator pracy kulturalno-oświatowej nie obmyśla. Uzyskuje je z rozpoznania /z badań, obserwacji, postu-

---

4. Tamże, s. 146.
5. Tamże, s. 147.

latów/, i jako takie analizuje i porządkuje z punktu widzenia społecznej akceptacji. Rozpoznane i uhierarchizowane według społecznej akceptacji rodzaje aktywności kulturalno-oświatowej swych potencjalnych uczestników organizator przyjmuje teraz jako punkt wyjścia do przygotowania swej działalności. Obmyśla mianowicie sytuacje kulturalno-oświatowe, jakie może stworzyć[6].

Tak więc działalności kulturalno-oświatowej nie są obojętne skutki osobowościowe, ale działalności tej w wojsku nie należy utożsamiać z wychowaniem. Można natomiast przypisywać tej działalności funkcję wychowawczą. Z tego punktu widzenia możemy powiedzieć, iż działalność kulturalna w wojsku posiada charakter wychowawczy.

Wychowawczy charakter tej działalności polega na uruchamianiu procesów wzbogacania osobowości żołnierzy środkami kultury. Chodzi tutaj o proces świadomie podporządkowany zamierzonym modyfikacjom osobowościowym zgodnie z modelem wychowawczym w WP. Właściwość wychowawcza tej działalności sugeruje nam, że dobra kultury i zachowania kulturalne traktujemy jako środki instrumentalne /heterotelicznie/, którymi się posługujemy w toku działalności nie ze względu na ich wartości autonomiczne, ale ze względu na ich użyteczność w kształtowaniu osobowości zgodnie z przyjętym celem wychowawczym[7].

Celem działalności kulturalnej w jednostce może być modyfikacja cech kierunkowych osobowości żołnierzy, czyli tego co charakteryzuje dążenia człowieka i jego stosunek do świata oraz samego siebie, a więc postawy i przekonania,uznawane wartości,

---

6. Tamże, s. 148.
7. D. Jankowski, Projektowanie działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1979, s. 24.

cele oraz ideały. Może też być celem modyfikacja cech instrumentalnych, tych które pozwalają sprawnie działań żołnierzowi, a więc wiedza, umiejętności, nawyki, sprawności. W takim przypadku zajęcia kulturalne winny dostarczać odpowiedni zasób wiedzy i informacji stanowiących niezbędną podstawę budzenia i rozwijania zainteresowań kulturalnych uczestników, koniecznych zarówno dla zrozumienia odbieranych treści kulturowych jak i odczucia pełnej ich wartości.

Natomiast kulturowy charakter działalności kulturalno-oświatowej przejawia się w tym, że jest ona także terenem kulturowej samorealizacji żołnierzy, następującej w procesie ich percepcji i ekspresyjnej aktywności. W takim ujęciu działalność kulturalna zmierza do sublimacji zachowań kulturalnych, ich przekształcania i rozwijania. Wyłaniają się tutaj cele animacyjne, związane z ożywieniem i pobudzeniem różnokierunkowej aktywności kulturalnej. Charakter kulturowy tej działalności każe nam ujmować dobra i zachowania kulturalne jako wartości nadrzędne, wartości same w sobie nie wymagające uzasadnień poprzez odnoszenie ich do innych pozakulturalnych zachowań, wobec których pełnią funkcje instrumentalną[8].

Działalność kulturalna w wojsku ma ponadto jeszcze inne zadanie obok wychowania i celowego kształtowania aktywności kulturalnej. Tym zadaniem jest dostarczanie przyjemności obcowania z dobrami kultury, stwarzanie warunków dla rozwoju spontanicznej aktywności kulturalnej.

Za istotną cechę działalności kulturalnej prowadzonej w środowisku wojskowym uznamy to, że realizowana ona jest w oparciu o indywidualne zainteresowania i potrzeby kulturalne uczest-

---

8. D. Jankowski, Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, pod red. Gładysza, Katowice 1978, s. 15-16.

ników, że zainteresowania te dalej rozwija i zaspakaja, a tym samym umożliwia wykorzystanie aktywności społeczno-kulturalnej uczestników. Istniejąca specyfika tej działalności określa zarazem miejsce działalności kulturalnej w systemie wychowawczym w wojsku. Jeżeli przez system[9] rozumieć będziemy zbiór elementów, w którym każdy element ma swoje miejsce i w którym zmiany dotyczące jednego elementu powodują zmiany w całym zbiorze /systemie/, to staje się nazbyt oczywiste, iż działalność kulturalna jako podsystem, element systemu ma swoje określone miejsce w procesie wychowawczym w oddziale. Jeśli więc wyniki /efekty społeczne/ działalności kulturalnej są niskie /mierne/, to niejako z zasady automatycznie powoduje to zmiany /zakłócenia/ w całym systemie wychowawczym w kierunku obniżenia jego rezultatów jakościowych /efektów/.

O roli działalności kulturalnej w procesie wychowawczym w oddziale świadczą sposoby przejawiania się tej działalności w praktyce. Występuje ona bowiem jako:

- działalność samodzielna /realizowanie zadań, których nie podejmuje się za pośrednictwem innych rodzajów oddziaływań wychowawczych lub w których działalność kulturalna odgrywa główną rolę, a które są niezbędne w całokształcie wychowania wojskowego, np. kształtowanie wrażliwości estetycznej, kultury osobistej, intelektualnej, kultury wypoczynku i rozrywki/,
- działalność towarzysząca /oddziaływanie na odbiorców równolegle /wraz/ z innymi elementami systemu wychowawczego; jako część składowa pracy wychowawczej zmierza w tym samym kie-

---

9. J. Niźnik, Społeczne przesłanki projektowania działalności kulturalnej, Warszawa 1977, s. 54.

runku i realizuje te same cele np. kształtowanie postawy społecznej i patriotycznej; nie zastępuje jednak innych oddziaływań, nie "zabezpiecza" jest zatem działaniem posługującym się odmiennymi środkami, formami i metodami.

Bogactwo form i odmienność środków czynią z działalności kulturalno-oświatowej proces dynamiczny i nowoczesny o dużej sile oddziaływania wychowawczego. Skuteczność tego oddziaływania zależy natomiast między innymi od wychowawców, od ich umiejętności i pasji działania w tej dziedzinie.

R o z d z i a ł IV

CELE DZIAŁALNOSCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ

Elementem składowym każdego działania są jego cele. Również działalność kulturalno-oświatowa w wojsku sugeruje potrzebę jasnego sprecyzowania celów tej działalności, bowiem im głębsza jest świadomość celów i sensu tej działalności, tym skuteczniej na ogół jest ona prowadzona. "Cel działania to dotyczący przyszłości, antycypowany przez podmiot działający jakichś rzeczy pod pewnymi względami, który jako dla podmiotu działającego pod jakimś względem cenny /pożądany/, wyznacza kierunek i strukturę jego działania zmierzającego do spowodowania lub utrzymania tego stanu rzeczy"[1].

Często jednak cele mieszają się z funkcjami i odwrotnie. Tymczasem należy wyraźnie rozróżnić funkcje i cele. Funkcje są obiektywne wobec jednostki lub grupy, wyznaczone zewnętrznie w sysytemie społecznym, stanowiące opis, co się składa na rolę społeczną określonej jednostki czy zbiorowości. Natomiast cele są bubiektywne i stanowią najczęściej zamierzenia jednostki lub grupy, są więc antycypowanymi stanami rzeczy, do których urzeczywistnienia ona dąży[2].

Formułowanie celów działalności kulturalno-oświatowej w jednostce, garnizonie, czy klubie jest procesem złożonym, który dokonuje się w drodze rozpoznawania, właściwego oceniania i hierar-

---

1. J. Zieleniecki, Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania, Warszawa 1976, s. 206.
2. D. Jankowski i in., Podstawy działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1985, s. 64.

chizowania potrzeb i zainteresowań kulturalnych społeczności wojskowej. Rozróżniamy cele: główne, kierunkowe, finalne i cele - środki do celów. W praktyce występujące cele układają się w hierarchiczną strukturę.

Jedną z nich jest hierarchia czasowa: jedne cele mają w danym działaniu charakter celów finalnych, inne stanowią ogniwa pośrednie do tamtych celów /cele pośrednie/. Inną hierarchię stanowią cele wyróżnione ze względu na ich ważność dla działającego podmiotu: można tu wymienić cele główne, które są podstawowym impulsem do wszczęcia działania i cele uboczne, także pożądane, ale nie najważniejsze w danym działaniu. Można też hierarchizować cele w przedziale społecznym, jako cele indywidualne, grupowe i cele instytucji i społeczeństwa[3].

Natomiast środek do celu stanowi każdy osiągnięty stan rzeczy. Są to więc w danym cyklu działania cele bliskie, stanowiące pośrednie ogniwa w działaniu zmierzającym do właściwego celu. Środki do celu składają się przeważnie z całych zestawów działań z użyciem określonych instrumentów, podporządkowanych pewnej metodzie. W działalności kulturalno-oświatowej środkiem do celu właściwego nie jest np. projektor, ale taka stworzona sytuacja, jaką jest seans filmowy. Projektor, taśmy filmowe, pomieszczenia i inne przedmioty materialne oraz werbalne stanowią w tym wypadku jedynie środki podstawowe uruchamiane dla skonstruowania sytuacji, która ma służyć realizacji określonego celu.

Przechodząc do celów właściwych w działalności kulturalno-oświatowej zadajemy sobie pytanie o to, co jest zasadniczym przedmiotem oddziaływania w procesie tej działalności. D. Jankowski wskazuje dwie grupy przedmiotów takich celów: 1/ odniesionych

---

3. Tamże, s. 63.

do jednostek, 2/ odniesionych do grup społecznych. Cele odniesione do jednostek mogą uwzględniać:

a/ zaspokojenie ich potrzeb odczuwalnych, realizowanie ich zainteresowań i aspiracji kulturalnych;

b/ kształtowanie potrzeb, zainteresowań, wiedzy, umiejętności i postaw kulturalnych.

Mamy tu więc do czynienia z dwoma kategoriami celów: celami kulturalno-usługowymi i celami kulturalno-wychowawczymi[4].

Wśród celów odniesionych do grup społecznych wymieniony autor wyróżnia: a/ cele kulturotwórcze, b/ cele społeczne[5]. Cele kulturotwórcze w działalności kulturalno-oświatowej w wojsku można ujmować szeroko, jako wszelkie pożądane zachowania twórcze i wyniki takich zachowań w postaci np. rozmaitych wytworów, lub węziej, jako kształtowanie np. lokalnego środowiska garnizonu lub środowiska jednostki wojskowej /środowiska kulturotwórczego/, wzbogacanie danej społeczności o nowe wartości i dobra kulturowe, które określają jej swoiste oblicze kulturowe. Wydaje się, że kategoria celów kulturotwórczych stanowi obecnie najbardziej pożądaną orientację w działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. Natomiast cele społeczne obejmują przede wszystkim pobudzanie inicjatyw i aktywności np. środowiska garnizonu, podtrzymywanie jej poprzez różnego rodzaju pomoc i fachowe poradnictwo, integrowanie działalności różnych grup i osób.

Po wyszczególnieniu czterech kategorii celów właściwych działalności kulturalno-oświatowej należy z kolei wspomnieć o zagadnieniu operacjonalizacji celów, czyli sposobie przekładania celów naczelnych, ogólnych na język praktycznego działania. Owa

---

4. Tamże, s. 65.
5. Tamże, s. 66.

przekładalność jest zadaniem niezwykle trudnym, a stanowi ona podstawowy wymóg racjonalności działań kulturalno-oświatowych również w wojsku.

Środkami do celów etapowych, a pośrednio do realizacji celu nadrzędnego są sytuacje kulturalno-oświatowe /są to rozmaite zajęcia, imprezy itp./. Sytuacje te, składające się na proces oddziaływań kulturalnych, wychowawczych i społecznych, są także przedmiotem celów. Są to jednak cele niższego rzędu, które można nazwać celami - środkami do celów właściwych. Ich sens można wyjaśnić tylko przez wskazanie odpowiedniego celu właściwego, do którego realizacji one służą. Podobnie jest z czynnościami. One stanowią najniższą kategorię celów, ich sens jest niemożliwy do wyjaśnienia bez odniesienia do owych sytuacji, które są ich celem. Mamy zatem do czynienia z trzema poziomami celów: 1/ poziomem celów właściwych, 2/ poziomem celów - środków do celów właściwych, 3/ z poziomem celów - czynności[6].

Naczelnym celem działalności kulturalno-oświatowej w wojsku jest wielostronny rozwój osobowości uczestników kadry zawodowej, rodzin, żołnierzy służby zasadniczej. Ten ogólny cel oraz cele bardziej szczegółowe realizuje się poprzez następujące kierunki działalności kulturalno-oświatowej: wychowanie intelektualne, wychowanie społeczno-moralne, wychowanie estetyczne oraz rekreacyjno-wypoczynkowe.

Podstawową rolę w całokształcie procesu wychowawczego rozwoju osobowości uczestników w działalności kulturalno-oświatowej w wojsku odgrywa wychowanie umysłowe oraz kształtowanie twórczej postawy człowieka. Potrzeba tego wychowania wynika z charakteru współczesnej armii, nowoczesnego jej uzbrojenia i wyposażenia te-

---

6. Tamże s, 67.

chnicznego. Celem wychowania umysłowego w ramach działalności kulturalno-oświatowej jest rozwijanie kultury intelektualnej uczestników, na którą składa się wiedza i sprawność umysłowa, nierozerwalnie ze sobą splecione. Skomplikowane warunki współczesnego życia oraz duże wymogi służby wojskowej stawiają przed człowiekiem różnorodne i trudne zadania. Rozwiązywanie takich zadań jest obecnie niemożliwe w oparciu o rutynę, stereotypowe schematy i naśladownictwo. Zachodzi konieczność rozumienia problemów, ich analizowania i oceny. Właśnie wychowanie intelektualne winno ułatwić to człowiekowi poprzez realizację następujących zadań[7]:

a/ Wyposażenie w system wiadomości, umiejętności i nawyków

Wychowanie umysłowe dostarcza wiedzy o otaczającym świecie, co pozwala go lepiej rozumieć i orientować się w nim, przystosowywać się do jego warunków, jak również pomaga podejmować działania zmierzające do zmiany istniejących warunków życia. Wiedza przygotowuje również żołnierzy do lepszego wykonywania obowiązków zawodowych i służbowych, a wyniki pracy zawodowej i służby w poważnym stopniu zależeć będą od właściwej postawy człowieka do nauki i wiedzy. Chodzi tu zatem o dobrze pojęty kult nauki, stanowiący niezbędny składnik kultury umysłowej człowieka.

b/ Rozwój zdolności poznawczych i zainteresowań jako składnik kultury umysłowej odbiorców

Zadaniem wychowania umysłowego jest również rozwój zdolności poznawczych - do których zalicza się myślenie, spostrzega-

---

7. Są to zmodyfikowane zadania przystosowane do środowiska wojskowego, F. Urbańczyk, Problemy oświaty dorosłych, Warszawa 1973, s. 100-108. Zob. również: P. Rozmysłowicz, Wychowanie intelektualne, w: Wybrane problemy działalności kulturalno-oświatowej w wojsku, Warszawa 1969, rozdział III.

nie, pamięń i uwagę. Rozwój wymienionych dyspozycji winien zmierzać do umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów znajdujących swoje odzwierciedlenie w samodzielności umysłowej człowieka. Psychologia, uznając ważną rolę wszystkich zdolności człowieka, jednocześnie mocno podkreśla kierowniczą rolę myślenia jako zdolności zespalającej działanie zmysłu obserwacyjnego, wyobraźni, pamięci i uwagi.

O kulturze umysłu świadczy także różnorodność i trwałość zainteresowań intelektualnych w zakresie nauki, sztuki i życia społecznego. Od jakości tych zainteresowań zależy treść życia codziennego człowieka, organizacja i wykorzystanie jego czasu wolnego. Zainteresowania stanowią kulturowe zaplecze każdego człowieka.

Wiele zainteresowań może i powinna rozwijać działalność kulturalno-oświatowa, szczególnie o charakterze ogólniejszym, tj. zainteresowania humanistyczne, techniczne, czytelnicze, teatralne, turystyczne itp. Zadanie to w konsekwencji winno doprowadzić do osiągnięcia wysokiego poziomu kultury intelektualnej obejmującej wiedzę i sprawność umysłową człowieka. Kultura intelektualna nie polega jedynie na zdobywaniu dużego zasobu wiedzy z różnych dyscyplin ani na pamięciowej erudycji w tym zakresie. Rozszerzanie i uzupełnianie wiedzy jest dziś konieczne, ale stanowi to tylko jeden ze środków kształcenia kultury intelektualnej. Należy studiować "nie wiele w ilości, ale wiele w jakości". Takiej zasady należałoby przestrzegać przy zgłębianiu wszelkiej wiedzy i zalecać ją każdemu, kto w drodze samokształcenia pragnie podwyższać poziom swej kultury intelektualnej.

c/ Kształtowanie naukowego poglądu na świat

Jest to ważne zadanie w środowisku wojskowym i wykracza ono wyraźnie poza zakres wychowania umysłowego. Światopogląd

naukowy człowieka jest rezultatem całego procesu kształcenia i wychowania. Zapoczątkowany przez rodzinę a następnie rozwijany przez szkołę winien być kształtowany i ugruntowywany w działalności kulturalno-oświatowej. Kształtowanie naukowego poglądu na świat łączy się ze zmianą ludzkiej świadomości i jest to proces powolny. Jego rezultaty zależą od wielu czynników wśród których decydujące znaczenie posiada wychowanie.

W organizowanej działalności kulturalno-wychowawczej i w ramach samowychowania zajmujemy się głównie formowaniem, rozwijaniem i kształtowaniem światopoglądu jednostkowego rozumianego jako fakt psychologiczny i ważny element osobowości. Kształtować naukowy pogląd na świat środkami kultury, to znaczy rozwijać i formować sferę umysłową, uczuciowo-wolicjonalną, etyczną i charakter człowieka jako elementy całej osobowości, to znaczy nauczyć człowieka prawidłowo rozumieć świat i życie, prawidłowo określać w nim swoje miejsce i rolę oraz nakłaniać go do postępowania zgodnego z tą wiedzą i przekonaniem.

d/ Przygotowanie do samokształcenia

Do zadań wychowania umysłowego należy także wdrażanie uczestników działalności kulturalno-oświatowej do samokształcenia oraz pobudzanie ich motywacji do permanentnego uzupełniania swej wiedzy. Aby jednak sprostać temu zadaniu człowiek winien być wdrożony jeszcze w szkole do autoedukacji oraz winien posiadać elementarną znajomość techniki pracy umysłowej. Drugim warunkiem pomyślnego rozwoju samokształcenia są zainteresowania intelektualne, stanowiące bodźce do pracy nad sobą w celu ich zaspokajania, w zakres przygotowania człowieka do samokształcenia wchodzi także wyrobienie niezbędnych umiejętności przyswajania wiedzy z różnych źródeł, samodzielne opracowywanie materiałów

oraz pogłębianie kultury metodologicznej.

Działalność oświatowa w wojsku jest źródłem najnowszej wiedzy i informacji niezbędnych w samokształceniu. Szczególnie do zadań bibliotek oświatowych należy wskazywanie i dostarczanie informacji naukowej i kulturalnej. Zadaniem ośrodków kulturalno-oświatowych jest natomiast ukierunkowywanie samodzielnych studiów oraz poradnictwo i pomoc metodyczna samokształcącym się.

Z przedstawionych rozważań wynika, iż wychowanie umysłowe żołnierzy staje się współcześnie zróżnicowanym procesem kształtowania człowieka do zadań w ustroju demokratycznym. Tak rozumiane wychowanie nie jest wyłącznie kształceniem umysłu, lecz przede wszystkim kształceniem człowieka posługującego się umysłem. Z tego punktu widzenia w wychowaniu intelektualnym odgrywają ważną rolę różne czynniki, a przede wszystkim: praktyka społeczna i doświadczenie wyniesione z działalności społecznej, które może być źródłem intelektualnych przeżyć, praktyka i doświadczenie techniczne zdobyte w trakcie wykonywania czynności zawodowych oraz sztuka. Szczególnie kontakty ze sztuką przyczyniają się do ustępowania schematów i rutyny; stają się inspiracją nowego spojrzenia. Sztuka stwarzając nową rzeczywistość artystyczną, powoduje, że umysł człowieka zostaje bardziej odświeżony, bardziej wrażliwy i bystry, bardziej otwarty i elastyczny, a więc bardziej zdolny do poznawania otaczającej nas rzeczywistości i do udziału w jej przekształcaniu.

Ważne i wielorakie zadanie spełnia również wychowanie społeczno-moralne, estetyczne i rekreacyjne w działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. Zadaniem wychowania społeczno-moralnego jest kształtowanie środkami kultury postaw patriotycznych żołnierzy rozumianych jako kategoria ideowa, charakteryzująca typ postawy społeczno-politycznej, opartej na uczuciowym związku z

Ojczyzną, na konstruktywnym działaniu na rzecz narodu i państwa, na szacunku i uznaniu dla innych narodów i sił postępowych na świecie.

Istotnym zadaniem będzie również rozwijanie i kształtowanie uczuć i postawy moralnej decydującej o stosunku człowieka do człowieka, a więc uczucia miłości, przyjaźni, życzliwości i szacunku oraz kształtowanie charakteru, gotowości współdziałania, poczucia odpowiedzialności, godności własnej, umiłowania prawdy i sprawiedliwości. Realizacja tych zadań wymaga przezwyciężenia indywidualnych i grupowych egoizmów, rozładowywania uprzedzeń, podejrzliwości, niechęci, nieufności, chęci przewagi czy panowania nad innymi, które stanowią poważną przeszkodę na drodze do stworzenia właściwych stosunków międzyludzkich.

Wychowanie estetyczne jest skierowane na kształtowanie całej osobowości uczestników działalności kulturalno-oświatowej w środowisku wojskowym poprzez rozwijanie wrażliwości na piękno w sztuce, naturze i życiu społecznym oraz w postępowaniu ludzkim. Zmierza więc do kształtowania zdolności przeżywania sztuki, właściwej i samodzielnej oceny dzieł sztuki z punktu widzenia jedności formy i treści, a także umiejętności wypowiadania się w określonej dziedzinie sztuki oraz przygotowania do obcowania z nią w twórczy sposób. Idzie także o kształtowanie kultury osobistej żołnierzy za pośrednictwem sztuki oraz kultury współżycia społecznego i kultury pracy. Chodzi więc o wychowanie człowieka nie tylko zdolnego przeżywać piękno we wszelkich formach, lecz także umiejącego wyrażać twórczo w życiu osobistym i służbie swe zamiłowanie do piękna, ładu, porządku i dyscypliny wewnętrznej oraz organizującego swe otoczenie według wymienionych kryteriów. Wychowanie estetyczne przez sztukę w wojsku integruje cele wychowania ogólnospołecznego i wojskowego. Cele te obejmują[8]:

---

8. Zob. P.Rozmysłowicz, Koncepcja wychowania przez sztukę w wojsku, "Zeszyty Naukowe AON" 1992, nr 1.

1. Uporządkowanie wiedzy z różnych dziedzin sztuki stanowiącej podstawę właściwego rozumienia i przeżywania jej wartości oraz budzenie trwałych zainteresowań i nawyków uczestnictwa w sztuce.

2. Kształtowanie postaw społeczno-patriotycznych, zapoznawanie żołnierzy z dziedzictwem kulturalnym własnego narodu, oraz tradycjami oręża polskiego przedstawianami w sztuce.

3. Kształtowanie kultury estetycznej i etycznej, humanistycznej treści współżycia społecznego.

4. Stwarzanie niezbędnych warunków dla aktywności kulturalnej żołnierzy, wyrażającej się w próbach tworzenia nowych wartości kultury, aktywnym uczestnictwie w różnych dziedzinach amatorskiej twórczości artystycznej.

6. Zapewnienie warunków do rekreacji psychicznej i fizycznej oraz przyspieszenie procesu adaptacji do warunków życia wojskowego, poprzez łagodzenie napięć psychicznych i stresów za pośrednictwem sztuki, jakie mogą występować w trakcie służby wojskowej oraz w toku współżycia społecznego w środowisku wojskowym.

Zadaniem wychowania rekreacyjnego /zdrowotnego i fizycznego/ jest:

- wyposażenie w podstawowe wiadomości o zdrowiu oraz wyrobienie i utrwalenie niezbędnych nawyków w zakresie higieny osobistej i otoczenia,
- wyrobienie i utrzymywanie sprawności fizycznej całego organizmu,
- wyrobienia nawyku do uprawniania gimnastyki, sportu i turystyki /rekreacji/ przez całe życie człowieka.

Wychowanie zdrowotne żołnierzy stanowi ważne zadanie nie tylko personelu medycznego, lecz także ośrodków kulturalno-oświatowych i wszelkich wychowawców. Kultura zdrowotna oznacza określ-

lony poziom wiedzy o zdrowiu i sposobach jego zachowania oraz nawyków w zakresie higieny osobistej. Dotyczy ona wszystkiego, co wiąże się z ochroną zdrowia, umiejętnościami zapobiegania chorobom, uprawianiem czynnego wypoczynku - prowadzi więc do podnoszenia sprawności fizycznej i psychicznej żołnierzy.

Upowszechnianie podstawowej wiedzy o zdrowiu i czynnikach go warunkujących jest zasadniczym zadaniem wychowania zdrowotnego, niemożliwym jednak do osiągnięcia bez współudziału każdego człowieka. Należałoby w działalności kulturalno-oświatowej doprowadzić do świadomości wszystkich żołnierzy fakt, że każdy jest odpowiedzialny za swoje zdrowie i bliźnich, że musi je doskonalić, chronić i zapobiegać, że od jego własnej postawy w dużej mierze zależy stan zdrowotny ludzi, z którymi przebywa w życiu osobistym, w służbie i pracy zawodowej.

Do zagadnień, które należałoby popularyzować w działalności kulturalno-oświatowej można zaliczyć:

- wiedzę o racjonalnym odżywianiu,
- wiedzę o higienie życia codziennego /higiena pracy i odpoczynku, higiena otoczenia/,
- wiedza o chorobach społecznych /choroby weneryczne, krążenia, nowotworowe itp./,
- walka z nałogami /alkoholizm, palenie tytoniu, narkomania/,
- wiedza o wychowaniu seksualnym[9].

Do tego kierunku działalności kulturalno-oświatowej należy również problematyka ochrony naturalnego środowiska człowieka. Istnieje w tym względzie konieczność zapoznawania uczestników działalności kulturalno-oświatowej w środowisku wojskowym z zasadami właściwego wykorzystania i użytkowania zasobów i sił przyro-

---

9. F. Urbańczyk, op. cit., s. 149.

dy dla celów kulturalnych, rekreacyjnych i zdrowotnych oraz upowszechnianie podstaw prawnych i organizacyjnych ochrony naturalnego środowiska człowieka.

R o z d z i a ł V

PRZEDMIOT I PODMIOT DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU

W działalności kulturalno-oświatowej można wyróżnić trzy podstawowe elementy[1]:

- podmiot działający /pracownik kulturalno-oświatowy lub inny wychowawca/,
- przedmiot na który się oddziaływa /odbiorca, uczestnik/,
- proces oddziaływania /treści, metody, formy, środki/.

W środowisku wojskowym od strony podmiotu działającego występuje:

- czynnik organizujący i finansujący "fundator" /Departament Wychowania WP, Ministerstwo Edukacji Narodowej - finansowanie podstawowych studiów zawodowych dla żołnierzy służby zasadniczej, TWP i inne instytucje i organizacje/,
- instytucja, w ramach której prowadzi się działalność kulturalno-oświatową /ośrodki kulturalno-oświatowe /kluby/, biblioteki oświatowe, uniwersytety powszechne w wojsku, działają przy ośrodkach kulturalno-oświatowych, niemniej można je uznać również jako "placówkę kulturalno-oświatową", świetlice żołnierskie/. Istotną cechą wymienionych instytucji jest ich względna trwałość oraz normy regulujące charakter i kierunek ich działania oraz warunki korzystania z nich,

---

1. F. Urbańczyk, Problemy oświaty dorosłych, Warszawa 1973, s. 200-204.

- pracownik kulturalno-oświatowy, prowadzący tę działalnosc.

Drugi wymieniony element pracy kulturalno-oświatowej to przedmiot, na który się oddziaływa. W szkole wieczorowej dla pracujących będzie nim uczeń dorosły lub słuchacz, w bibliotece - czytelnik,w klubie, świetlicy - uczestnik zajęć, Uczestnik działalności kulturalno-oświatowej jest celem naszych zabiegów wychowawczych i z tego względu zasługuje na szczególną uwagę.

W aktach normatywnych[2] stwierdza się, iż "działalność kulturalno-oświatowa w wojsku organizowana jest dla żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, kadry zawodowej, członków rodzin żołnierzy oraz pracowników cywilnych. Ponadto uczestniczyć w niej mogą inne osoby, zwłaszcza członkowie organizacji społeczno-obronnych". Przytoczony powyżej, formalny podział służbowy na kategorie odbiorców działalności kulturalno-oświatowej spełnia określoną funkcję praktyczną. Na nim bowiem opiera się dotychczas głównie działalność kulturalno-oświatowa w wojsku. Mimo jednak wielu cech wspólnych, jakie posiadają wymienione kategorie odbiorców, musimy sobie zdawać sprawę z niezwykłej różnorodności w obrębie szerokiego zakresu pojęcia, jakim jest "odbiorca" lub"uczestnik" działalności kulturalno-oświatowej. Odbiorcy różnią się poziomem wykształcenia, zainteresowaniem kulturalnym, stopniem przygotowania do aktywnego uczestnictwa w działalności kulturalno-oświatowej oraz stosunkiem do organizowanych przedsięwzięć kulturalnych i in.

Obecnie na wyższym jakościowo etapie rozwoju działalności kulturalno-oświatowej w wojsku oparcie się wyłącznie na formalnym podziale służbowym odbiorców nie rokuje osiągnięcia należytych rezultatów wychowawczych. Zachodzi więc potrzeba uwzględ-

---

2. Zasady działalności kulturalno-oświatowej w wojsku, Warszawa 1971.

nienia innych podziałów. Wyróżnianie typów odbiorców można przeprowadzać na różnych zasadach, biorąc pod uwagę np. właściwości fizjologiczne i psychiczne, dominujący sposób przeżywania rozmaitych zjawisk kulturalnych itp.

W środowisku wojskowym biorąc za podstawę przygotowanie do uczestnictwa w działalności kulturalnej można wyróżnić trzy następujące grupy uczestników:

a/ Odbiorcy o niskim stopniu aktywności kulturalnej.

Charakteryzują się oni brakiem wyraźnie określonych zainteresowań i potrzeb kulturalnych; uczestniczą w sposób przypadkowy, nieplanowany i niesystematyczny w przedsięwzięciach kulturalnych nie posiadając trwałych motywacji uczestnictwa; osobiście nie angażują się do współdziałania na rzecz rozwoju kulturalnego własnego środowiska.

b/ Odbiorcy o średnim stopniu aktywności kulturalnej.

Posiadają oni rozbudzone, wyraźnie określone zainteresowania i potrzeby kulturalne; często biorą udział w wybranych przez siebie imprezach i przedsięwzięciach kulturalnych; poszukując częstych kontaktów z ośrodkami kulturalno-oświatowymi; podatni są na współdziałanie i wnoszą osobisty wkład pracy do aktywizacji kulturalnej swego środowiska.

c/ Odbiorcy o wysokim stopniu aktywności kulturalnej.

Są oni nie tylko odbiorcami, ale i aktywnymi współorganizatorami życia kulturalnego. Cechuje ich trwałość zainteresowań i potrzeb kulturalnych, a także zamiłowań znajdujących ujście w różnych dziedzinach pracy oświatowej lub artystycznej. Z dużym zaangażowaniem uczuciowym uczestniczą oni w większości przedsięwzięć ośrodków kulturalnych; często stają się twórcami, przysparzającymi dzięki swym talentom i pracowitości nowe wartości

kulturze narodowej.

Powyższa typologia odbiega od wspomnianego podziału "służbowego". W podziale wyróżniającym trzy grupy odbiorców nie odgrywa roli wiek, stopień wojskowy, stanowisko służbowe, wysokość uposażenia i w pewnym stopniu wykształcenie, gdyż można mieć dyplom wyższej uczelni i nie być należycie przygotowanym do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym.

Wydaje się, że dla działalności kulturalno-oświatowej w wojsku może być przydatna także typologia odbiorców bardzoej szczegółowa, odzwierciedlająca w większym stopniu stan faktyczny istniejący w rzeczywistości środowiska wojskowego. Typologia taka uwzględnia poziom wiedzy i wykształcenia uczestników oraz ich wrażliwość estetyczną. Z tego punktu widzenia można wyróżnić następujące grupy odbiorców[3]:

- odbiorca bezpośredni /poziom wiedzy o zjawiskach kulturalnych i sztuce niski, przewaga postaw naturalnych, bezrefleksyjnych wobec zjawisk kulturalnych i sztuki, prowadzących najczęściej do łączenia przeżyć estetycznych z przeżyciami innego rodzaju/,
- odbiorca wtórny /poziom wiedzy o sztuce i zjawiskach kulturalnych średni, kontakty z określonymi rodzajami sztuki traktowane najczęściej jako nakaz mody czy obyczaju, postawy wobec dzieł sztuki przejęte od środowiska i kolegów/,
- odbiorca krytyczny /poziom wiedzy raczej wysoki, kontakty z dziełami sztuki traktowane jako okazja do wyrażania sądów krytycznych, znaczna wrażliwość estetyczna/,
- miłośnik i znawca sztuki /rozwinięte zainteresowanie kulturą /sztuką/, łączenie doznać estetycznych z wiedzą o sztu-

---

3. Wymienioną typologię przytaczam za M. Gołaszewską, Zarys estetyki, Kraków 1973, s. 293-294.

ce/,

- teoretyk i krytyk sztuki /odbiorca profesjonalny, w odróżnieniu od odbiorcy krytycznego/.

Pod wpływem działalności kulturalno-oświatowej prowdzonej w środowisku wojskowym winny zachodzić ciągłe fluktuacje i przechodzenia z jednej grupy odbiorców do drugiej w miarę zdobywania wiedzy o współczesnej kulturze, kształtowania smaku i wrażliwości estetycznej oraz rozwoju potrzeb i zainteresowań kulturalnych.

Z podziału odbiorców i uczestników działalności kulturalno-oświatowej, wynika wiele prawidłowości i wskazówek metodycznych:

Po pierwsze - planując i realizując zadania działalności kulturalno-oświatowej należy zdawać sobie sprawę z faktu, iż z reguły zawsze się ma do czynienia z zespołami ludzkimi o różnych możliwościach świadomej recepcji treści, różnych nastawieniach i różnym stopniu aktywności kulturalnej. Praktyka wypośrodkowania kierunków, treści i form oraz ukierunkowania działalności kulturalno-oświatowej na duże grupy społeczne potraktowane jako anonimowy zbiór jednostek o zunifikowanych zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach z reguły chybia celu i jest mało efektywna pod względem wychowawczym.

Po drugie - w stosunku do grupy odbiorców o niskim stopniu aktywności kulturalnej należy podejmować takie rodzaje przedsięwzięć, które miałyby na celu rozbudzanie, pogłębianie i utrwalanie zainteresowań i potrzeb intelektualnych i kulturalnych. Osiągać to trzeba poprzez pobudzanie ciekawości, ukazywanie sensu i wartości uczestnictwa w życiu kulturalnym, przydatności wiedzy i kultury w formowaniu osobowości, w życiu codziennym, w pracy zawodowej, społecznej itp. Należy dążyć do

wzmacniania motywacji zawierania częstych kontaktów z wartościami nauki, kultury i sztuki. Równocześnie dobierać starannie treści, dbać o wysoki poziom artystyczny i organizacyjny wszystkich imprez kulturalnych, zachęcając w ten sposób tę kategorię odbiorców do systematycznego uczestnictwa w kulturze. Właściwie dobrana lektura, interesujący film, dobra sztuka teatralna, występ zespołu artystycznego, wartościowy wykład czy ciekawie prowadzona dyskusja - w połączeniu z życzliwością i miłym klimatem w klubie, bibliotece, świetlicy często mogą stać się początkiem trwałej aktywności kulturalnej poszczególnych jednostek. To niewątpliwie trudne zadania należy realizować z całą konsekwencją, gdyż warunkują one uzyskiwanie dobrych efektów w aktywizacji kulturalnej środowiska wojskowego.

Po trzecie - w stosunku do grupy odbiorców o średnim stopniu aktywności kulturalnej należy tak ukierunkować działalność kulturalno-oświatową, by w pełni zaspokajać już istniejące zainteresowania i potrzeby oraz rozwijać nowe, bardziej ambitne, trudniejsze, wymagające wyższej, aktywnej formy uczestnictwa w kulturze. Należy stwarzać tym odbiorcom szanse dużego wyboru treści i form pracy, zapewniać możliwości osobistego wypowiadania się w różnych dziedzinach twórczości artystycznej, stwarzać warunki do uprawiania różnorodnych czynności, wynikających z osobistych zamiłowań itp.

Po czwarte - w odniesieniu do grupy odbiorców o wysokim stopniu aktywności kulturalnej należy przede wszystkim podtrzymywać wysoki stopień ich aktywności, otaczać należytą opieką, stwarzać dogodne ujścia dla innych nowych inicjatyw i pomysłów twórczych, wspierać dążenia do osiągania wyższych celów i bardziej ambitnych zadań, włączyć szeroko do wypracowywania nowych koncepcji pracy środowiskowej, upowszechniać ich bogate doś-

wiadczenia i udzielać moralnej satysfakcji jako rekompensaty za bezinteresowne wysiłki wzbogacające życie kulturalne środowiska wojskowego.

Pracownicy kulturalno-oświatowi to zróżnicowana wewnętrznie, lecz wyraźnie wyodrębniona w procesie społecznego podziału pracy kategoria zawodowa pracowników zatrudnionych do prowadzenia działalności organizatorskiej i dydaktyczno-wychowawczej w zakresie upowszechniania kultury - w różnego typu placówkach, instytucjach i organizacjach społecznych[4]. Zawód pracownika kultury ukształtował się niedawno i zyskał sobie uznanie społeczne. Kreśląc profil zawodu pracownika kultury można w nim wyróżnić trzy warianty:

I. C h a r a k t e r y s t y k a z a w o d o w a /stanowiąca dla wszystkich kategorii wspólną warstwę ogólnopedagogiczną/.

Z pojęciem wojskowego pracownika kultury, jako stanowiskiem służbowym spotykamy się dopiero w Wojsku Polskim po II wojnie światowej. Poprzednio pracę kulturalno-oświatową w wojsku prowadzili żołnierze lub instruktorzy, obarczeni jednocześnie innymi obowiązkami służbowymi. Następnie również pracą tą zajmowali się "oficerowie oświatowi". Później wyodrębnił się pion oficerów kulturalno-oświatowych w korpusie osobowym oficerów politycznych, a następnie wychowawczych.

Należy w tym miejscu podkreślić fakt, że między celem i funkcjami działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej w środowisku cywilnym i tymi, które realizowane są w wojsku nie ma zasadniczej rozbieżności. Realizowane są one jedynie w od-

---

4. Projekt jednolitego systemu kształcenia pracowników kulturalno-oświatowych, Warszawa 1972, MKiS, tekst powielony.

miennych, specyficznych warunkach. Specyfika wojskowa wypływa między innymi[5]:

- z roli i zadań jakie spełnia wojsko w naszym społeczeństwie,
- z zasad i organizacji życia wojskowego,
- z przystosowania systemu organizacyjnego pracy kulturalno-oświatowej do struktury wojska,
- z ograniczonego czasu, przeznaczonego na pracę kulturalno-oświatową,
- z intensywności oddziaływania /wielokanałowego/ na żołnierzy w okresie pełnienia przez nich służby zasadniczej.

Praca kulturalno-oświatowa w wojsku jest nieodłączną częścią procesu szkolenia i wychowania żołnierzy. Zbieżność celów tej działalności w wojsku i w środowisku cywilnym nasuwa wniosek, iż wszystko co dotyczy pracowników kultury w ogóle w całej rozciągłości odnosi się także do współczesnego pracownika kultury i oświaty w wojsku. Istnieją oczywiście pewne czynniki różnicujące. Wiele specyficznych momentów działa na korzyść pracownika kultury w wojsku, niektóre zaś czynią jego funkcje trudniejszą, obarczając go dodatkowo obowiązkami typowymi wyłącznie dla wojska. Np. Kierownik Klubu Garnizonowego jest oficerem i to jest jego zasadniczy zawód. Z tego tytułu podlega wszystkim obowiązkom, jakim podlegają pozostali oficerowie, bez względu na specjalność. Po drugie - jest on przede wszystkim oficerem wychowawczym wojska, co nakłada dodatkowo wiele obowiązków i zadań, ale dzięki czemu ułatwia mu realizację zadań. Istotnym elementem w pozycji pracownika kultury w wojsku jest możliwość oparcia swej działalności na wielu naturalnych sojusznikach. Wreszcie należy wspomnieć i o tym, że

---

5. J. Cendrowski, Psychologiczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej, w: Wybrane zagadnienia kultury i oświaty w wojsku, cz. W, Warszawa 1965, s. 24.

pracownik kultury w wojsku w porównaniu z warunkami cywilnymi działa w środowisku lepiej zorganizowanym, co poważnie ułatwia wychowawcze oddziaływanie na to środowisko[6].

Działalncść zawodowa pracownika kultury w każdym środowisku jest nierozerwalnie związana z różnymi zjawiskami i procesami występującymi w życiu społecznym. Od tej właśnie strony działalność ta ma charakter społeczno-polityczny i z tego względu każdy pracownik kultury jest działaczem społeczno-politycznym. Działalność zawodowa pracownika kultury posiada zarazem charakter pedagogiczny, bowiem jej celem końcowym jest osiąganie określonych rezultatów wychowawczych. Jednak rola pracownika kultury jako wychowawcy jest inna niż nauczyciela w szkole. Polega ona przede wszystkim na rozbudzaniu wśród uczestników procesów samowychowawczych oraz udzielaniu pomocy w celu osiągnięcia najlepszych efektów w tym zakresie. Specyfika działalności kulturalno-oświatowej wynika z właściwości psychiki człowieka dorosłego oraz płaszczyzny, na której występuje kontakt między wychowawcą - pracownikiem kultury, a wychowankiem - uczestnikiem pracy kulturalno-wychowawczej. Oba wymienione czynniki sprawiają, że wywiązywanie się tego pracownika z roli pedagoga jest o wiele trudniejsze aniżeli nauczyciela w szkole[7].

Czynności zawodowe pracowników kulturalno-oświatowych są wyraźnie zróżnicowane w zależności od zajmowanego stanowiska służbowego, sprawowanej przez nich funkcji, posiadanej specjalizacji oraz rodzaju zatrudniającej ich placówki czy instytucji kulturalno-oświatowej.

---

6. M. Cwiakowski, O zawodzie pracownika kultury. W: Socjologia zawodów pod red. A. Sarapaty, Warszawa 1965, s. 513.
7. J. Ulfig, Pracownik kultury w wojsku, Warszawa 1967 /maszynopis pracy magisterskiej/; także: J. Kargul, Pracownik kulturalno-oświatowy. Problemy zawodu i modele działania, Warszawa 1976.

Całokształt prac wykonywanych przez pracowników kultury w ramach działalności kulturalno-oświatowej obejmuje[8]:

1. Czynności diagnostyczne:
   - rozpoznawanie potrzeb społeczno-kulturalnych różnych grup i kręgów społecznych;
   - analizę uwarunkowań tych potrzeb;
   - rozpoznawanie zainteresowań, uzdolnień, aspiracji i postaw indywidualnych uczestników działalności kulturalno-oświatowej;
   - rozpoznawanie możliwości i sił społecznych mogących dynamizować życie kulturalne środowiska;
   - rozpoznawanie źródeł i przyczyn zjawisk patologii społecznej, dot. kultury współżycia społecznego.
2. Czynności projektowania, nadzoru i kontroli:
   - współtworzenie ogólnego programu działalności kulturalno-oświatowej w środowisku wojskowym, ośrodku kulturalno-oświatowym;
   - konkretyzowanie założeń polityki kulturalnej państwa do warunków i potrzeb środowiska wojskowego;
   - określenie celów i zadań, wyznaczanie kierunków pracy kulturalno-oświatowej;
   - tworzenie szczegółowych programów działalności oświatowej, artystycznej i rekreacyjnej;
   - dobór i hierarchizacja wartości, form i metod realizacji celów,
   - planowanie szczegółowego toku pracy;
   - czynności związane z nadzorowaniem, kontrolą i realizacją programów i planów pracy kulturalno-oświatowej, ana-

---

8. Projekt jednolitego systemu kształcenia pracowników kulturalno-oświatowych, Ministerstwo Kultury i Sztuki.

lizowanie procesu kulturalno-wychowawczego, ocenianie wyników pracy.

3. Czynności organizatorsko-wychowawcze:
   - inspirowanie procesów samokształceniowych i samowychowawczych;
   - inspirowanie aktywu społecznego do realizacji zamierzeń;
   - nawiązywanie współpracy z instytucjami, organizacjami społecznymi i specjalistycznymi;
   - koordynowanie działalności kulturalno-wychowawczej;
   - organizowanie i realizowanie imprez i szczegółowych form pracy kulturalno-oświatowej;
   - organizowanie i prowadzenie działalności instruktorsko-metodycznej oraz różnych form doskonalenia zawodowego kadry, udzielanie porad, konsultacji itp.;
   - bezpośrednie prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej w zespołach, kołach zainteresowań, na kursach i seminariach metodycznych oraz z uczestnikami indywidualnymi.
4. Czynności administracyjne:
   - gromadzenie, klasyfikowanie, sporządzanie i przetwarzanie materiałów, dokumentów i informacji;
   - prowadzenie gospodarki finansowej i materiałowej;
   - prowadzenie kancelarii ośrodka kulturalno-oświatowego.

Obok licznej rzeszy działaczy społecznych kultury w coraz większej mierze trzonem całej działalności kulturalno-oświatowej staje się kadra pracowników zawodowych /profesjonalistów/. Wykwalifikowani pracownicy kulturalno-oświatowi, są głównymi realizatorami polityki kulturalnej resortu ON. Zgodnie więc ze stanem rzeczywistym można wyróżnić dwie zasadnicze grupy pracowników kulturalno-oświatowych w wojsku:

1/ pracowników zawodowych,

2/ działaczy społecznych.

Kogo zatem nazywać będziemy zawodowym, a kogo społecznym pracownikiem kultury ? Zawodowy pracownik kultury, to ten, który:

- jest zatrudniony na określonym stanowisku służbowym w ośrodku, placówce lub instytucji prowadzącej systematyczną działalność kulturalno-oświatową wśród młodzieży i dorosłych;
- wykonuje pracę kulturalno-oświatową jako wykwalifikowany fachowiec i czerpie ze swej pracy podstawowe środki utrzymania.

Działacz społeczny zajmuje się pracą kulturalno-oświatową jako działalnością wykraczającą poza jego pracę zawodową, stanowiącą jej uzupełnienie. Miano działacza społecznego posiada człowiek o określonej postawie altruistycznej, zaangażowany w sprawy swego środowiska w którym żyje, czynny w jakiejś dziedzinie życia społeczno-kulturalnego.

Na niwie społecznego działania spotykamy wybitnych uczonych jak i ludzi legitymujących się tylko podstawowym wykształceniem. Przedstawicieli środowisk twórczych, jak i miłośników tylko określonych gałęzi kultury. Są w tej liczbie pracownicy różnych zawodów i specjalności /nauczyciele, lekarze, żołnierze, robotnicy i rolnicy/. Tak np. tradycyjnie obchodzony Dzień Działacza Kultury, nie jest więc - w odróżnieniu od innych uroczystych Dni - Świętem o charakterze branżowym. Jest to święto obejmujące niemal wszystkie środowiska społeczne i zawodowe.

Społecznych działaczy kultury łączy nade wszystko przekonanie, że wśród różnych wartości naszego życia, sprawy kultury, jej tworzenia, upowszechniania, podnoszenia na wyższy poziom, należą do wartości najbardziej ważkich. Ludzie ci są współtwór-

cami kultury, gdyż kulturę tworzą nie tylko ci, którzy wzbogacają ją o nowe dzieła, ale także ci, którzy ją upowszechniają, tworzą społeczne warunki do rozwoju twórczości i jej przyjmowania. Jednostki, które własną aktywnością pobudzają do aktywności innych i współuczestnicząc w zaspokajaniu potrzeb kulturalnych jednocześnie potrzeby te wyzwalają.

Tak szeroko rozwijający się w różnych formach społeczny ruch kulturalny, to nasza, polska specjalność, swoisty ewenement wśród krajów europejskich. Stworzony przez tradycję, w Polsce nabiera nowego znaczenia, zdobywając trwałe miejsce w systemie życia społeczno-kulturalnego.

Najwyższe efekty i zadowolenie daje praca społeczna wówczas, gdy podejmujemy ją zgodnie z zamiłowaniami i zainteresowaniami oraz stosownie do kwalifikacji. Dobrowolność i swobodny wybór nie wykluczają obowiązkowości i odpowiedzialności działacza społecznego w tym zakresie.

Wspomniane powyżej szczególne właściwości omawianego zawodu /ofiarność i postawa uspołecznienia/ powodują, iż pomiędzy pojęciem "pracownik kulturalno-oświatowy" i "działacz kulturalno-oświatowy" praktyka społeczna najczęściej stawia znak równości, albowiem nie każdy działacz jest pracownikiem, lecz każdy pracownik powinien być działaczem/.

II. C h a r a k t e r y s t y k a s p e c j a l n o ś c i
/obejmuje opis czynności na danym stanowisku i związane z tym składniki kwalifikacji pracownika kultury/.

Podejmując próbę typologii pracowników kultury, ogół kadrowego potencjału kultury można podzielić na cztery podstawowe kategorie[9]:

---

9. Podział ten przytaczam za B. Gołębiowskim, Wzór osobowy pracownika kultury, "Oświata Dorosłych" 1976, nr 5.

1. Twórcy nowych wartości kultury /głównie kultury artystycznej i obyczaju społecznego/;
2. Organizatorzy i animatorzy /w tym instruktorzy specjaliści/ życia kulturalnego środowisk lokalnych, uprzystępniający dobra kultury, pobudzający nowe potrzeby i aspiracje uczestników działalności kulturalnej;
3. Programiści - politycy i teoretycy rozwoju kultury w skali kraju, regionu, społeczności lokalnej, środowiska;
4. Pracownicy obsługi techniczno-finansowej i porządkowo-organizacyjnej systemu instytucji upowszechniania kultury.

Ze względu na specjalizację, wśród pracowników kultury wyróżnia się:

- pracowników oświatowych,
- pracowników artystycznych,
- pracowników w dziedzinie turystyki i krajoznawstwa,
- pracowników w dziedzinie techniczno-gospodarczej.

Natomiast ze względu na rodzaj i zakres wykonywanej pracy pracowników kulturalno-oświatowych możemy podzielić na następujące kategorie główne[10]:

- kierownicy ośrodków i placówek,
- organizatorzy życia kulturalnego,
- instruktorzy,
- bibliotekarze,
- wykładowcy, prelegenci.

K i e r o w n i c y o ś r o d k ó w i p l a c ó w e k. W praktyce, szczególnie w środowisku cywilnym funkcję tę powierza się pracownikom o różnych merytorycznych specjalnościach. Z pełnieniem tej funkcji wiążą się określone czynności i spe-

---

10. Cz. Maziarz, Pracownicy kulturalno-oświatowi, w: Podstawowe zagadnienia pracy kulturalno-oświatowej, Warszawa 1961, s. 227-229.

cjalne zadania, których wykonywanie wymaga, oprócz kwalifikacji formalnych, dodatkowych kwalifikacji zawodowych i społeczno-moralnych. Wśród zadań kierowników, wysuwają się na czoło:

a/ kierowania zespołem współpracowników w ośrodku i współpraca z aktywem w środowisku, koordynowanie działalności wewnątrz i na zewnątrz ośrodka kulturalnego,

b/ administrowanie i gospodarowanie majątkiem ośrodka,

c/ planowanie pracy i kierunku rozwoju placówki, w oparciu o dyrektywy i potrzeby środowiska. Za wyodrębnieniem tej grupy pracowników w odrębną kategorię przemawia fakt, że w praktyce w wielu ośrodkach właśnie kierownik klubu jest jednym stałym pracownikiem kulturalno-oświatowym.

O r g a n i z a t o r z y ż y c i a k u l t u r a l n o - o ś w i a t o w e g o stanowią dość liczną grupę pracowników tego pionu pracując w klubach, świetlicach, domach wczasowych, sanatoriach. Głównym ich zadaniem jest organizowanie różnorodnych zajęć typu oświatowego /kursy, spotkania, prelekcje/, artystycznego, rekreacyjno-rozrywkowego o charakterze imprez. W wojsku do tej kategorii należą dowódcy pododdziałów.

I n s t r u k t o r z y występują jako fachowi kierownicy różnych zespołów amatorskich - dyrygenci zespołów wokalnych i instrumentalnych, reżyserzy, choreografowie, plastycy oraz kierownicy zespołów oświatowych /kół zainteresowań/. Oprócz zadań dydaktyczno-wychowawczych instruktorzy również obarczani są obowiązkami o charakterze poradniczo-instrukcyjnym. Instruktor jest zarazem specjalistą i organizatorem.

B i b l i o t e k a r z e bibliotek oświatowych spełniają ważną rolę w krzewieniu kultury czytelniczej w środowisku wojskowym. Do wykonywania swych zadań bibliotekarz winien posiadać przygotowanie fachowe /bibliotekoznawcze/ oraz kwali-

fikacje pedagogiczne. Z ogólnych zadań pedagogicznych bibliotekarza można wymienić:

- rozwijanie i zaspokojenie potrzeb i zainteresowań czytelniczych żołnierzy, pracowników cywilnych i rodzinę
- pobudzanie do samokształcenia;
- udział w upowszechnianiu kultury i nauki w środowisku.

Do grupy w y k ł a d o w c ó w p r e l e g e n t ó w /popularyzatorów wiedzy/ zaliczymy przede wszystkim różnych specjalistów, którzy oprócz pracy zawodowej zajmują się dodatkowo działalnością kulturalno-oświatową w środowisku między innymi wojskowym. Będą to najczęściej wykładowcy różnych kursów oraz prelegenci akcji odczytowych.

Poza wymienionymi wyżej głównymi kategoriami pracowników kulturalno-oświatowych, istnieje jeszcze liczba grupa pracowników, którzy aczkolwiek bezpośrednio nie uczestniczą w działalności kulturalno-oświatowej to jednak zabezpieczają funkcjonowanie placówek i ośrodków kulturalno-oświatowych /np. księgowi, bileterzy, magazynierzy, konserwatorzy itp./. Nie są to jednak bezpośredni pracownicy kultury i z tego też względu nie zajmujemy się w tym miejscu ich klasyfikacją.

Podstawowym kryterium przynależności do zawodu pracownika kultury staje się kryterium kwalifikacji. Od pracownika kultury oczekuje się znajomości wielu dziedzin wiedzy i różnych umiejętności. Słowem winien to być nowoczesny humanista, który w równym stopniu zna zasady dobrej organizacji i kryteria oceny dzieł artystycznych, posiada szerokie choryzonty i wielką wyobraźnię oraz logiczny sposób kojarzenia faktów i stawiania diagnoz. Obecnie wyznacznikiem pełnych kwalifikacji w dziedzinie upowszechniania kultury jest posiadanie wyższego wykształcenia specjalistycznego.

Na kwalifikacje każdego pracownika kultury winny się składać[11]:

a/ p r z y g o t o w a n i e o g ó l n o z a w o d o w e obejmujące:

- zagadnienia teorii kultury /obejmujące fakty, zjawiska i problemy kultury współczesnej oraz politykę kulturalną/,
- pedagogiczne i psychologiczne podstawy działalności kulturalno-oświatowej /zintegrowana wiedza pedagogiczna z różnych zakresów andragogiki i pedagogiki społecznej oraz problematyka psychologiczna stanowiąca podstawy teoretyczne działalności kulturalno-oświatowej,
- socjologiczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej /podstawy wiedzy z zakresu teorii rozwoju społecznego, socjologia kultury, socjotechnika działalności kulturalno-oświatowej/,
- metodykę działalności kulturalno-oświatowej /m.in. znajomość metod, form, kierunków i systemu pracy/,

b/ p r z y g o t o w a n i e s p e c j a l i s t y c z n e dotyczące stopnia i zakresu specjalizacji zawodowej. Specjalizacja jest najważniejszą bronią w walce z dyletantyzmem w wykonywaniu zawodu /H. Radlińska/. Stąd każdy pracownik kultury winien posiadać kwalifikacje specjalistyczne w jednej z następujących dziedzin:

- artystycznej,
- oświatowej,
- rekreacyjnej,
- techniczno-gospodarczej;

---

11. Por. M. Ćwiakowski, O zawodzie pracownika kultury, s. 515-516.

c/ O k r e ś l o n e w a l o r y s p o ł e c z n o - - m o r a l n e

Działalność pracownika kultury winna zmierzać do kształtowania postaw społeczno-moralnych uczestników /a jest to naczelne zadanie w środowisku wojskowym/. Spełnienie tego zadania nie jest możliwe bez dojrzałości obywatelskiej, jak również odpowiednio ukształtowanej postawy społeczno-moralnej pracownika kultury.

d/ U m i e j ę t n o ś c i p r a k t y c z n e . Działalność kulturalno-oświatowa jako sfera działalności praktycznej w dziedzinie upowszechniania kultury wymaga od pracownika różnorodnych umiejętności praktycznych. Do takich umiejętności, przydatnych wszystkim pracownikom kulturalno-oświatowym zaliczamy:

- umiejętności organizacyjno-metodyczne,
- umiejętności techniczne /obsługa nowoczesnych, technicznych środków upowszechniania kultury/.

Występujące jeszcze w praktyce znaczne braki w zakresie kwalifikacji zawodowych pracowników kultury powinny być rekompensowane przez nich udziałem w różnych formach doskonalenia zawodowego i samokształcenia. Żaden chyba zawód nie wymaga w takim stopniu ciągłego dokształcania się, jak zawód pracownika kulturalno-oświatowego, który musi być wrażliwy na dokonujące się nieustannie zmiany we współczesnej kulturze. Dlatego postawa gotowości ciągłego i stałego dokształcania się ma zasadnicze znaczenie[12].

Proces doskonalenia zawodowego pracowników kultury obejmuje dostosowywanie kwalifikacji do wymagań zawodowych oraz kształ-

---

12. F. Urbańczyk, Wizytacja placówek kulturalno-oświatowych, Warszawa 1970, s. 61-62.

towanie moralnej postawy w pracy. Proces ten w odniesieniu do pracowników kultury charakteryzuje następujące momenty[13]:

- pomoc zewnętrzna /cały zespół działań podejmowanych przez organizatorów doskonalenia/;
- własny wysiłek pracownika kultury /proces doskonalenia jest ściśle związany z samokształtowaniem/;
- łączenie wzrostu kwalifikacji z kształtowaniem postawy społeczno-moralnej;
- powiązanie treści i metod doskonalenia z bezpośrednim ulepszaniem działalności kulturalno-oświatowej.

III. C h a r a k t e r y s t y k a o s o b o w o ś c i .

Rezultaty działalności zawodowej pracownika kultury zależą nie tylko od poziomu jego kwalifikacji, ale również od cech osobowości. Przeprowadzone w wojsku badania ukazują postulowany model osobowy pracownika kultury.

Wymienione tam cechy nie stanowią jednak zasadniczych specyficznych cech osobowości pracownika kultury stanowiących o przydatności danego osobnika do tego zawodu.

Do takich właśnie specyficznych cech osobowości, wyróżniających pracownika kultury spośród innych zawodów należy zaliczyć[14]:

- zaangażowanie społeczno-polityczne,
- zamiłowanie do zawodu,
- wrażliwość na potrzeby kulturalne środowiska oraz nastawienie na ich realizację /zaspokajanie/;
- intelektualne i uczuciowe zaangażowanie sprawami kultury;
- wysoki osobisty poziom etyczny;

---

13. Cz. Maziarz, Proces samokształcenia, Warszawa 1966, s. 73--75.
14. T. Gołaszewski, Pracownik kultury, Warszawa 1961, s. 144--159.

- wysoki poziom intelektualny oraz dążność do kształcenia się;
- wszechstronność zainteresowań ze szczególnym uwzględnieniem określonej dziedziny wiedzy;
- wysoki stopień uspołecznienia;
- kultura osobista;
- umiejętność nawiązywania kontaktów;
- zdolności organizacyjne.

Sądzić należy, iż rozwój kultury w kraju i w wojsku przyczyni się do wzbogacania osobowości pracowników kultury. Sylwetkę przyszłościową pracownika kultury w wojsku wyznaczać będą - jak się wydaje - trzy kategorie:

- wykształcenie specjalistyczne - znajomość andragogiki, teorii kultury, socjologii, metodyki i organizacji działalności kulturalno-oświatowej;
- walory społeczno-moralne - zaangażowanie, wysoki stopień uspołecznienia, humanistyczna wrażliwość na sprawy ludzkie w środowisku;
- cechy osobowości - wszechstronność zainteresowań, wrażliwość na potrzeby kulturalne, konsekwencje w działaniu, takt, talent organizacyjny, umiejętność porozumiewania się z ludźmi, umiłowanie zawodu.

Z przedstawionej sylwetki pracownika kultury wynikają określone wnioski dla systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników kultury w wojsku.

R o z d z i a ł VI

ZASADY, FORMY, METODY I ŚRODKI DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ

1. Zasady działalności kulturalno-oświatowej

Skuteczność działalności kulturalno-oświatowej zależy od przestrzegania przez organizatorów pewnych zasad. Mówiąc o zasadach pracy kulturalno-oświatowej mamy na myśli pewne prawidłowości, wskazania lub normy, określające działanie wychowawcze środkami kultury w procesie kształtowania osobowości człowieka oraz wskazujące jak należy w tej pracy postępować, aby uzyskać zamierzone efekty. Wskazania te są wyrazem pewnych ogólnych prawidłowości prakseologicznych, którym podlega działalność kulturalna. Zasady te można podzielić na dwie kategorie:

1/ zasady szczegółowe - dotyczące tylko niektórych rodzajów lub kierunków pracy kulturalno-oświatowej np. wychowania estetycznego czy nauczania dorosłych,

2/ zasady ogólne - mające zastosowanie we wszystkich rodzajach i formach działalności kulturalno-oświatowej.

Do zasad ogólnych działalności kulturalno-oświatowej należy zaliczyć[1]: z a s a d ę z a s p o k a j a n i a p o t r z e b i z a i n t e r e s o w a ń ś r o d o w i s k a. Zasada powyższa ma istotne znaczenie praktyczne. Od jej przestrzegania zależy w dużym stopniu powodzenie każdej formy pracy

---

1. Typologię zasad z pewną ich modyfikacją przyjęto za F. Urbańskim, Problemy oświaty dorosłych, Warszawa 1973, s. 190-198. Nieco inaczej zasady przedstawia D. Jankowski, Podstawy działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1985.

kulturalno-oświatowej.

Ośrodki kulturalno-oświatowe w wojsku otrzymują ogólne dyrektywy i zadania do działalności kulturalno-oświatowej na każdy rok. Zadania te wynikają z założeń polityki kulturalnej RP oraz wytycznych MON w tym zakresie. Jednakże realizacja ich nie może przebiegać w oderwaniu od potrzeb i zainteresowań określonego środowiska wojskowego. Zadaniem więc pracowników kultury i wychowawców wojskowych jest umiejętnie wiązać nadrzędne potrzeby społeczne, zawarte w dyrektywach z lokalnymi potrzebami środowiska /oddziału, garnizonu, osiedla wojskowego itp./.

Mówiąc o potrzebach środowiska rozumiemy przez nie określony brak utrudniający życie społeczne i środowiska. Dla praktycznych celów pracy kulturalno-oświatowej rozróżniamy następujące kategorie potrzeb środowiska;

- materialne /brak niezbędnych urządzeń ułatwiających życie społeczne /m.in. trudności wychowawcze, brak kultury współżycia ludzi, nałogi/,
- oświatowo-kulturalne /brak biblioteki, gazet i czasopism, niska aktywność czytelnicza, braki w zakresie wykształcenia, brak kulturalnych rozrywek/,
- w zakresie rekreacji i higieny /czystość, ład, porządek, urządzenie do zajęć masowo-sportowych, wiedza o zdrowiu/.

Obok nawiązywania działalności kulturalno-oświatowej do potrzeb i zainteresowań środowiska, ważne jest również budzenie rozwijania nowych potrzeb żołnierzy, zwłaszcza potrzeby ciągłego kształcenia się i aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Z a s a d a a k t y w i z a c j i u c z e s t n i k ó w . Aktywność człowieka jest podstawowym warunkiem jego rozwoju. Istota powyższej zasady zawiera się w tym, że skute-

czne kształtowanie osobowości uczestników, ich zachowanie i postępowanie zależy od przejawianej przez nich aktywności.

Człowiek czynnie zajmujący się czymś, poznaje rzeczy z bliska, lepiej je rozumie, a także wprawia się w wykonywanie potrzebnych czynności. Z tego też względu ważny jest udział uczestników pracy kulturalno-oświatowej w jej planowaniu i organizowaniu gdyż budzi ich poczucie odpowiedzialności za powodzenie, rozwija zainteresowanie i zaangażowanie.

Aktywność człowieka może w sprzyjających warunkach przeobrazić się w twórczość, której rozwijanie jest zadaniem działalności kulturalno-oświatowej w wojsku.

Można wymienić wiele metod i form pracy kulturalno-oświatowej, szczególnie ułatwiających aktywizację uczestników. W nauczaniu dorosłych należą do takich metody poszukujące, zebranie dyskusyjne, metoda inscenizacyjna oraz sytuacyjna. W wychowaniu społeczno-moralnym dyskusja oraz wspólnie podejmowane działania. W wychowaniu estetycznym ważne są próby własnej twórczości oraz wspólnej refleksji nad poznanym dziełem sztuki, a także zaprowadzenie ładu, harmonii i estetyki /piękna/ w swym najbliższym otoczeniu. Wychowanie rekreacyjne to głównie gry i zabawy ruchowe.

Z a s a d a p r z y s t ę p n o ś c i , czyli dostosowywanie wszelkich zajęć kulturalno-oświatowych do sił i możliwości uczestników. Kształtowanie osobowości uczestników, opanowywanie przez nich wiedzy o świecie i sposobów działania w tym świecie stają się tym skuteczniejsze, im większa jest efektywność działalności wychowawczej, im są one przystępniejsze poznawczo i uczuciowo[2]. Realizacja powyższej zasady w praktyce

---

2. W. Szewczuk, Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972, s. 105.

nakłada na pracowników kultury i wychowawców wojskowych, obowiązek uprzystępniania treści poznawczych i artystycznych, czyli udzielania skutecznej pomocy w odkrywaniu, poznawaniu i odczuwaniu estetycznych cech i wartości utworów kultury artystycznej. Uprzystępnianie określonych dzieł polega na umiejętnym pośredniczeniu między dziełem sztuki a osobą, która ma dostrzec, przeżyć i posiąść to wszystko, co ono jej oferuje. Uprzystępnienie powinno ułatwiać zrozumienie, uchwycenie i ujawnienie tego, co dla osób "nie wtajemniczonych" jest nie dostrzegalne i nie wyczuwalne[3].

Uprzystępnienie jako element upowszechniania kultury kryje w sobie ogromne możliwości wychowawcze, jednak nie w pełni jeszcze wykorzystywane. Pełniejsze ich wykorzystanie zależy w poważnym stopniu od przygotowania wychowawców wojskowych do pełnienia roli owych pośredników między dziełem sztuki a odbiorcą.

Z a s a d a d z i a ł a n i a p r z e z z e s p ó ł . W myśl tej zasady należy uczestników działalności kulturalno-oświatowej integrować, zbliżać do siebie i zespalać oraz posługiwać się zespołem jako narzędziem działania i osiągania określonych celów wychowawczych. Na wyniki działalności kulturalno-wychowawczej w wojsku rzutuje bardzo korzystnie fakt, że uczestnicy tej działalności nie stanowią przypadkowo zebranej grupy ludzi, lecz łączy ich więź wspólnoty zadań, przeżyć i pracy. Są to zazwyczaj żołnierze tego samego plutonu, kompanii czy oddziału. Zespołami, które uczestniczą w organizacji i prowadzeniu działalności kulturalno-oświatowej w środowisku wojskowym są Rady Kultury oraz aktyw społeczno-kulturalny, kie-

---

3. S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969, s. 113.

rujący działalnością kół zainteresowań i różnych amatorskich zespołów artystycznych. Zajęcia w zespołach są naturalną formą organizacyjną i oczywiście zbliżenie i zespolenie uczestników dokonuje się w sposób naturalny. Tak więc w zespole sportowym, czytelniczym czy artystycznym. Nie zawsze jednak w pracy kulturalno-oświatowej to zespolenie następuje spontanicznie. Niekiedy pracownik kulturalno-oświatowy musi zabiegać o nie celowo, odwołując się wtedy do form zajęć, które szczególnie ułatwiają jak np. wieczorek taneczny, zebranie dyskusyjne na interesujący wszystkich uczestników temat.

Realizując powyższe należy stwierdzić, iż kształtowanie osobowości uczestników jest tym skuteczniejsze, im w większym stopniu wychowankowie i wychowawcy tworzą harmonijny zespół powiązany wzajemnie zagadnieniem i zrozumieniem, że wszyscy w tym zespole współdziałają zgodnie w realizacji celu wychowywania przy różnej proporcji, ale obustronnej odpowiedzialności[4].

Z a s a d a z w i ą z k u p r a c y k u l t u r a l n o - o ś w i a t o w e j z p r a k t y k ą ż y c i a w o j s k o w e g o. Codzienna realizacja tej zasady stanowi jeden z warunków powodzenia działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. Przestrzeganie jej zwiększa zainteresowanie i zapewnia skuteczniejsze oddziaływanie na postawy uczestników. Istota tej zasady polega na tym, aby fakty z życia były punktem wyjścia do działalności kulturalno-oświatowej. A więc, chodzi tu o zagadnienia, które są aktualne, budzą oddźwięk w opinii społecznej, w środowisku lokalnym, ogólnokrajowym czy światowym.

Ale w zasadzie powyższej chodzi nie tylko o to, aby fak-

---

4. W. Szewczuk, op. cit., s. 141.

ty życia były punktem wyjścia. Trzeba także do nich nawiązywać w toku różnych zajęć: odczytu, prelekcji, dyskusji itp. Chodzi więc o to, aby pomiędzy treścią zajęć kulturalno-oświatowych a codziennym życiem nie było przedziału czy wręcz przepaści. Aby wywody i treści były ilustrowane faktami z życia, aby widoczne były wnioski dla praktyki życia wojskowego.

2. Metody działalności kulturalno-oświatowej

Działalność kulturalno-oświatowa wymaga stosowania możliwie różnorodnych metod. Dobór ich wiąże się z celem i zadaniami wychowawvzymi. Metody oparte są na stałych zasadach, wyznaczających kierunki pracy kulturalno-oświatowej. Znajomość zasad warunkuje właściwy wybór metod, natomiast bagatelizowanie ich sprawia, że działalność kulturalno-oświatowa jest kampanijna, chaotyczna i mało skuteczna. Metoda pracy kulturalno-oświatowej jest pojęciem o nie dość sprecyzowanym znaczeniu. Termin ten jest podstawowym pojęciem metodyki.

Metodykę działalności kulturalno-oświatowej rozumie się w dwojaki sposób[5]:

- jako zbiór wszystkich wytycznych dotyczących wykonywania pracy kulturalno-oświatowej, a więc wynikających przede wszystkim z zasad andragogiki,
- jako wiedzę o charakterze prakseologicznym zajmującą się tworzeniem teorii postępowania pozwalającego efektywnie wykonywać pracę kulturalno-oświatową w różnych jej dziedzinach. W drugim znaczeniu metodyka działalności kulturalno-oświatowej stanowi przedmiot nauczania w ramach kształce-

---

5. E. Zawacka, O metodyce i metodach pracy kulturalno-oświatowej, "Oświata Dorosłych" 1973, nr 1.

nia i doskonalenia zawodowego pracowników kulturalno-oświatowych.

Wydaje się użyteczne wprowadzenie rozszerzonego podziału metod na:

- metody organizacyjne działalności kulturalno-oświatowej,
- metody sposobu prowadzenia zajęć kulturalno-oświatowych.

Pojęciem metody organizacyjnej pracy kulturalno-oświatowej określać będziemy zależność zjawisk zachodzących pomiędzy kształcącymi się uczestnikami, programem /wybraną dziedziną kultury/ oraz instytucją upowszechniającą kulturę w celu wywołania zmian osobowościowych w uczestnikach[6].

Mając na uwadze metodę pracy kulturalno-oświatowej w wyżej wymienionym znaczeniu można mówić o trzech rodzajach procedur organizacyjnych za pomocą których ośrodek kulturalno-oświatowy reguluje oddziaływanie pracownika kulturalno-oświatowego /wychowawcy/ na uczestników[7], a mianowicie:

- metody indywidualne, są one najbardziej skuteczne wówczas, gdy cele działalności nie zakładają wywołania większych zmian społecznych uczestników. Do metod tych zalicza się: kształcenie korespondencyjne, kształcenie kierowane, przyuczenie praktyczne /do zawodu/,
- metody grupowe stosuje się skutecznie mając na względzie zarówno oddziaływanie indywidualne na uczestnika w ramach grupy jak też wywołanie zmian w zachowaniu się całej grupy /formalnej lub nieformalnej/. Mając do czynienia z mniejszymi grupami stosuje się metodę grup dyskusyjnych, metodę klasową, metodę laboratoryjną, przy licznych grupach metodę zebrań i metodę zjazdów,

---

6. E. Zawacka, op. cit., s. 12.
7. Tamże, s. 13.

- metody środowiskowe. Według A. Kamieńskiego[8], metoda środowiskowa jest sposobem ulepszania środowiska lokalnego /terenu jednostki wojskowej, garnizonu, osiedla mieszkaniowego/ przez zjednoczenie wysiłków wszystkich działających w danym terenie organizacji społecznych samorządowych, państwowych, przez opracowanie wspólnego planu naprawy, przez podział roli, terenów pracy.

Dokonując wyboru metody organizacyjnej - w ramach wybranych metod - posługujemy się całą gamą różnych sposobów /metod/ prowadzenia zajęć z uczestnikami przez pracowników kulturalno-oświatowych i wychowawców. Natomiast metoda prowadzenia zajęć /metoda działalności/ kulturalno-oświatowej to systematycznie stosowany sposób, w jakim pracownik kulturalno-oświatowy lub inny wychowawca wojskowy, doprowadza do kontaktu treści programowe z uczestnikami zajęć.

Należy pamiętać, o tym, że metoda prowadzenia zajęć stanowi tylko ogniwo w metodzie organizacyjnej, będącej jej pochodną. Poszczególne metody prowadzenia zajęć nie są przy tym "przywiązane" do określonej metody organizacyjnej.

W dalszym ciągu wyszczególnimy metody /sposoby/ pracy stosowane w ramach metod organizacyjnych i dziedziny działalności kulturalno-oświatowej do których metody te można odnieść. Kryterium różnicującym jest liczebność uczestniczących w tej działalności, a mianowicie uczestniczących jednostkowo, zespołowo, grupowo[9].

---

8. A. Kamieński, Zakres i podstawowe pojęcie pedagogiki społecznej, w: H. Radińska, Pedagogika społeczna, Wrocław 1961, s. XIII.
9. E. Zawacka, op. cit., s. 14-15.

1. Działalność kulturalno-oświatowa z uczestnikiem indywidualnym, prowadzona metodą jednostkową, stosuje się tutaj przede wszystkim jako metodę prowadzenia zajęć, poradnictwo indywidualne. O tę metodę opiera swoją działalność w wojsku bibliotekarz oświatowy, pracownik /instruktor/ poradni metodycznej, samokształceniowej, instruktorzy prowadzący zajęcia w kołach zainteresowań.

2. Metodą zespołową odbywa się praca kulturalno-oświatowa ze zwartym zespołem, systematycznie przez dłuższy okres. W ramach tej metody mieszczą się sposoby działania instruktora kulturalno-oświatowego prowadzącego działalność w klubach, świetlicach żołnierskich, WDW, sanatoriach i innych. W ramach tej metody pracują lub mogą rozwijać działalność kierownicy uniwersytetów powszechnych w wojsku, kierownicy zespołów amatorskich, instruktorzy wychowania fizycznego prowadzący działalność masowo-sportową.

3. Metodą grupową określimy sposób regulowania pracy kulturalno-oświatowej z luźną grupą uczestników, których łączy wspólny pobyt w tym samym miejscu i czasie. W ramach tej metody mieści się sposób pracy przewodników /organizatorów/ turystyczno-krajoznawczych, pracowników oświatowych muzeów /przewodnicy/, przewodników wystaw itp. Podobny charakter posiada działalność prelegentów, wykładowców cykli odczytów w zakresie popularyzacji wiedzy, techniki i sztuki.

Powyższa typologia metod i definicji dwóch znaczeń tego terminu wyraźnie odbiegają od tradycyjnych, spotykanych w literaturze przedmiotu poglądów na ten temat. Wydaje się, iż przedstawiona typologia może posiadać większą użyteczność dla profesjonalnych pracowników kultury. Natomiast dla działaczy społecznych kultury i wychowawców wojskowych /oficerów/, mniej

zorientowanych w teorii działalności kulturalno-oświatowej, może również służyć pomocą tradycyjna typologia metod, oparta na kryterium, co jest źródłem wiedzy w danej metodzie. Według tego kryterium można wyszczególnić[10]:

- metody podające /gdy wykładowca, instruktor, nauczyciel, prelegent odwołuje się do własnej władzy przekazując uczestnikom/;
- metody opierające się na wiedzy lub doświadczeniu uczestników /dyskusyjna, ćwiczeniowa, laboratoryjna/;
- metody stosowane, gdy źródłem wiedzy są przedmioty i zjawiska zewnętrzne /książka, film, obraz, rzeźby, rysunki, eksponaty z dziedziny techniki, osobliwości natury itp./.

Trafnie dobrana metoda działalności kulturalno-oświatowej jest niewątpliwie ważnym czynnikiem w osiąganiu dobrych wyników. Nie należy jej jednak przeceniać, jak to czynią niektórzy wychowawcy sądząc, że wszystko w pracy kulturalno-oświatowej zależy od dobrej metody. Ważniejszą lub co najmniej równie ważną, jest jasna świadomość celu i zadań oraz dobra znajomość zasad działalności kulturalno-oświatowej, którymi należy się kierować.

2. Formy działalności kulturalno-oświatowej

Do podstawowych pojęć w teorii działalności kulturalno-oświatowej należy "forma pracy". Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat powstało wiele różnorodnych prób klasyfikacji form pracy kulturalno-oświatowej dokonywanych dla różnych potrzeb i z różnych punktów widzenia. Prezentowanie ich w tym

---

10. F. Urbańczyk, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1965, s. 200-222.

miejscu nie jest dla praktyki działalności kulturalno-oświatowej w wojsku sprawą najważniejszą. Istotniejszą natomiast jest zaproponowanie podziału form najbardziej odpowiadającego potrzebom środowiska wojskowego.

Otóż formą działalności kulturalno-oświatowej będzie wyodrębniona w czasie i stanowiąca określoną całość treściową jednostka cyklu organizacyjnego pracy wychowawczej[11]. Forma to inaczej określony rodzaj celowego działania kulturalno-oświatowego, rozpatrywany z uwagi na kształt zewnętrzny.

Przyjmując za podstawę klasyfikacji funkcję formy, można wyróżnić następujące grupy[12]:

- formy dydaktyczne /lekcja, odczyt, wykład, pogadanka, dyskusja, seminarium, konsultacja, konferencja itp./;
- formy artystyczne /recytacje, inscenizacja, przedstawienia teatralne, występy chóru, zespołu muzycznego, orkiestry, koncert, występ baletu itp./,
- formy rekreacyjno-zabawowe /gry i zabawy towarzyskie, wycieczki, zabawy taneczne itp./.

Z klasyfikacji powyższej wynika, iż formy oświatowe /dydaktyczne/ mogą występować w zajęciach artystycznych np. w pracy zespołu teatralnego, tanecznego, plastycznego, czy muzyczno-wokalnego. Działalność amatorskich zespołów artystycznych, obok budzenia i pogłębiania wrażliwości estetycznej, sublimacji uczuć powinna łączyć się ze zdobywaniem wiedzy o sztuce, wiedzy teatralnej, filmowej, muzycznej, plastycznej, literackiej, i społecznej. Na takich właśnie zasadach, łączeniu różnych elementów, wykorzystywaniu wszelkich walorów wychowawczych

---

11. Cz. Kałużny, Zasady, metody, formy działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1973, s. 119.
12. F. Urbańczyk, op. cit., s. 215.

i poznawczych każdej formy pracy winna się opierać cała działalność kulturalno-oświatowa w wojsku.

Stosowany jest również podział form ze względu na ich kształt zewnętrzny. Z tego punktu widzenia rozróżnia się[13]:

- formy słowne /prelekcja, pogadanka, wieczór pytań i odpowiedzi, spotkanie z ciekawym człowiekiem itp./,
- formy wizualne /schemat, plakat, gazetka, film, wystawa, pokaz itp./,
- formy audytywne albo dźwiękowe /audycja radiowęzła, nagrania gramofonowe/,
- formy audiowizualne /film dźwiękowy, spektakl telewizyjny/,
- formy kombinowane /odpowiednie wykorzystanie efektów światła i dźwięku bądź łączenie filmu lub przeźroczy z występem lektora lub aktora/.

Z powyższego wynika, iż działalność kulturalno-oświatowa charakteryzuje się bogatym wachlarzem i różnorodnością form. To stanowi o jej atrakcyjności i odmienności w porównaniu z innymi elementami procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dobór form pracy kulturalno-oświatowej zależy od programu założonych celów, zainteresowań, składu uczestników oraz warunków i posiadanych środków.

4. Środki działalności kulturalno-oświatowej

Pojęcie środka działania ściśle łączy się z pojęciem celu. Istota tego związku polega na tym, że cel jest tylko procesem myślowym, natomiast jego konkretyzacja następuje przez stosowane środki. Skutek zatem można osiągnąć przez połączenie

---

13. Cz. Kałużny, op. cit., s. 117.

celu ze środkami, które stanowią nierozerwalną całość. Przez środek działania rozumieć będziemy każdy przedmiot lub urządzenie, które wykorzystujemy w toku pracy, a która nie jest formą pracy kulturalno-oświatowej[14]. Tak np. film jest środkiem, a jego projekcja jest formą pracy. W tym znaczeniu środkiem działania jest książka, czasopismo. Środkiem będzie również różnego rodzaju sprzęt i aparatura techniczna, zarówno o charakterze materialnym jak i symbolicznym, a więc np. aparat fotograficzny, projekcyjny, elementy scenografii. Ten typ środków bywa również określony mianem pomocy naukowych lub dydaktycznych.

Dla praktyki działalności kulturalno-oświatowej w wojsku może okazać się użyteczna klasyfikacja środków dydaktycznych dokonana przez W. Okonia[15]. Dzieli on je na sześć kategorii:

1/ środki słowne, tj. teksty drukowane /książki, czasopisma/,

2/ proste środki wzrokowe /wizualne/, a więc przedmioty, modele, obrazy, wykresy, mapy,

3/ techniczne środki wzrokowe /wizualne/ umożliwiające rejestrowanie, przechowywanie i przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych, jak np. aparat fotograficzny, diaskop, grafoskop, mikroskop,

4/ techniczne środki słuchowe, pozwalające przekazywać dźwięki i rozmowy - gramofon, magnetofon, radio,

5/ środki słuchowo-wzrokowe /audiowizualne/ łączące obraz z dźwiękiem jak film dźwiękowy, telewizja,

6/ środki automatyzujące proces dydaktyczno-wychowawczy /maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe/.

Podział powyższy obejmuje środki dydaktyczne nie wyczer-

---

14. F. Urbańczyk, Problemy oświaty dorosłych, s. 217.
15. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, s. 247-270.

pujące jednak pełnego wachlarza różnorodnych środków wykorzystywanych w działalności kulturalno-oświatowej. Bowiem w działalności tej posługujemy się specyficznym zestawem środków pracy. Stąd uwzględniając taką specyficzność najogólniej można wymienić trzy kategorie środków działalności kulturalno-oświatowej[16]:

1/ środki o właściwościach materiałowo-technicznych:
   a/ pomieszczenia,
   b/ wyposażenie podstawowe zainstalowane w tych pomieszczeniach,
   c/ przenośny sprzęt techniczny, np. telewizor, projektor, aparatura nagłaśniająca;
2/ środki o właściwościach materiałowo-symbolicznych:
   a/ pomoce naukowe,
   b/ dobra kultury /stabilarne środki kultury takie jak: np. płyty gramofonowe, przeźrocza, albumy, dzieła plastyczne, książki, videokasety, itp./,
3/ dokumentacja /odnosi się do ośrodka lub placówki/:
   a/ podstawowa, np. dzienniki, katalogi, harmonogramy zajęć, spisy członków, programy, regulaminy;
   b/ wtórna, np. analizy, oceny, sprawozdania, zestawienia statystyczne i inne.

Przytoczona klasyfikacja nie są jednak wyczerpujące, gdyż poza podziałem znalazły się środki osobowe, mające podstawowe znaczenie dla działalności kulturalno-oświatowej. Człowiek staje się środkiem z chwilą, kiedy przyczynia się do realizacji celu. A więc podmiot działania z chwilą spełniania swych funkcji, polegających na sprecyzowaniu programu i jego postawieniu

---

16. Por. D. Jankowski, Warsztat pracy pracownika kulturalno-oświatowego, Oświata Dorosłych 1975, nr 7-8.

w momencie przystąpienia do jego realizacji sam staje się również środkiem działania. Zatem środkiem może być wszystko, co służy do osiągnięcia celu bezpośrednio lub pośrednio.

Wydaje się, iż najpełniejszy podział środków działalności kulturalno-oświatowej obejmuje następująca klasyfikacja, w której rozróżnia się trzy zasadnicze rodzaje środków[17]:

1. Ś r o d k i o s o b o w e . Mają one zasadnicze znaczenie, gdyż wiedzę i kulturę upowszechniać może tylko człowiek, bowiem jest ona wytworem jego działalności. Działalność ta dokonuje się za pomocą słowa żywego lub pisanego, których jedynym dysponentem jest właśnie człowiek. Wszelkie środki rzeczowe /np. film/ stają się środkami w momencie zastosowania, a tego dokonać można wyłącznie za przyczyną człowieka.
2. Ś r o d k i r z e c z o w e . Właściwością ich jest to, że stają się środkami wówczas, gdy zostaną zastosowane w działalności kulturalno-oświatowej. Np. film fabularny nie jest środkiem upowszechniania kultury artystycznej, dopóki nie zostanie wyświetlony dla widzów. Środki rzeczowe można podzielić na trzy rodzaje:
   a/ nieruchome /wszelkiego rodzaju budynki i tereny odkryte /stadiony, parki, poligony itp./ odpowiadające celom pracy kulturalno-oświatowej w wojsku,
   b/ ruchome /wszelki sprzęt, meble, telewizory, radioodbiorniki, tzw. pomoce naukowe oraz środki lokomocji/,
   c/ finansowe.
3. Ś r o d k i o s o b o w o - r z e c z o w e . Są to trwałe efekty działalności człowieka oddziaływujące samodzielnie, bez konieczności ludzkiej ingerencji. Do nich należą:

---

17. M. Ćwiakowski, Praca oświatowa wśród dorosłych, Katowice 1969, s. 169-173.

a/ słowo pisane i drukowane /listy, wydawnictwa periodyczne i nieperiodyczne, np. ulotki, odezwy, afisze, broszury, książki/,

b/ dzieła sztuki, jak np. utwór muzyczny, dzieło teatralne, rzeźba, obraz malarski, film fabularny, fotografie artystyczne, balet, reprodukcje malarstwa.

Zastosowanie i skuteczność środków zależna jest od następujących czynników:

- właściwości środka,
- warunków organizacyjnych,
- wyposażenia technicznego ośrodka,
- decyzji i umiejętności pracownika kulturalno-oświatowego.

Z przytoczonych klasyfikacji wynika, że sprawadzanie środków działalności kulturalno-oświatowej głównie lub wyłącznie do środków masowego przekazu /co niestety ma miejsce dość często w praktyce/, jest zupełnie nieuzasadnione. Należy jednak wyraźnie podkreślić ważną rolę tych środków, gdyż one stwarzają szerokie możliwości oddziaływania wychowawczego. Można wręcz mówić o właściwościach wychowawczych samych środków masowego przekazu, ze względu na fakt, że każde zmiany w zakresie techniki komunikowania powodują dalekoidące konsekwencje w szeroko rozumianej kulturze, ponieważ wpływają na:

a/ przemianę środowiska życia człowieka;

b/ mentalność i wrażliwość człowieka;

c/ sposób postrzegania otaczającego świata;

d/ sposób myślenia;

e/ organizację życia społecznego, gospodarczego, pracy, czasu wolnego itp.[18]

---

18. Jan Chrapek CSMA, Współczesne techniki komunikowania nowym wyzwaniem dla Kościoła, /w:/ "Kościół a środki społecznego przekazu", PALLOTTINUM, Warszawa 1990, s. 12.

Tak rozległe możliwości oddziaływania determinują konieczność organizowania kontaktu wychowanka ze środkami masowego przekazu, który z jednej strony będzie optymalny z punktu widzenia ogólnych celów społecznych, z drugiej zaś uwzględniają indywidualne potrzeby i możliwości jednostki.

Ponieważ środki masowego przekazu, jak każda rzecz z natury dobra, właściwie wykorzystane mogą spotęgować procesy wychowawcze, będąc zatem elementem środowiska pedagogicznego /a jest to celem działalności kulturalno-oświatowej/ mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu osobowości wychowanka.

Duże możliwości w tym zakresie stwarzają zwłaszcza środki audiowizualne /np. telewizja/. Również wdrażane coraz powszechniej do placówek kulturalno-oświatowych środki z zakresu techniki wideo i techniki komputerowej mogą stanowić wspólnie z tradycyjnymi środkami /teksty, ilustracje, modele itp./, nową jakość działalności kulturalnej w ramach systemu kształcenia multimedialnego.

W. Okoń definiuje multi-media system "jako swoisty wkład audiowizualnych środków dydaktycznych, umożliwiających w połączeniu z układem środków tradycyjnych, optymalizację procesu uczenia się określonych treści oraz uzyskiwanie wyższych efektów"[19]. W literaturze polskiej teoretyczną przesłanką koncepcji multimedialnego uczenia się, jest teza głoszona przez L. Leję[20], iż efektywność kształcenia jest funkcją wielkości i różnorodności metod i pomocy naukowych stosowanych w odpowiednich kombinacjach dla osiągnięcia określonych celów w danych warunkach.

Przyjmując założenia koncepcji kształcenia multimedialnego

---

19. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, PWN, Wyd. II, Warszawa 1981.
20. L. Leja, Miejsce dydaktyki w szkole wyższej, /w:/ "Neodidagmata" 1962, nr 2.

w działalności kulturalnej w wojsku, możemy maksymalnie wykorzystać wszystkie możliwości, jakie kryją w sobie środki masowego przekazu, w tym szczególnie telewizja. Telewizję traktowano dotychczas w środowisku wojskowym przede wszystkim jako środek dydaktyczny, w istocie telewizja jest również ważnym instrumentem wychowania żołnierzy[21].

---

21. Zob. St. Szczygielski, Rola telewizji w środowisku żołnierzy służby zasadniczej, Warszawa 1970. D. Pałaczyński, Perspektywy wykorzystania telewizji w działalności kulturalno-wychowawczej w wojsku, AON, 1993. Maszynopis pracy magisterskiej.

C z ę ś ć d r u g a

ZAGADNIENIA EDUKACJI KULTURALNEJ ŻOŁNIERZY

R o z d z i a ł I

POJĘCIE I POZIOMY EDUKACJI KULTURALNEJ

Proces wychowania żołnierzy jest integralnie związany z całą kulturą i rozwojem społecznym. Wychowanie jest usankcjonowaną potrzebą przekazywania kultury, gdyż w niej zwarte są najwartościowsze wzorce życia i wzory osobowe. Występuje tutaj możliwość nawiązania relacji między kulturą a jednostką podlegającą wychowaniu.

Intencja kształtowania osobowości człowieka na dobrach i wartościach kultury najbliższa jest tradycjom pedagogiki kultury, gdzie punkt ciężkości rozłożony jest między osobowość człowieka a kulturę - łączy zaś je wychowanie rozumiane jako "realizowanie kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich"[1]. Dwa światy przenikają się tu nawzajem i zrastając się, wytwarzają nową osobowość ludzką. Jednym z tych światów jest kultura, drugim indywidualność wychowanka. Głęboko przyswpjona kultura kształtuje wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowieka, danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Gdy wpływy kultury zostaną zinternalizowane /przyswojone/, że staną się osobistym światem człowieka, wówczas zabarwiają się one jego indywidualnością, stają

---

1. L. Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, s. 342.

się jego własną kulturą. Zatem wizja człowieka - twórcy i wytworu kultury - połączona jest z wychowaniem rozumianym jako przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu społeczno-kulturalnym przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury. Wychowanie takie współcześnie przybiera nawzę edukacji kulturalnej czy wychowania kulturalnego.

Teza, iż edukacja polega na formowaniu jednostki ludzkiej wedle wymagań kultury, jest odwieczną tezą filozofów i pedagogów. "Pedagogika kultury" została sformułowana po raz pierwszy w Starożytnej Grecji, chociaż nie miała wówczas tej nazwy. Miała ona nazwę paideii, określającą zespół wartości, wedle których człowiek miał kształtować swoją postawę wobec życia. Paideia była wielkim systemem edukacji kulturalnej, pierwszym w cywilizacji europejskiej systemem pedagogiki kultury.

Ta właśnie koncepcja kształtowania osobowości ludzkiej na dobrach kultury jest szczególnym zadaniem edukacji w systemie demokratycznym. Demokracja jest tworem kultury i trudno ją sobie wyobrazić bez kultury /demokracja jest nie do pogodzenia na dłuższą metę z ignorancją i niewiedzą/.

Edukacja jest pojęciem szerokim, obejmuje kształcenie, wychowanie, oświatę. Najogólniej można edukację określić jako proces przekazywania i zdobywania wiedzy oraz kształtowania osobowości jednostki. Funkcji edukacyjnej w działalności kulturalno-oświatowej nie należy jednak utożsamiać z funkcją edukacyjną szkoł Tempo przeobrażeń społeczno-gospodarczych zmusza do rozszerzenia funkcji edukacyjnej na inne instytucje pozaszkolne. Działalność kulturalna ze swej istoty ma charakter edukacyjny, ale w odróżnieniu od edukacji szkolnej edukacja kulturalna ma na celu wprowadzenie jednostki w świat kultury, przygotowanie do uczestnictwa

w kulturze i do aktywności kulturalnej.

Edukacja kulturalna jest więc świadomym i celowym rozbudzaniem potrzeb kulturalnych, zmianą potrzeb jedynie uznawanych w potrzeby realnie odczuwane. Jest też wzbudzaniem aspiracji kulturalnych i kształtowaniem możliwości kulturalnych człowieka. Buduje jego wiedzę osobistą i pobudza samokształcenie, sposobi do aktywności twórczej i kształtuje wyobraźnię, wrażliwość estetyczną i moralną oraz zdolność współodczuwania[2].

Tak rozumiana edukacja kulturalna jest:

a/ istotnym składnikiem ogólnego procesu edukacyjnego, realizowanego przez społeczeństwo i liczne jego instytucje /w tym wojsko/. Jest jednocześnie głównym nurtem całościowo pojętej edukacji, gdyż nadaje jej wymiar humanistyczny,

b/ procesem towarzyszącym człowiekowi przez całe życie. Dopiero właściwe sprzężenie wysiłku samokształceniowego i samowychowawczego z edukacją tworzy jednostce najlepszą perspektywę rozwoju osobowościowego. Rozwój ten uzyskuje wówczas pobudzenie z dwóch źródeł naraz: wewnętrznego - osobistych dążeń do rozwoju i zewnętrznego - z jego wspomagania i ukierunkowania przez instytucję,

c/ zinstytucjonalizowanym, celowym i planowym procesem oddziaływań osobotwórczych ukierunkowanych intencją rozszerzania możliwości bogatego i twórczego uczestnictwa w kulturze symbolicznej.

Przyjęte rozumienie edukacji kluturalnej nawiązuje do szerokiego pojęcia kultury. Wykracza ono poza sferę sztuki, obejmuje również naukę, technikę,współżycie społeczne, pracę oraz sposób bycia jednostki. W takim ujęciu kultura to przede wszystkim świat

---

2. Edukacja kulturalna w Polsce. Problemy i zadania, Warszawa 1987, tekst powielony.

wartości człowieka, to ukierunkowana dążeniem do realizacji tych wartości wieloraka aktywność ludzka i powstające w jej wyniku wytwory, to sposób życia i współżycia z innymi ludźmi to także postawa człowieka wobec przyrody, techniki, pracy /służby/ i twórczości, to przeniknięte humanizmem życie ludzkie.

To globalne rozumienie edukacji kulturalnej szczególne znaczenie nadaje w tym procesie uczestnictwu w kulturze symbolicznej. To uczestnictwo, do którego przygotowujemy w procesie edukacji kulturalnej jest zarazem składnikiem oraz czynnikiem kształtowania postaw człowieka wobec wszelkich wartości i środkiem humanizacji całokształtu działalności człowieka /ma to szczególne znaczenie w wojsku/.

Edukacja kulturalna jest więc jakby ukierunkowaniem w głównej mierze spontanicznego rozwoju jednostki, pośrednio jest też kształtowaniem warunków aktywności kulturalnej określonych grup.

Aktywność kulturalną traktujemy tutaj jako zespół cech osobowości jednostki uczestniczącej w kulturze wyrażających się w stopniu nasilenia percepcji, odtwarzania, interpretowania i tworzenia wartości oraz dóbr kultury, w ich częstotliwości, natężeniu, regularności i innych cechach uczestnictwa kulturalnego. Aktywność kulturalna może być mierzona przy pomocy wskaźników uczestnictwa w kulturze wyrażających stopień zaangażowania jednostki w różnych przejawach tego procesu[3].

Natomiast uczestnictwo w kulturze rozumiemy jako "indywidualny udział w zjawiskach kultury - przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, a także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i prze-

---

3. E. Kasprów, Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach robotniczych i inteligenckich. Warszawa 1990

twarzanie istniejących"[4]. Pojęcie to zawiera dwie główne formy uczestnictwa - świadome, oparte na uświadomionych przez jednostkę celowych czynnościach, wyborach i wzorach zachowań oraz nieświadome, bezrefleksyjne, uczestnictwo, wyrażające się w przyswajaniu, przyjmowaniu wzorów, norm i wartości kulturowych poprzez naśladownictwo. Tak więc uczestnictwo w kulturze traktowane jest przez nas jako wskaźnik, aktywności kulturalnej, którego istota tkwi w zróżnicowaniu szeroko rozumianej intensywności kontaktów kulturalnych. Uczestnictwo w kulturze stanowi zatem jedną ze zmiennych określających aktywność kulturalną człowieka.

Wracając do głównego tematu rozważań dotyczących edukacji kulturalnej, w konkluzji można wskazać dwa znaczenia pojęcia: Znaczenie szerokie, obejmujące całokształt zjawisk cywilizacyjnych łącznie z nauką, wobec czego kultura interpretowana jako zespół wartości typu humanistycznego jest tylko częścią owej wielkiej całości. W tym rozumieniu program kształcenia obejmuje różne dziedziny cywilizacji współczesnej w zakresie intelektualnym, społecznym, etycznym i artystycznym.

Znaczenie węższe, które wiąże się tylko z treściami kultury symbolicznej, precyzującymi treści i zakres zjawisk kulturowych włączonych do procesów kształcenia. Tak pojęta edukacja kulturalna stanowi współczesną wersję koncepcji pedagogicznej zwanej wychowaniem przez sztukę, która staje się współcześnie jedną z najpoważniejszych koncepcji wychowania humanistycznego, wychowania przez świadome uczestnictwo w kulturze.[5]

Edukacja kulturalna zawsze realizuje się w rozumiejącym kontakcie z wytworami kultury. W kontakcie tym rozszerzamy naszą

---

4. A. Tyszka, Uczestnictwo w kulturze, Warszawa 1971, s. 54.
5. B. Suchodolski, Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, Materiały z konferencji w Jabłonnie, Warszawa 1986, s. 7-19.

zdolność do "odczytywania" przekazywanego przez wytwór kultury "wartościującego oglądu świata", a zarazem ustosunkowujemy się do tego oglądu. Tak rozumiejący kontakt to nic innego, jak uczestnictwo w kulturze[6]. A zatem edukację kulturalną ujmujemy jako proces uskuteczniający się poprzez rozumiejący kontakt z wytworami kultury.

Edukacja kulturalna powinna obejmować różne zakresy czy też poziomy działania, a więc zarówno kształcenie wrażliwości na wartości upowszechniane, jak włączanie tych wartości w treść życia osobistego, ich internalizację, a także inspirowanie i wzbogacanie osobistej kreatywności każdej jednostki. Edukacja kulturalna powinna rozpoczynać się od poznawania kultury światowej /ogólnoludzkiej/ i narodowej, w jej najcennniejszych przejawach, jej trwałe wartości przezwyciężające czas. Dzieje kultury winny obejmować zarówno dzieje sztuki, nauki i techniki, a także poznawanie zabytków kultury zgodnie z intencją dialogu kultur, poszanowania dla odrębności i tożsamości kulturowych różnych środowisk, narodów i regionów[7].

Mamy faktycznie do czynienia z dwoma poziomami edukacji kulturalnej. Poziom zaawansowany właściwy jest w przypadkach, w których inicjatywa rozumiejącego kontaktu z wytworami kultury jest już od strony podmiotowej przygotowana. Poziom elementarny polega na owym przygotowaniu podmiotowych warunków uczestnictwa w kulturze. Problem najtrudniejszy stwarza elementarna, nie zaś zaawansowana - edukacja kulturalna[8].

---

6. J. Kmita, Dwa poziomy edukacji kulturalnej, "Kultura" 1987, nr 15.
7. B. Suchodolski, O edukacji kulturalnej, "Res Humana" 1993, nr 3.
8. J. Kmita, op. cit.

Edukacja kulturalna kształtuje przede wszystkim potrzeby i aspiracje kulturalne oraz tworzy osobowościowe możliwości każdemu człowiekowi jego udziału w życiu kulturalnym społeczeństwa. Kluczowym zagadnieniem dla pomyślności procesów edukacji kulturalnej w całym społeczeństwie jest taki system wartości, w którym jest miejsce dla preferencji i urzeczywistnienia humanistycznego kształtu życia. Tutaj ważne jest wyłonienie takiego zestawu nadrzędnych wartości, których realizacja w pluralistycznym światopoglądowo społeczeństwie polskim byłaby przedmiotem zgodnych wysiłków wszystkich Polaków i wszystkich instytucji, w tym zarówno rodziny, szkoły, Kościoła i Wojska Polskiego.

Edukacja kulturalna jako element systemu wychowania żołnierzy tworzyć winna subiektywne przesłanki humanizacji życia wojskowego o wymiarze jednostkowym i społecznym. Kultura i sztuka jako nośnik wartości humanistycznych może stanowić swego rodzaju antidotum, najskuteczniej chroniąc żołnierzy przed ujemnym wpływem kształcenia technicznego i procesów dehumanizacyjnych. Działalność kulturalna może być traktowana jako czynnik rozszerzający treść humanizacji życia wojskowego oraz jeden ze środków jej realizacji.

Zakresy pojęciowe kultury i humanizacji życia wojskowego interpretować należy dwojako:

1/ w zakres pojęcia "kultura", jako zjawiska obejmującego to, co jest wytworem celowej działalności ludzkiej, wchodzi humanizacja, obejmująca swym zasięgiem całokształt życia żołnierza,

2/ humanizacja jest z tytułu jej instrumentalnego traktowania nośnikiem kultury. Ale też humanizacja służby z uwagi na możność docierania bezpośredniego do żołnierza i kształtowania jego osobowości - jest również czynnikiem kulturotwórczym,

wyzwalającym nowe potrzeby, wpływającym na ich hierarchizację.

Można więc powiedzieć, że zachodzi tu swoiste zjawisko wzajemnego uzupełniania się tych pojęć. Kultura poprzez humanizację życia wojskowego zdobywa tzw. siłę przebicia w preferowanych kierunkach działania. Ale humanizacja bez tej części swojego działania, która obejmuje kulturę - jest niepełna. A jeśli tak, to z góry skazana na niepowodzenie w dłuższej perspektywie czasowej.

Tak więc edukacja kulturalna powinna zapewnić współczesnej młodzieży wojskowej poczucie tożsamości i więzi ze światem, jednak zarówno tożsamość jak i więzy nie mogą dotyczyć wyłącznie spraw własnego narodu, choć poznanie i emocjonalne przyswojenie kultury narodowej wciąż pozostaje sprawą zasadniczą. W wyniku procesów społeczno-politycznych zachodzących w świecie współczesnym, dokonuje się charakterystyczne otwarcie ku Europie, podejmowany zostaje dialog między kulturami całego świata. Edukacja kulturalna winna do takiego dialogu przygotować, wskazać na znaczenie humanistycznej tożsamości człowieka w skali "planety ludzi".

R o z d z i a ł II

POTRZEBY, ZAINTERESOWANIA I ASPIRACJE KULTURALNE

Ważnym celem działalności kulturalno-oświatowej jest rozwijanie potrzeb, zainteresowań i aspiracji kulturalnych. Od jakości potrzeb i zainteresowań zależy bowiem treść życia człowieka, organizacja i spożytkowanie jego czasu wolnego. Zainteresowania stanowią kulturowe zaplecze każdej jednostki.

Mówiąc o potrzebach należy również wspomnieć o motywach. Istnieje bowiem ścisły związek między potrzebami a motywami. Stąd niektórzy używają obu tych pojęć zamiennie. Potrzeba to brak czegoś, wprowadzający organizm w niepożądany stan i stanowiący zwykle motyw do działania w kierunku odpowiedniej zmiany tego stanu, czyli zaspokojenia potrzeby.

Potrzeby człowieka zwykło się dzielić na biologiczne /podstawowe/ i społeczne /psychiczne, duchowe itp./. W dalszej części będzie mowa o potrzebach psychicznych /wyuczonych/, a ściślej o dość wąskiej ich kategorii, a mianowicie o potrzebach kulturalnych.

Istnieją dwie definicje potrzeb kulturalnych. Według definicji subiektywizującej można określić potrzebę kulturalną jako poczucie braku jakiejś wartości czy dobra z zakresu kultury[1]. Definicja ta nie zawsze jednak okaże się wystarczająca dla naszych celów, gdyż w zakresie kultury jedynie w rzadkich przypadkach człowiek zdaje sobie sprawę z własnych braków. Stąd konieczność uzupełniania tego pojęcia ujęciem obiektywizującym.

---

1. T.Gołaszewski, Człowiek w wymiarze kultury, Warszawa 1968, s. 13.

Według definicji obiektywizującej potrzeby kulturalne są to czynności i wytwory ludzi społecznie niezbędane do utrzymywania istniejącego poziomu kultury oraz zapewniające jej dalszy rozwój, osiąganie coraz to wyższego poziomu[2]. W definicji tej nie mówi się nic o subiektywnych stanach, przeżyciach psychicznych, lecz o czynnościach dających się stwierdzić obiektywnie i badać empirycznie oraz o wytworach będących rezultatem tych czynności.

Do dalszej analizy przyjmiemy następującą definicję potrzeb: potrzeby kulturalno-oświatowe są to obiektywne, w różnym stopniu przez podmiot uświadamiane konieczności obcowania z wiedzą lub sztuką, prowadzące do lepszego funkcjonowania człowieka. Tym samym stają się one pośrednio warunkiem lepszej realizacji przez człowieka podstawowych celów jego egzystencji[3].

W literaturze socjologicznej spotyka się następujące typy potrzeb[4]:

1/ uznawane i odczuwane,

2/ uznawane i nieodczuwane,

3/ nieuznawane i odczuwane,

4/ nieuznawane i nieodczuwane.

Uznawane i odczuwane potrzeby kulturalne wymienieni autorzy określają jako realizowanie takiego wzoru kulturowego, który akceptowany jest nie tylko przez jednostkę, ale także i przez jej grupę odniesienia.

W przypadku potrzeb uznawanych lecz nie odczuwanych, mamy do czynienia z sytuacją, w której presja standardów grupowych do-

---

2/ B. Malinowski, Szkice z teorii kultury, Warszawa 1958.

3/ F. Aleksander, Potrzeby kulturalno-oświatowe, Zeszyty Naukowe UJ. Prace pedagogiczne, Kraków 1985, zeszyt 4, s. 20.

4/ E.i E. Wnuk-Lipińscy, Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych, Warszawa 1975, s. 20-21.

prowadza do zaspokajania sztucznych potrzeb kulturalnych, tz. potrzeb uważanych przez jednostkę za takie, które winne odczuwać, aby pozyskać, utrzymać lub wzmacniać akceptację środowiska. Zaspokajanie tego typu potrzeb określa się mianem snobizmu kulturalnego.

Nieuznawane lecz odczuwane potrzeby kulturalne mają wielcraki charakter. Potrzeby te stanowią tutaj rezultat społecznego procesu przemian systemów wartości. Można je określić mianem potrzeb głęboko zinternalizowanych, ale zarazem nie dostosowanych do aktualnie dominującej skali wartości. Przykładem może tu być skryte czytanie książek o tematyce kryminalnej, traktowanej jako literatura bezwartościowa.

Nieuznawane i nieodczuwane potrzeby kulturalne mają charakter wymuszony, tzn. ich zaspokojenie jest niezbędnym warunkiem zaspokojenia innych potrzeb. W tym sensie wszystkie tego typu potrzeby mają charakter instrumentalny. Przykładem może być tutaj czytelnictwo obowiązkowych lektur szkolnych.

Proces tworzenia się potrzeb kulturalno-oświatowych jest dość złożony. Potrzeby te są pochodnymi wielu zjawisk biopsychicznych, przemian kulturowo-cywilizacyjnych oraz wychowania i indywidualnej aktywności człowieka. Są one najogólniej wytworem warunków w jakich żyje i działa człowiek.

Potrzeby odzwierciedlają zależności człowieka od otoczenia, pełnią szereg funkcji, które pokrótce scharakteryzujemy[5].

Funkcja poznawcza. Przez pryzmat potrzeb kulturalno-oświatowych można wnioskować o wielu cechach pojedynczych ludzi i grup społecznych. Z charakteru i siły ich potrzeb można się dowiedzieć o ich rzeczywistym poziomie wykształcenia i rozwoju, o problemach nurtujących człowieka, jego aktywności intelektualnej, kulturalnej, a nawet przewidywać przyszły rozwój jego osobowości. W przy-

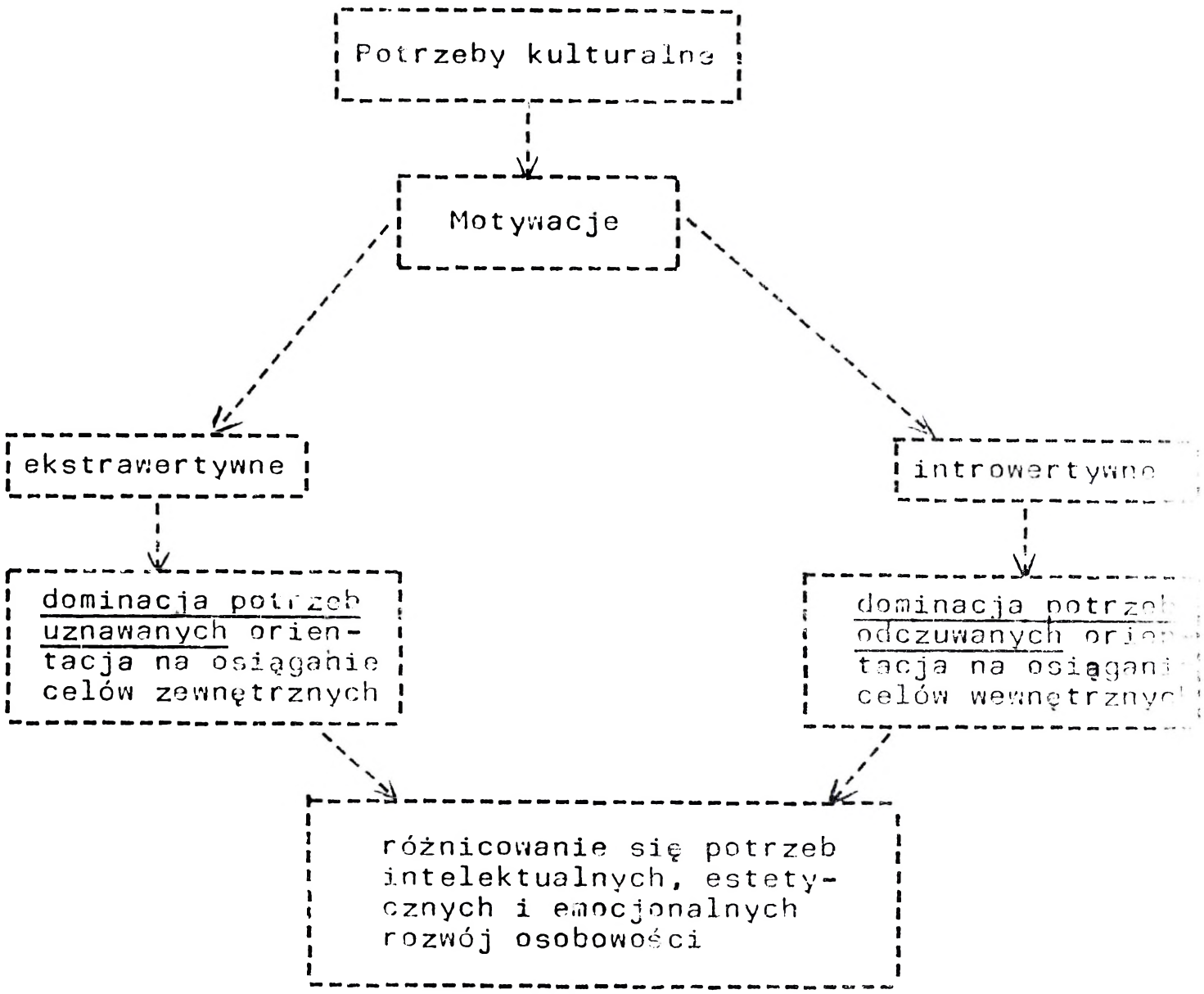
5. Zob. T.Aleksander, Potrzeby kulturalne-oświatowe..., s.70-74.

padku natomiast grup społecznych, można odczytać z nich łatwo, co nurtuje te grupy, jakie wartości w nich funkcjonują, co jest treścią kontaktów międzyludzkich. Funkcja poznawcza potrzeb kulturalnych ma szczególne znaczenie dla organizatorów działalności kulturalno-oświatowej w wojsku. Na podstawie znajomości tych potrzeb mają oni trafnie programować działalność kulturalną, a następnie dobierać właściwe działania, zmierzające nie tylko do zaspokojenia tych potrzeb, lecz także do dalszego rozwoju osobowości poszczególnych osób i wzbogacania życia duchowego poszczególnych grup.

Funkcja motywacyjna. Zaspokajaniu potrzeb kulturalnych towarzyszą różne motywacje, które można podzielić na dwa zasadnicze typy: a/ motywacje ekstrawertywne, b/ motywacje introwertywne. Oba typy motywacji mogą towarzyszyć uczestnictwu w kulturze i w konsekwencji wywołać zmiany w wyposażeniu kulturalnym jednostki. Można zatem przyjąć, że sam fakt istnienia motywacji jest warunkiem koniecznym do uczestnictwa w kulturze. Potrzeby kulturalne mają tendencję wzrostu w miarę ich zaspokajania, co oznacza, że redukcja motywacji jest krótkotrwała, zaś ponowne jej wzbudzenie dokonuje się stopniowo na coraz wyższym poziomie. Proces różnicowania się potrzeb kulturalnych człowieka w formie graficznej przedstawia się następująco[6]:

---

6. E. i E. Wnuk-Lipińscy, Problematyka..., s. 22.



Funkcja syndromatyczna. Potrzeby kulturalne są oznaką "zdrowia" społecznego i psychicznego różnych grup. Brak lub nadmiar potrzeb jest zjawiskiem nienormalnym, świadczącym o pojawieniu się jakiegoś niekorzystnego czynnika. W przypadku pierwszym powoduje on "stłumienie" tych potrzeb, a tym samym likwidację wielkiego bodźca rozwojowego, który one ze sobą niosą. Zanik potrzeb jest sygnałem wielu ujemnych zjawisk społecznych /depresji i frustracji/. Z nadmiaru potrzeb można wnioskować o istnieniu w środowisku barier oświatowych hamujących procesy edukacyjne. Potrzeby kulturalne mogą być sygnałem określonego zakłócenia równowagi pomiędzy człowiekiem a otoczeniem. Przykładem mogą być braki w wykształceniu ludzi danego środowiska, nie odpowiadającym wysokim wymaganiom stawianym im przez życie. Właściwa realizacja

potrzeb kulturalno-oświatowych staje się więc formą likwidującą zakłócenia i przywracania równowagi pomiędzy jednostką a środowiskiem.

Funkcja kompensacyjna. Potrzeby kulturalne kierują często uwagę człowieka na treści, których brak jest w jego codziennych czynnościach rodzinnych, zawodowych i społecznych. Z reguły są to treści kontrastujące z zajęciami zawodowymi, stanowiące doskonałe uzupełnienie jednostronnej /zubożającej wewnętrznie/ aktywności zawodowej człowieka. Dzięki temu zaspokajanie potrzeb, zwłaszcza estetycznych oraz działalności twórczej, jest formą uatrakcyjniania życia człowieka.

Funkcja wychowawcza. W wyniku potrzeb kulturalno-oświatowych człowiek podejmuje określone działania, z reguły typu rozwojowego, przez co wzbogaca swoją osobowość: poszerza wiedzę, kształtuje nawyki, staje się bardziej wrażliwy na piękno, kształtuje postawę moralną, uczy się kultury współżycia społecznego.

Funkcja wartościująca. Chodzi tutaj o miejsce aktywności kulturalnej w hierarchii wartości akceptowanych przez człowieka. Potrzeby kulturalne sprawiają, że wiedza i sztuka - jako ich przedmiot są cenione i stają się pożądane. Inaczej mówiąc - poziom i jakość potrzeb kulturalnych decyduje o społecznej ocenie wiedzy i sztuki jako przedmiocie zaspokajania potrzeb.

Funkcja profilaktyczna. Realizacja potrzeb przeciwdziałała dekwalifikacjom, zubożeniu duchownemu życia, a także dehumanizacji pracy i służby oraz pojawieniu się niedostosowania społecznego. Rozładowuje napięcia i stresy, łagodzi poczucie zagrożenia /np. z powodu utraty pracy, braku odpowiednich kwalifikacji/, zapobiega zmęczeniu, przez co wpływa korzystnie na stan psychofizyczny człowieka.

Funkcja selektywna. Pod wpływem potrzeb kulturalnych czło-

wieka wybiera z licznych ofert oświatowych i artystycznych, te, które w danym momencie najpełniej zaspokajają jego potrzeby, tj. te, które są mu najbardziej niezbędne. Funkcja ta jest szczególnie widoczna na przykładzie odpowiedniego wyboru najbardziej wartościowych programów poznawczych i artystycznych w telewizji. Dzięki tej funkcji potrzeby kulturalno-oświatowe stymulują człowieka do zajęcia aktywnej postawy wobec różnych zjawisk wiedzy i sztuki.

Funkcja egzystencji. Zaspokajanie potrzeb prowadzi do rozwoju człowieka i wzbogacania jego osobowości. Te zaś warunkują lepsze i trafniejsze wykonywanie przez niego obowiązków i jego optymalne funkcjonowanie. Zaspokajanie potrzeb kulturalno-oświatowych prowadzi do doskonalenia procesu przetrwania człowieka w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Funkcja ta jednocześnie wskazuje, że potrzeby kulturalne to pośrednie warunki realizacji celów nadrzędnych. Potrzeby kulturalne są w dużym stopniu wyznacznikiem sposobu spędzania czasu wolnego. Ich treść decyduje z reguły o tym, jakie czynności podejmuje człowiek w czasie wolnym i ile tego czasu przeznaczy na ich realizację.

Wielość i różnorodność potrzeb kulturalno-oświatowych sprawia, że niezwykle trudno jest dokonać ich wyczerpującej klasyfikacji. Typologia taka może być dokonana z różnych punktów widzenia, zależnie od przyjętego kryterium klasyfikacji.

Przyjmując np. za kryterium kwalifikacji stopień uświadomienia tych potrzeb przez podmiot, można je podzielić na uświadomione, tj. takie, z których dana osoba zdaje sobie sprawę, i nieuświadomione, których ona nie odczuwa i o istnieniu których nie wie[7].

Przyjmując natomiast teorie P.H. Chombarta de Lauwe´a[8],

---

7. T. Aleksander, Potrzeby..., s. 27.
8. A. Kłoskowska, Społeczne ramy kultury, Warszawa 1972, s.99-100.

wyróżnić można wśród potrzeb kulturalnych "potrzeby" - zobowiązania" i "potrzeby - aspiracje". Do potrzeb-zobowiązań zaliczyć należy konieczność uzupełniania lub aktualizacji wiedzy i umiejętności człowieka do niezbędnego w danym momencie poziomu. Do potrzeb-aspiracji natomiast - pragnienia obcowania z wiedzą i sztuką, ukształtowane przez wychowanie i dyktowane przez wzory kulturowe.

Jeżeli za kryterium przyjmiemy źródło potrzeb to podzielimy wówczas potrzeby na "potrzeby-braki" i "potrzeby-dyspozycje". Potrzeby-braki /niedobory/ są konsekwencją zaniedbań edukacyjno-wychowawczych człowieka lub grupy społecznej. Potrzeby-dyspozycje to przyzwyczajenia i nawyki obcowania z różnymi dziedzinami wiedzy i sztuki, ukształtowane w toku nauki szkolnej lub w drodze samokształcenia[9]. Mniejsza klasyfikacja może mieć zastosowanie również w pedagogice wojskowej. Wskazuje ona bowiem na to, że potrzeby kulturalno-oświatowe to z jednej strony określony rodzaj braków w przygotowaniu żołnierza /również zawodowego/ do pełnienia nałożonych na niego ról społecznych, a z drugiej - pozytywne efekty kształcenia i wychowania.

Potrzeby kulturalno-oświatowe można również klasyfikować według kryterium formy ich zaspokajania.

W pracy tej posłużymy się klasyfikacją potrzeb kulturalno-oświatowych dokonaną przez T. Aleksandra, który za kryterium klasyfikacji przyjął treści składające się na przedmiot tych potrzeb i czynności, których wykonanie jest niezbędne do ich realizacji. Inaczej mówiąc, za podstawę podziału potrzeb na odpowiednie kategorie przyjęto rodzaj treści /wiedzy i sztuki/, za pomocą których są one zaspokajane, oraz typ zajęcia wykonywanego przy ich zaspokajaniu. W rezultacie wspomniany autor wyróżnił pięć

---

9. T. Aleksander, op. cit., s. 28.

rodzajów potrzeb kulturalno-oświatowych. Są to potrzeby:

1/ poznawcze,

2/ utylitarne,

3/ artystyczne,

4/ działalności twórczej,

5/ rekreacyjne[10].

Typologia powyższa może być zastosowana również w środowisku wojskowym, dlatego ją poniżej zwięźle scharakteryzujemy.

Przez potrzeby poznawcze rozumieć będziemy konieczność przyswajania sobie przez podmiot wiadomości, umiejętności i nawyków typu ogólnego, nie związanych bezpośrednio z codzienną działalnością praktyczną. Czynnością w toku której zaspokaja się ten rodzaj potrzeb, jest działalność poznawcza. Współcześnie żyjący człowiek poszukuje wciąż nowej wiedzy, pogłębia ją i rozwija. Przedmiotem potrzeb poznawczych w obrębie wiedzy ogólnej są wiadomości z różnych nauk, które można sprowadzić do kilku podstawowych dziedzin z zakresu:

- wiedzy humanistycznej,
- przyrodoznawstwa,
- techniki,
- sztuki,
- polityki,
- ekonomii[11].

Potrzeby utylitarne wyrażają się w niezbędności wiedzy typu praktycznego, w konieczności opanowania umiejętności i nawyków z zakresu czynności zawodowych i zajęć codziennych w domu. Ich zaspokojenie realizuje się w toku różnych zajęć typu poznawczego, jak i czynności praktycznych /typu ćwiczeniowego/. Potrzeby uty-

---

10. Zob. T. Aleksander, Potrzeby..., s. 29-50.
11. Tamże, s. 30.

litarne dotyczą pięciu podstawowych zakreaów działalności praktycznej człowieka:

1. Pracy zawodowej, wyrażającej się koniecznością zdobywania wiedzy związanej z wykonywanym zawodem oraz doskonaleniem umiejętności niezbędnych do tego.
2. Realizacji codziennych czynności gospodarczych w domu, wyrażających się zdobywaniem informacji na temat sposobów i warunków przygotowywania posiłków. Do tej grupy zaliczamy również wykonywanie podstawowych prac porządkowych, jak i stosowanie technik w gospodarstwie domowym.
3. Wychowania dzieci i życie w rodzinie - wymagają one wiadomości związanych ze sposobem realizacji obowiązków w rodzinie. W zakres tej grupy wchodzi wiedza dotycząca rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, profilaktyki pomocy dzieciom w nauce, likwidacji konfliktów w rodzinie.
4. Utrzymywania kontaktów międzyludzkich - to pragnienie zdobycia wiedzy i umiejętności z zakresu nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi ludźmi. Polega to na kształtowaniu i umacnianiu cech osobowości wyznaczających pozytywny stosunek do innych ludzi, bądź też na osłabieniu nawyków i zachowań temu stosunkowi nie sprzyjających.
5. Wykonywania zajęć hobbystycznych - to konieczność uzyskania wiadomości i ukształtowania umiejętności z zakresu techniki racjonalnego wykonywania różnego rodzaju prac "hobbystycznych", np. modelarstwo, metaloplastyka, majsterkowanie, fotografia, ceramika, rękodzieło itp.[12]

Potrzeby estetyczne /artystyczne/. Wyrażają się one w konieczności obcowania z dziełami sztuki różnych rodzajów /literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne/ oraz w przeżyciach

---

12. Tamże, s. 34-38.

estetycznych powodowanych przez te dzieła. Do tej grupy zaliczamy:

1/ słuchanie koncertów muzycznych,

2/ oglądanie spektakli teatralnych,

3/ oglądanie filmów,

4/ pobyt na imprezach muzyczno-rozrywkowych,

5/ zwiedzanie muzeów i galerii sztuki,

6/ uczestnictwo w wieczorach poezji.

Do tej grupy potrzeb należy również kształtowanie gustu /smaku/ estetycznego poprzez otoczenie materialne człowieka /estetyka życia codziennego/[13].

Potrzeby aktywności /działalności/ twórczej . Jest to wypowiadanie się za pomocę środków artystycznych w różnych sztukach. Twórczość tutaj rozumiemy szeroko, a więc nie tylko jako aktywność zawodową artystów, ale także jako działalność amatorską, podejmowaną przez nieprofesjonalistów, tworzących dla przyjemności. Treścią tych potrzeb jest obcowanie z różnymi rodzajami sztuki, natomiaat czynnościami, za pomocą których są one zaspokajane, są: twórczość i odtwórczość artystyczna. Wyrażają się one w wykorzystaniu możliwości twórczych człowieka dążącego do tworzenia piękna i jego przeżywania. W skład tej grupy potrzeb wchodzi:

1/ malowanie, rysowanie, grafika,

2/ muzykowanie i śpiewanie,

3/ twórczość literacka - uprawianie twórczości z zakresu pisania prozą i wierdzem: wspomnień, pamiętników, wierszy, tekstów piosenek i utworów muzycznych,

4/ gra w teatrze /aktorstwo/ - występowanie w zespołach teatralnych różnego typu, tworzenie nowych ról,

5/ rzeźbienie [14].

---

13. Tamże, s. 39-40.

14. Tamże, s. 42-43.

Potrzeby rekreacyjne. Wyrażają się one bezwzględną koniecznością odreagowania organizmu człowieka na zmęczenie i rozładowanie stresów. Zaspokojenie tej potrzeby prowadzi do regeneracji sił psychicznych i fizycznych spowodowanych pracą i trudami życia codziennego. W skład tej grupy wchodzą:

1/ wycieczkowanie - w najrozmaitszej postaci: pieszej, rowerowej, samochodowej, autokarowej i kajakowej. Wycieczkowanie oprócz typowej potrzeby rekreacyjnej stanowi też potrzebę poznawczą,

2/ bawienie się /zabawy taneczne, dyskoteki/. Rozumie się przez nią nieodzowność wykonywania czynności ludycznych realizowanych w działaniach stanowiących cel sam w sobie. Wyraża się to w uczestnictwie w zabawach, dyskotekach, odwiedzania kawiarni i restauracji, lokali rozrywkowych, składanie wizyt itp.,

3/ uprawianie sportu - jest to sport masowy. Zakres tej grupy jest bardzo rozległy począwszy od gimnastyki do karate włącznie. Są to wszelkiego rodzaju gry zespołowe oraz indywidualne uprawianie sportu,

4/ oglądanie widowisk sportowych. Wypływają one z pragnienia przeżycia czegoś mocnego: widowiska sportowe, są tą kategorią, która te pragnienia zaspokaja. Ta grupa potrzeb rekreacyjnych występuje głównie u osób, które z różnych przyczyn nie mogą uprawiać sportu. Stanowi to formę kompansowania tego naboru,

5/ spacerowanie - zarówno na ulicach jak i w parkach, ogrodach, lesie, brzegu jeziora czy morza oraz w górach,

6/ praca na działce i hodowla - są to potrzeby typu praktycznego ze względu na elementy wypoczynkowe wchodzą one w zakres potrzeb rekreacyjnych,

7/ uprawianie gier towarzyskich /np. szachy, karty/ - wyraża się to chęcią uczestnictwa w grach opartych na zasadzie współ-

zawodnictwa[15].

Wszystkie potrzeby kulturalno-oświatowe, niezależnie od tego, jakie zajmują miejsce w hierarchii ważności, mają dla człowieka znaczenie rozwojowe. Ich zaspokajanie wymaga wykonywania czynności, które we własnym sobie zakresie rozwijają osobowość człowieka, wzbogacając ją w nieznane mu dotąd wiadomości, wyrabiając nowe umiejętności i nawyki oraz kształtując określone dyspozycje psychiczne. Pod względem wychowawczym mają one znaczną przewagę nad potrzebami pierwotnymi. Za to są one potrzebami słabiej od pierwotnych uświadomionymi.

Gdy do uświadomienia o istnieniu potrzeby kulturalnej dołączy się zabarwienie uczuciowe dodatnie /lubię to/ oraz wolicjonalne /pragnę tego/ mówimy wówczas o zainteresowaniu kulturalnym. Osoby posiadające określone dostatecznie silne zainteresowania chętnie je przejawiają i dążą do realizacji swych potrzeb.

Wyraz zainteresowania posiada dwa znaczenia[16]: 1/ zainteresowanie to stan psychiczny polegający na trwałym zwracaniu uwagi na jakiś przedmiot lub zjawisko, 2/ zainteresowanie to dziedzina życia, na którą zwracamy uwagę z tendencją do zajęcia wobecniej pozytywnej i aktywnej postawy oraz wykonywania jakiejś czynności z tę dziedziną życia związaną.

Tak więc przedmiotem zainteresowania jest określona czynność łącząca się z życiem kulturalnym /np. malowanie, czytanie itp./. Niekiedy zdarza się, że ktoś uświadamia sobie jakąś potrzebę kulturalną, np. wie, że powinien się uczyć, ale temu uświadomieniu nie towarzyszą uczucia pozytywne, wówczas trudno mówić o zainteresowaniach kulturalnych.

---

15. Tamże, s. 44-46.
16. T. Gołaszewski, Człowiek w wymiarze kultury..., s. 14.

Zainteresowania kulturalne dzielą się najogólniej na czytelnicze, teatralne i filmowe, muzyczne, plastyczne, telewizyjne i radiowe oraz inne. W przypadku czytelnictwa można mówić o stopniowaniu zainteresowań. Są to:

1/ zaciekawienie czytelnicze /ciekawość/, narastanie do poznania treści danej książki czy szerzej literatury na dany temat,

2/ zainteresowania czytelnicze - mniej lub więcej utrwalone skłonności do zajmowania się określonym rodzajem lektury. Jest to ogniwo pośrednie między zaciekawieniem /ciekawością/ a zamiłowaniem,

3/ zamiłowanie czytelnicze - skłonności utrwalona /o charakterze nawykowym/ do zajmowania się czytaniem określonego rodzaju książek.

Uczestnictwo w kulturze jest stymulowane przez aspiracje. "Aspiracje" to dążenie, zamierzenie dotyczące uczestnictwa w określonej formie działalności"[17]. Tak rozumiane aspiracje spełniają ważną funkcję regulacyjną wpływając na przebieg i rezultaty działania. Jednym z rodzajów aspiracji są dążenia związane z uczestnictwem w kulturze, określane mianem aspiracji kulturalnych.

Aspiracje kulturalne człowieka pozostają w różnej relacji do jego właściwości indywidualnych. Uwzględniając te relacje można wyróżnić aspiracje zawyżone, zaniżone oraz adekwatne do posiadanych możliwości[18].

Zawyżone aspiracje kulturalne przejawiają się w zamiarze osiągnięcia sukcesów w określonej formie działalności kulturalnej, w której nie mogą one być uzyskane ze względu na brak ku temu zdolności, sprawności oraz innych właściwości indywidualnych.

---

17. Z. Skorny, Aspiracje kulturalne - ich diagnoza i korekcja, "Oświata Dorosłych" 1993 nr 5.
18. Tamże, s. 260-262.

Z aspiracjami zawyżonymi mamy do czynienia wtedy, gdy mimo usilnych starań i ćwiczenia określonych funkcji, nie istnieją możliwości uzyskania sukcesu w danej dziedzinie wskutek braku zdolności. Zawyżone adpiracje sprzyjają powstawaniu niektórych zaburzeń w zachowaniu się.

Zaniżone aspiracje cechuje natomiast unikanie wszelkich prób podejmowania działalności w tej dziedzinie, w której dany osobnik mógłby uzyskać sukcesy. Aspiracje adekwatne do możliwości można określić mianem realistycznych; są one dostosowane do posiadanych właściwości indywidualnych.

Ukazana wielofunkcyjność potrzeb i zainteresowań kulturalno-oświatowych przemawia za koniecznością ich kształtowania u każdego człowieka. Kształtowanie zaś potrzeb jest przede wszystkim formą tworzenia bogatej osobowości człowieka, a także jednym ze sposobów stymulowania rozwoju cywilizacyjnego całego społeczeństwa.

Wiele z wymienionych potrzeb kulturalnych może i powinna rozwijać u żołnierzy działalność kulturalno-oświatowa w wojsku. W związku z tym nasuwa się pytanie o kierunek i perspektywy rozwoju potrzeb kulturalno-oświatowych żołnierzy w przyszłości[19]. O kierunku tego rozwoju można wnioskować na podstawie następujących przesłanek. Pierwsza to właściwości struktury biopsychicznej każdego żołnierza. Druga - to rozwój technologiczny wojska, stawiający żołnierza wobec nowych zadań kwalifikacyjnych. Trzecia - to postęp w funkcjonowaniu systemu oświaty i wychowania młodzieży przed powołaniem do służby wojskowej.

---

19. Zob. B. Łakomy, Diagnoza potrzeb kulturalno-oświatowych żołnierzy zasadniczej służby wojskowej w oddziale, AON 1993. Maszynopis pracy magisterskiej.

R o z d z i a ł III

OSOBOWOŚĆ KULTURALNA

Zależność między kształtem kultury a jakością ludzkiej osobowości stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin humanistycznych takich, jak: socjologia, filozofia, pedagogika, psychologia, kulturoznawstwo itp. Np. w koncepcjach psychologicznych do niedawna dominowało podkreślanie cech biologicznych organizmu ludzkiego, przy jednoczesnym lekceważeniu kulturowych wymiarów osobowości.

Współczesny stan wiedzy humanistycznej upoważnia jednakd do przyjęcia tezy stwierdzającej, iż osobowość jest pewną całością, pewną syntezą w obrębiektórej wydzielić można dwa komponenty: kulturowy i pozakulturowy. Pod pierwszym względem każdy podmiot ludzki jest istotą tkwiącą w kulturze, a także tworzącą w mniejszym lub większym stopniu kulturę. Kulturowy składnik osobowości uwikłany jest równolegle w obydwa te procesy: partycypacji i tworzenia[1]. Teoria kultury bada obydwa te procesy i umożliwia badania nad kulturowym składnikiem osobowości. Natomiast pozakulturowy składnik osobowości, wynikający z posiadania przez człowieka cech biologicznych, rozpoznawany jest przez psychologię.

Psychologia poza tym przejawia zainteresowania do zajęcia się problemem relacji zachodzących między rozwojem osobowości i kultury. Dialektyczny splot, w jakim pozostają dwa człony tej relacji: "osobowość i kultura", warunkuje rozwój zarówno osobowości, jak i kultury: uczestnictwo w kulturze czyni rozwój osobo-

---

1. A. Pałubicka, Kulturowy składnik osobowości w ujęciu historycznym, w: Poznańskie Studia z Filozofii Nauki z. 12, Warszawa-Poznań 1992,s. 231-232.

wości dynamicznym, zaś dynamika osobowości warunkuje rozwój kultury za sprawą twórczych działań osobowości[2].

W rozdziale tym zajmiemy się kulturowym składnikiem osobowości, który określać będziemy mianem osobowości kulturalnej.

Przez osobowość kulturalną rozumiemy trwałe stany świadomości i trwałe dyspozycje przejęte przez jednostkę i utrwalone w procesie akulturacji, współtworzące wraz z innymi komponentami całościową strukturę osobowości[3]. A. Jawłowska opracowała koncepcję "człowieka kulturalnego", który nosi miano modelu osobowości kulturalnej. Proponowany przez autorkę wzór"człowieka kulturalnego" określa kulturowe komponenty osobowości w trzech wymiarach, do których należy: a/ struktura intelektualna, b/ uwewnętrznione cele i wartości, c/ oczekiwane kierunki aktywności społeczno-kulturalnej[4].

Struktura intelektualna

Ukształtowanie intelektualne człowieka rozszerza możliwości poznania świata, jest podstawowym warunkiem podniesienia indywidualnego i ogólnospołecznego poziomu kultury. Na to ukształtowanie, które autorka nazywa "strukturą intelektualną" składają się następujące elementy:

1. Zasób informacji - ustanawiany przez średnią szkołę ogólnokształcącą, przysposabiającą również do samokształcenia. Wykształcenie takie oprócz nabywania zasobu informacji ma polegać na rozwijaniu wielu umiejętności, w tym samodzielnego przetwarzania informacji.

---

2. S. Kozioł, Relacja "osobowość-kultura" a problematyka kształtowania się postaw twórczych, w: Osobowość w społeczeństwie i kulturze, "Studia Pedagogiczne" t.XXX, Wrocław 1975, s. 235.
3. A. Tyszka, Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia, Warszawa 1971, s. 52.
4. A. Jawłowska, Osobowość kulturalna w społeczeństwie, "Studia Pedagogiczne" 1975, t. 24. Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce, s. 55-68.

2. Umiejętność interpretacji zjawisk społecznych, politycznych i kulturowych. W interpretacji wyraża się podmiotowy etosunek do wartości kultury. Interpretacja jest próbą oddania postrzeganym przedmiotom "czegoś",co zostało zaczerpnięte z istniejącego już systemu wiedzy. Dopiero dodanie tego elementu jest równoznaczne z włączeniem zdań o badanym przedmiocie do istniejącego systemu wiedzy i przynajmniej częściowe rozumienie jego przeznaczenia.

3. Zdolność rozumienia zjawisk, widzenia ich jako szerszą obiektywną strukturę, jako zmienną historycznie całość podporządkowaną określonym prawom rozwoju. Sprawdzianem rozumienia jest więc umiejętność umieszczenia poszczególnych treści kulturalnych w szerszych kontekstach. Treści kultury i sztuki często odbierane przypadkowo docierają do świadomości jako pojedyńcze, rozsypane fragmenty. Nie tworzą one we wnętrzu "przeciętnego odbiorcy" żadnej spójnej struktury. W kontaktach ze sztuką odbiera się najczęściej jedynie powierzchowną warstwę znaczeniową, np. tylko fabułę w dziele literackim. Jeśli zespół wspólnych wartości społecznych, etycznych i estetycznych nie jest internalizowany w osobowości poszczególnych ludzi jako całość, maleją wówczas szanse integracji ludzi przez treści kultury. Należałoby zatem ustalić ów niezbędny dla np. żołnierzy i słuchaczy uczelni wojskowych "kanon kulturowy", rozumiany jako zbiór dzieł, postaci i zdarzeń powszechnie znanych, wyznaczających horyzont przeżywanych tradycji kulturowych.

Zdolność interpretacji i rozumienia jest więc w tej koncepcji warunkiem, a zarazem wyznacznikiem rozwoju osobowości, gdyż dzięki tej zdolności człowiek staje się jednocześnie twórcą i odbiorcą. W tym kontakcie z rzeczywistością splata się kształtowanie kultury przez człowieka i człowieka przez kulturę.

4. Operatywność myślenia. Chodzi tu o takie właściwości myślenia, które pozwalają na dostosowanie metody do problemu, eliminację nieistotnych informacji, odporność na dezinformację, "zdolność przedarcia się przez kamuflaże ku faktycznym stanom rzeczy".

Pojęcie to obejmuje w ujęciu A. Jawłoskiej określoną konfigurację wartości naczelnych, pobudzających ludzkie potrzeby i motywy, jak i stosunek do wartości, zobowiązujący, gdyż wynikły z aprobaty wartości. Taki stosunek do wartości wyraża się w sposobie dokonywania wyborów życiowych, w poziomie i kierunku aspiracji, we wzorach sukcesu.

Oczekiwane kierunki aktywności społeczno-kulturalnej

W omawianym modelu składniki postulowanej osobowości kulturalnej powinny zdaniem autorki implikować wzrost aktywności szeroko rozumianej. Aktywne uczestnictwo w kulturze powinno prowadzić do lepszego zrozumienia i opanowania całej otaczającej rzeczywistości społecznej. Autorka opowiada się za zrównoważeniem postaw konsumpcyjnych i odbiorczych. Powierzchownej "konsumpcji kulturalnej" przeciwstawia odbiór aktywny, ekspresję, przeżycie, własną twórczość. Zdaniem autorki należałoby dążyć do wyraźnego przesunięcia rodzajów uczestnictwa w kulturze ku pozytywnym biegunom: "od biernego "oglądania" do ekspresji i twórczości, od kontaktu celebrowanego i odświętnego, do uznania kontaktu z dobrami kultury za niezbędny element codzienności"[5].

Innymi słowy "każdegoddnia trzeba posłuchać choćby krótkiej piosenki, przeczytać dobry wiersz, obejrzeć piękny obraz, a także, jeśli to możliwe, powiedzieć parę rozsądnych słów[6]. Autorka ak-

---

5/ A. Jawłowska, Osobowość...,s. 62.

6/ J.W. Goethe, Aforyzmy, Warszawa 1984.

centuje ekspresję jako dyspozycję mającą dla całokształtu partycypacji człowieka w kulturze zasadnicze znaczenie. Jest ona przesłanką postawy autokreacyjnej i umiejętności samowyrażania się.

Postulowana wszechstronność rozwoju współczesnego człowieka może być realizowana poprzez rozwijanie osobowości we wszystkich trzech wymiarach: struktura intelektualna, sfera uczuć i ocen oraz dyspozycje do działania w sposób proporcjonalny.

W przedstawionym modelu osobowości kulturalnej szczególna rola przypada aktywności twórczej człowieka, którą psychologowie nazywają autokreacją lub samorozwojem. Autokreacja pprowadza się do rozwijania /wzbogacania/ przez jednostkę zasobu swej kultury osobistej. Proces ten implikuje wprowadzanie określonych zmian rozwojowych do całokształtu doświadczenia jednostki, co stanowi fundament rozwoju jej osobowości. A zatem jedynie w dialogu z innymi ludźmi, prowadzonym bezpośrednio i poprzez świat kultury, możliwy jest rozwój osobowości, dokonujący się poprzez internalizację i przekraczanie zastanych wartości i wzorów.

R o z d z i e ł IV

INTERNALIZACJA WARTOŚCI KULTURY

Wychowanie kulturalne stanowi tę sferę rzeczywistości, która wymaga stałego poszukiwania i określania stosunku do świata wartości. Wartości poprzez wytwory kultury /sztuki/ docierają do ludzi, bywają przez nich przeżywane i przyswajane. Zasadniczym sposobem poznawania wartości jest metoda przeżywania i rozumienia.

Przeżycia emocjonalne są tutaj zarazem przeżyciami poznawczymi. Swoistość wartości wyraża się najdobitniej w tzw. "materii wartości", która sprawia, że obcując z wartościowymi przedmiotami przyjmujemy inną postawę niż np. przy kontaktowaniu się z przedmiotami wartościowo obojętnymi. "To właśnie wartość ma tę szczególną moc wyzwalania w człowieku przeżyć emocjonalno-poznawczych, będących wyrazem zachowania się człowieka wobec świata wartości. Rozeznanie wśród wartości umożliwia nie tylko samą percepcję świata wartości w jego jakościowym ukwalifikowaniu, ale pozwala ponadto świat ten rozumieć i oceniać oraz zająć wobec niego właściwą postawę"[1].

Wartościom zatem przypisujemy ważną rolę w życiu jednostkowym i społecznym. Cz. Matusewicz wymienia cztery ich funkcje. Pierwsza polega na spełnianiu roli kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych. Druga wynika z roli kryterium integracji jednostki ze społeczeństwem. Trzecia polega na funkcjonowaniu jako kryterium wyboru indywidualnej drogi życia w określonych społecznie

---

1. W. Cichoń, Świat wartości i sposoby jego poznawania, w: Studia z teorii poznania i filozofii wartości, pod red. W. Strużewskiego, Wrocław 1978, s. 167.

ramach. Czwarta funkcja związana jest z ich działaniem różnicującym społeczną sferę osobowości ludzkiej, a tym samym różnicującym także ludzkie dążenia[2].

Zawężenie zagadnień aksjologicznych wychowania kulturalnego głównie do wartości występujących w świecie kultury jest konsekwencją przyjętego przez nas założenia, według którego za najwyższe wartości humanistyczne uznajemy samorealizację i rozwój osobowości dokonujące się poprzez uczestnictwo w procesie rozwoju i internalizacji kultury.

Kultura jest sferą znaczeń i wartości, a więc sferą znaków, owym "pejzażem semiotycznym" oraz sferą wartości - "pejzażem aksjomatycznym". Funkcjonowanie zatem jednostki w kulturze dokonuje się na obydwu tych płaszczyznach. Człowiek posługując się znakami jest wtórcą i odbiorcą tekstów kulturowych, ale jednocześnie jest twórcą i realizatorem wartości[3].

W świetle przyjętego założenia edukację kulturalną będziemy interpretować jako proces przyswajania przez jednostkę wartości kulturowych funkcjonujących w społeczeństwie, czyli jako proces internalizacji wartości kulturowych.

Internalizacja to proces przekształcania różnych normatywnych aspektów kultury społeczeństwa otaczającego jednostkę w nieodłączną całość struktury osobowości[4]. Pojęcie to należy nieco rozszerzyć, biorąc pod uwagę kulturę jako całość, przy czym internalizowane są tylko wartości /nie zaś dobra kulturowe jako przedmioty stanowiące substrat wartości/. Kultura funkcjonuje

---

2/ Cz. Matusewicz, Psychologia wartości, Warszawa 1975, s. 41.

3. Zob. M. Koza, Instytucje kulturalne jako ośrodki propagowania wartości, w: Z zagadnień upowszechniania kultury, pod red. Cz. Wawrzyniaka, Opole 1985, s. 45.

4. T. Parsons, Struktura społeczna a osobowość, Warszawa 1969, s. 112.

przede wszystkim dzięki aktom twórczym, prowadzącym do powstania wartości, zaś internalizacja /odbiór, upowszechnienie/ stanowi niejako życie społeczne owych wartości.

W świetle przytoczonej definicji internalizacji "proces przekształcania" rozumieć należy jako proces psychiczny polegający na przyjmowaniu, przyswajaniu sobie określonych norm,wartości, reguł i zasad postępowania. W procesie tym wartości, wzorce i normy początkowo heteronomiczne - stają się stopniowo częścią składową osobowości, jednostka uznaje je za własne. Natomiast normatywne aspekty kultury społeczeństwa, akcentowane w decinicji - to nic innego, jak powstała w procesie rozwoju społecznego i uznawane przez społeczeństwo wartości, poglądy, normy i reguły postępowania, wzorce kulturowe itp., które po zinternalizowaniu, stają się nieodłączną częścią osobowości. Przejawiają się one w postawach, dążeniach i pragnieniach jednostki; nadają działaniom określony kierunek, determinując celową aktywność człowieka. Internalizacja wartości odgrywa więc zasadniczą rolę w funkcjonowaniu wartości w świecie człowieka, ich pomnażaniu i utwierdzaniu, w osobistym rozwoju jednostki ludzkiej.

Dotychczas najpełniej proces internalizacji wartości kultury przedstawiła M. Gołaszewska. Autorka obok tworzenia wartości /człowiek sam tworzy wartości, sam je realizuje, sam z nich korzysta/, wprowadza pojęcie aktualizacji i realizacji wartości. Aktualizowanie wartości to utrzymywanie ich w istnieniu przez przyjmowanie odpowiednich postaw wobec nich, realizacja wartości - to wprowadzanie ich w życie, przez odpowiednie zachowania i czyny.

W ujęciu M. Gołaszewskiej, internalizacja wartości stanowi złożony proces o następującej strukturze[5]:

---

5. M.Gołaszewska, Internalizacja wartości, "Etyka" 1978, t.16, s. 87.

- Informacja; element wyjściowy, inicjujący, jest to nawiązanie bezpośredniego kontaktu z dziełem. Na tym etapie odbiorca dowiaduje się o istnieniu wartości i warunkach jej przyjęcia, przyswojenia. Oznacza to nie tylko pierwszy kontakt z dziełem sztuki i informację o jego strukturze i treści, ale także badanie osobistych możliwości odbioru, analizę własnej wrażliwości na sztukę.

- Transformacja; szczegółowy przykład informacji na własny, zrozumiały język. Odbiorca na tym etapie musi dokonać jak gdyby dekodowania dzieła. Utwór /np. poetycki czy muzyczny/ może okazać się niezrozumiałym, ze względu na posługiwanie się specyficznym, nie znanym odbiorcy kodem. Aby informacja o wymienionych dziełach została zrozumiana. musi ona zostać ujęta w znane, bliskie odbiorcy kategorie pojęciowe.

- Zaangażowanie; gdy informacja o wartościach zostanie zrozumiała, wówczas człowiek może wobec niej zająć postawę zaangażowania. Gdy wartość zostaje poznana, następuje jej akceptacja albo odrzucenie; np. dochodzimy do wniosku, iż wartość ta hamowałaby nasz rozwój, że burzyłaby nasze dotychczasowe przekonania. Negacja może przybrać dwie postacie: wrogość wobec wartości /np. ateizm/ lub indyferentyzm religijny. Wrogość wobec wartości - to taki rodzaj zaangażowania, który zmusza do przyjęcia w miejsce wartości proponowanej, inną przeciwstawną, np. ktoś odrzuca muzykę poważną /klasyczną/, wykazując zainteresowanie współczesną.

- Inkluzja; włączenie wartości w osobiście uznawany i aprobowany system, w wyniku czego nowa wartość staje się czymś własnym, osobistym, przeżytym; staje się ona trwałym i znaczącym elementem osobowości człowieka; np. akceptacja muzyki współczesnej prowadzi do uznania jej za sprawiającą osobistą satysfakcję

estetyczną.

- Dynamizacja; polega na wprowadzeniu zmian we własną osobowość /dynamizacja interioryzująca/, albo w świat zewnętrzny /dynamizacja eksterioryzująca/ zmian wynikających z uznania owej wartości. Wzbogacona w ten sposób osobowość staje się punktem wyjścia zmian zamierzonych, celowych i programowych.

Jeśli któryś z wymienionych etapów procesu internalizacji wypadnie, wówczas proces staje się niepełny, internalizacja zredukowana, prowadząc do mechanicznego przejęcia cudzych wzorów i zachowań, np. wielu ludzi przechodzi od informacji od razu do działania, pomijając pozostałe etapy. W przypadku wartości estetycznych dzieje się to na skutek snobizmu, w przypadku wartości moralnych czy politycznych na skutek konformizmu. Nie znając samego siebie, nie zdając sobie sprawy z własnych przekonań i autentycznych cech osobowości, przyjmuje się wartości, które nie tyle wzbogacają, ile zastępują życie wewnętrzne, są jedynie informacjami a nie przeżyciami. Następuje wówczas proces przeciwny internalizacji: zmiana wartości na przedmioty, następuje degradacja wartości, które nie przeżyte i nie włączone we własną osobowość funkcjonują jako slogany, jako bodźce zewnętrzne działań[6].

Rozwój człowieka jako istoty kulturalnej polega na "internalizacji wartości kulturowych, na umiejętności obchodzenia się z dobrami kultury, na stosowaniu w codziennym życiu kryteriów wartości w ocenach dóbr kultury i na ustalaniu hierarchii swoich dążeń w których wartości kultury zajmują poczesne miejsce"[7].

Ostateczny efekt rozwoju kulturalnego człowieka jest więc

---

6. Tamże, s. 92.
7. J. Szczepański, Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji, Warszawa 1981, s. 115-116.

wyznaczany poziomem internalizacji kulturowej, efektywnością procesów uczenia i intencjonalnego kształcenia, zakresem tego kształcenia oraz wpływem środowisk społecznych, grup odniesienia, w których jednostka żyje, ich stosunkiem do wartości i dóbr kultury.

R o z d z i a ł V

KOMPETENCJA KULTUROWA CZŁOWIEKA

Kompetencja kulturowa jest pewnym wyposażeniem świadomościowym człowieka lub grupy społecznej umożliwiającym uczestnictwo w kulturze. W najszerszym pojęciu oznacza całokształt zdolności określających kulturowe zachowania człowieka. Kompetencja dotyczy zinternalizowanego przez jednostki ludzkie aspektu kultury, tzn. "przyswojenie jej wzorów i modeli normatywnych lub wartości przez świadomość, doświadczenie lub nawyki ludzi"[1]. Kompetencja jest więc kategorią podmiotową, jest zawsze kompetencją czyjąś, kompetencją określonej osoby lub grupy osób, jest w różnym stopniu zindywidualizowana i zróżnicowana w obrębie tej samej grupy kulturowej[2].

Kompetencja kulturowa opiera się na podstawach naturalnych, wspólnych wszystkim ludziom. Owe naturalne podstawy kompetencji kulturalnej rozumieć można jako zasób potencjalnych możliwości organizmu i umysłu człowieka wchodzącego w daną kulturę, jako zespół cech określających specyficzne predyspozycje do uczenia się kultury i jako mechanizm posługiwania się rozwiniętymi już umiejętnościami w tym zakresie[3].

Szeroko rozumiane pojęcie kompetencji kulturowej odnosi się do zinternalizowanych wzorów wszelkich czynności kulturowych, także podtrzymujących byt: reprodukcji, gatunku, czynności tech-

---

1. A. Kłoskowska, Socjologia kultury, Warszawa 1981, s.
2. M. Ziółkowski, Kompetencja kulturowa, Słownik etnologiczny pod red. Z. Staszczak, Warszawa 1987, s. 172.
3. L. Korporowicz, Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, "Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 1, s. 41.

niczno-ekonomicznych, czynności ochronnych i obronnych w stosunku do przyrody, zwierząt, ludzi, zabiegów pielęgnacyjnych, opieki medycznej itp.[4] Czynności te A. Kłoskowska zalicza do kultury bytu. Wszystkie one są kulturowo regulowane, różniące się od popędowych reakcji człowieka.

Najczęściej termin kompetencja kulturowa używa się w specyficznym znaczeniu z odpowiednim przymiotnikiem odnosząc go do różnych dziedzin kultury symbolicznej. Obok kompetencji językowej /znajomość reguł używania języka w zależności od kontekstu/ oraz kompetencji komunikacyjnej /zdolność do komunikowania obejmująca umiejętność poprawnego posługiwania się środkami komunikowania werbalnego i niewerbalnego/ można mówić o kompetencji literackiej, teatralnej, filmowej, muzycznej, czy plastycznej.

Kompetencja kulturowa jest cechą nabytą w procesie wychowania, od rodziny poczynając, na różnych instytucjach, takich jak, szkoła i środki masowego przekazu kończąc. Ważną również rolę w nabywaniu kompetencji kulturowej żołnierzy może odegrać zasadnicza służba wojskowa oraz studia w uczelniach wojskowych.

Pojęcie kompetencji kulturowych jest związane organicznie z najogólniej pojętym funkcjonowaniem jednostki ludzkiej w określonym systemie kultury - a w szczególności z problematyką uczestnictwa kulturalnego[5]. Jeżeli ujmiemy kulturę w sposób węższy, a więc wyodrębnimy w niej sferę symboliczną i na niej się skoncentrujemy, to uczestnictwo w kulturze jednostk i grup ludzkich polega na wytwarzaniu i wymianie znaków, posługiwaniem się ich sys-

---

4. M. Ziółkowski, op. cit., s. 173.
5. T. Kostyrko ujmując kompetencje kulturowe z punktu widzenia funkcji społecznych, akcentuje, że stanowią one pewne wyposażenie świadomościowe osobnika bądź grupy społecznej, umożliwiające im tzw. uczestnictwo w kulturze. /T. Kostyrko - komperencje kulturowe - zakres, termin, obszar problematyki, w: Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, COMOK, Warszawa 1989, red. T. Kostyrko, A. Szpociński, s. 8.

temami, kodami[6].

U źródeł pojęcia uczestnictwo w kulturze leży sięc określona wiedza i umiejętność dotycząca interpretacji znaków i symboli wchodzących w skład spójnych układów - systemów kulturowych. Jeżeli uczestnictwo w kulturze umiemy szerzej w układzie kompleksowym, antropologicznym - uwzględniając, że w jego ramach mieszczą się nie tylko formy i zjawiska symboliczne o charakterze autotelicznym, lecz także te, które spełniając funkcje niesymboliczne /formy i treści życia towarzyskiego, formy iludyczno-rekreacyjne, formy obchodzenia świąt i uroczystości rodzinnych, spędzania wakacji, kulturę życia i etykietę, sposób urządzania mieszkań, standard konsumpcji dóbr materialnych, formy spontanicznej amatorskiej twórczości artystycznej, formy życia religijnego, hobby, moda itp./[7], to kompetencje kulturowe będą tożsame z wiedzą dotyczącą podejmowania konkretnych, koniecznych zachowań związanych z układem wartości przyjętych w określonym środowisku.

T. Kostyrko przedstawia dwa stanowiska dotyczące ujęcia kompetencji kulturowych: 1/ jako "Subiektywne, świadomościowe przysposobienie społeczeństwa, różnych jego warstw i grup do uczestnictwa w zjawiskach kulturowych"[8], wyrażające się zdolnością do "rozumienia" kultury czyli "uświadamiania sobie sensów zjawisk kulturowych oraz warunków historycznych /społecznych i jednostkowych/, w jakich powstały" i 2/ jako "zdolność do intuicyjnego rozumienia kulturowego sensu zjawiska, uchwycenie jego istoty, a nawet utożsamiania z twórcą danego kulturalnego wytworu"[9].

---

6. Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych, pod red. K. Wojciechowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 121.
7. A. Wojciechowska, Położenie materialne i uczestnictwo w kulturze a struktura społeczna, Wrocław 1977, s. 129-131.
8. T. Kostyrko, op. cit., s. 5.
9. Tamże, s. 5-6.

Kompetencje kulturowe są podstawą interpretacji zjawisk artystycznych ponieważ obejmują /rozkładają/ znajomość określonych reguł /zasad/ sterujących kulturowymi zachowaniami. Dzieło sztuki jako najbardziej reprezentatywny efekt zachowań o charakterze artystycznym stanowi określony komunikat, którego istota zawiera się w jego sensie globalnym, ogólnym przesłaniu, zasadniczej myśli, wyrażonej przez artystę właściwymi sobie środkami, użytymi w ramach określonej komunikacji artystycznej wzbogaconej pięknem indywidualnym twórcy. Tak więc jego prawomocna interpretacja wymaga przede wszystkim rozpoznania przedmiotu materialnego jako artefaktu, rozpoznania jego sensu globalnego oraz sensów poszczególnych jego elementów a jest to możliwe na podstawie nie talko znajomości "języka" dzieła, jakim przemawia przez nie twórca na gruncie określonej sztuki i określonej konwencji, lecz także ogólnej wiedzy o kulturze, jaka je wydała - a więc wymaga szeroko pojętych kompetencji kulturowych. "Najpełniejsze uczestnictwo w kulturze /artystycznej/ wymaga zarówno historycznej kompetencji kulturowej, to jest wiedzy o regułach, jakim podlegało tworzenie dzieła sztuki w przeszłości i jakie wartości były ich sensem oraz zdolności do ich uzupełniania świadomością wartości nowych, ważnych dla człowieka współczesnego, członka konkretnej społeczności"[10].

Ujmując poszczególne dziedziny kultury jako formy świadomości społecznej regulujące odpowiadające im dziedziny praktyki, a więc jako zbiór norm wyznaczających wartości oraz dyrektyw dotyczących realizowania owych waetości, J. Kmita konstatuje, że "partycypacja w kulturze polega na aktualizowaniu przez poszczególne jednostki, w ich świadomości, określonych norm i dyrektyw; w kon-

---

10. Tamże, s. 11.

tekście tej aktualizacji jednostki rozumiejąco interpretacją percypowane przez siebie czynności i wytwory"[11].

W kontekście przytoczonych wyżej wypowiedzi można przyjąć, że kompetencje kulturowe to "zbiór przekonań normatywnych, wyznaczających obszar kulturowych wartości i zbiór reguł dyrektywalnych wskazujących, jak można owe normy spełniać"[12], czyli innymi słowy zbiór zasad wyznaczających kulturę.

Interpretacja kulturowa występuje w trzech postaciach:

1/ interpretacji genetycznej, dotyczącej wyjaśniania genezy zjawisk;

2/ interpretacji funkcjonalnej, dotyczącej wyjaśniania roli, jaką określone zjawisko spełnia w kontekście innych zjawisk kulturowych;

3/ interpretacji humanistycznej, czyli wyjaśniania czynności lub ich obiektów, których pierwszoplanową odmianę stanowią znaki[13].

Ta ostatnia postać przejawia najściślejszy związek z omawianym pojęciem ze względu na to, że istotą interpretacji humanistycznej jest uchwycenie, odczytanie sensu danej czynności kulturowej /wytworu/, czyli rozpoznanie wartości dominującej /z uwagi/, na dany porządek wartości ze względu na którą dana czynność została podjęta.

Gdy ujmiemy dzieło sztuki jako strukturę humanistyczną, a więc charakteryzującą się tym, że sensy jego fragmentów składające się na całość złożoną z tychże fragmentów konstytuują łącznie - sens całości to, w procesie wyjaśniania jego eksplanansu za-

---

11. J. Kmita, Kultura jako rzeczywistość myślowa, w: Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi, COMUK, Warszawa 1983, s. 18.
12. T. Kostyrko, op. cit., s. 12.
13. Por. Wł.Ławniczak, Struktura humanistyczna, w: Wartość, dzieło, sens, red. J.Kmita, Warszawa 1975, s. 163.

wiera założenie o trójwarstwowości dzieła, z czego dwie pierwsze warstwy /struktury przedstawiającej i przedstawianej/ mają charakter znakowy, semantyczny, jest w nim założona odpowiednia wiedza /kompetencje językowe, wyrażające się w regułach użycia języka oraz kompetencje przedmiotowe, czyli wiedza o świecie/, trzecia natomiast /warstwa struktury komunikowanej/ to semantyczny odpowiednik wiedzy kompetencyjno-przedmiotowej, niezbędnej do użycia dzieła z współczynnikiem humanistycznym[14].

Dzieło sztuki konstytułuje się w pełni dopiero w kontekście przypisywanego mu współczynnika humanistycznego /określonego zespołu przekonań/, który obejmuje:

1/ odpowiednią kompetencję artystyczną /zbiór wchodzących w grę reguł interpretacji kulturowej dotyczących dzieła sztuki/;

2/ odpowiednią wiedzę o rzeczywistości pozaartystycznej;

3/ określony układ hierarchii wartości[15].

Konieczna jest tu konstatacja, iż współczynnik humanistyczny dzieła sztuki jest tylko uprzedmiotowionym, znajdującym swój wyraz w artefakcie zespołem przekonań konkretnego człowieka - dalej zindywidualizowanym, wzbogacanym właśnie o indywidualne przekonania twórcy zespołem przekonań o charakterze bardziej powszechnym, ogólnym, ponadindywidualnym /np. funkcjonujące w określonym czasie i środowisku systemy wartości, konwencje, style, układ społecznych oczekiwań i potrzeb, istniejące kryteria oceny i interpretacji/.

Tak więc współczynnik humanistyczny nie jest w swej istocie cechą przysługującą dziełu sztuki /jak określona funkcja użytkowa przysługuje np. maszynie/, lecz wyrazem pewnych przekonań przysłu-

---

14. Por. Wł. Ławniczak, Współczynnik humanistyczny dzieła sztuki, w: Wartość, dzieło, sens..., op. cit., s. 145-150.
15. Tamże, s.

gującym człowiekowi: tak twórcy, jak i odbiorcy. Jeden i drugi interpretuje kulturowo rzeczywistość realną z tym, że pierwszy czyni to niejako jednostopniowo - od rzeczywistości poprzez konwencje, drugi zaś - dwustopniowo - interpretując interpretację rzeczywistości /rozumianej szeroko, także jako rzeczywistość psychiczną/ - czyli dzieło sztuki.

Ażeby interpretacja odbiorcy była adekwatna do zamiaru /sensu globalnego, ostatecznego/, twórcy, niezbędne jest, by system przekonań ogólnych i szczególnych jednego i drugiego był, jeżeli nie identyczny to w każdym razie zbliżony. Inaczej: by ogół zasad interpretacji kulturowej, którymi posługuje się nadawca i odbiorca komunikatu typu artystycznego był możliwie ten sam. Chodzi o to, by kompetencje kulturowe obu nie układały się na różnych poziomach.

U źródeł tak twórczości artystycznej /kreacyjnego uczestnictwa w kulturze artystycznej/, jak i jej recepcji /uczestnictwa "biernego"/ leżą kompetencje kulturowe /zbliżone pojęcie: współczynnik humanistyczny dzieła sztuki/.

Leszek Korporowicz analizując wewnętrzną strukturę interesującego nas pojęcia wymienia trzy poziomy tej analizy[16]:

- Najwyższy, uniwersalno-generatywny poziom analizy dotyczy kategorii postaw o charakterze uniwersalnym /dotyczących uznawania wartości ponadnarodowych, aktualizowanych przez kolejne epoki historyczne, np. typ kultury dionizyjski czy apoliński/ oraz zdolności generatywnych umysłu ludzkiego, które Chomsky określa jako zdolności do tworzenia nowych struktur w ramach ogólnych zasad gramatyki. Reguły i konwencje kulturowe stanowią rodzaj "materiału", "surowca", w którym realizuje się dopiero /.../

---

16. L. Korporowicz, Kompetencje kulturowe jako problem badawczy, "Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr , s. 40-41.

generująca zdolność umysłu ludzkiego przestrzegającego i wytwarzającego zarówno według istniejących już reguł, jak i na podstawie istniejących już kombinacji". Istotę zdolności generatywnych "jest /.../ nie tyle możliwość przestrzegania i wyuczania się ujawnionej już struktury, co możliwości odkrywania nowych struktur w ciągle zmieniającej się, wielowymiarowej rzeczywistości".

- Średni poziom badawczy, normatywny, konstytuują posiadające obiektywne uwarunkowania, wzory kultury, normy, konwencje określające proces szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze. Wchodzą tu w grę; wzory ogólne, dotyczące interpretacji kultury jako określonej rzeczywistości w określonym czasie, dające możliwość włączenie się w bardzo szeroko rozumiane uczestnictwo kulturalne oraz wzory szczegółowe, zgodnie z wymogami kontekstu sytuacyjnego.
- Najniższy, realizacyjny poziom analizy dotyczy indywidualnych aktów zachowania, poziomu wykonania, realizacji.

Należy zwrócić uwagę, iż kolejne poziomy kompetencji stanowią rodzaj redukcji od tego, co najogólniejsze, do tego, co indywidualne i w istocie swojej sprowadzają się do zachowań konkretnych ludzi w konkretnych sytuacjach. Jednakże podstawą takich a nie innych zachowań jest określony, respektowany /niekoniecznie uświadomiony czy akceptowany/ układ wartości i społecznie uwarunkowany układ wzorów oraz ich realizacja, wyznaczające zakres i poziom kompetencji kulturowych. Inną możliwością rozważań wokół pojęcia kompetencji kulturowej, jest ujęcie z uwagi na jej rodzaje, odpowiadające rodzajom percepcji sztuki.

Ograniczenie zakresu omawianego pojęcia do kompetencji artystycznej, szczególnie do jej rodzajów powoduje, że jako jej dominujący składnik także pojawia się wiedza[17]. Kompetencja kulturowa

17. Por. A. Matuchniak-Krasuska, Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki, w: Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, Warszawa 1989, s. 44.

w tym zakresie obejmuje więc wiedzę uczestnika kultury o samej kulturze, a także jej realizację, czyli zastosowanie wobec konkretnego przekazu artystycznego. Wiedza o sztuce z punktu widzenia percepcji sztuki jest bifunkcjonalna: stanowi element podstawy estetycznej oraz warunkuje proces przeżycia estetycznego. Wiedza jest tutaj rozumiana szeroko tak, jako wynik edukacji formalnej, jak i ogólnego zasobu doświadczeń nabytych w kontaktach z dziełami sztuki.

By dzieło sztuki mogło przemówić, by mogło stanowić czytelny komunikat niezbędne jest przede wszystkim usytuowanie go w okresowej klasie przedmiotów - dzieł sztuki. Dalej - niezbędne przyporządkowanie go do konkretnego rodzaju sztuki, epoki, stylu, szkoły, twórcy, tematu itp. - a więc uświadomienie sobie specyficznego języka, którym ono przez określoną konwencję przemawia. "Proces dekodowania dzieła jest poszukiwaniem elementów konstytutywnych komunikatu estetycznego, znaczeń systemu figuratywnego /dotyczy malarstwa, choć można to odnieść także ogólnie do figur stylistycznych dzieł różnych rodzajów sztuki/ oraz rekonstruowaniu interpretacji artysty"[18].

Składnik poznawczy postawy estetycznej, który klasyfikować można ze względu na rozległość wiedzy o przedmiocie oraz jej prawdziwości jest więc obok składnika emocjonalnego i behawioralnego organicznie związany z odbiorem dzieł sztuki.

Przybliżając pojęcie kompetencji kulturowej do wiedzy przedmiotowej Matuchniak-Krasuska /na podstawie myśli teoretycznej Bourdien/, wydziela dwa aspekty tak rozumianej kompetencji:

- kompetencję artystyczną, teoretyczną, potencjalną - czyli wie-

---

18. P. Francastel, Twórczość malarska i społeczeństwo, Warszawa 1970, cyt. za A. Matuchnik-Krasuską, op. cit., s. 38.

dzę o sztuce /kulturze/,

- kompetencję artystyczną praktyczną, aktualizowaną, przejawianą w sposobach interpretacji sztuki[19].

Przejawem tej ostatniej jest mówienie o dziele sztuki, a nie o rzeczywistości przedstawionej, koncentracja na jakościach formalnych i ekspresji nie zaś wąsko pojętej treści i elementach przedstawieniowych. Jest ona uzależniona z jednej strony od kompetencji teoretycznej, czyli wiedzy o sztuce, a z drugiej strony od podstaw odbiorczych i nawyków recepcyjnych. Przykładem interpretacji dokonanej na podstawie wymienionych dwóch aspektów kompetencji może być analiza konkretnego dzieła sztuki, wobec którego najpierw podejmujemy czynności o charakterze klasyfikacyjnym, od najogólniejszych do szczegółowych /a więc umieszczamy je w konkretnej epoce, stylu, przypisujemy je określonemu twórcy, rozpoznajemy jego temat - o tyle o ile jest wyrazem obowiązujących konwencji/ - później, mając cały czas na uwadze dokonane wcześniej na gruncie posiadanej wiedzy, kwalifikacje, analizujemy samo dzieło jako przedmiot niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju, oceniamy, jak współgrają w nim elementy jego struktury formalnej, kompozycja, kontrasty, rytm, poszczególne jakości estetyczne, by w końcowej fazie uchwycić sens globalny dzieła i przyporządkować mu określone środki wyrazu użyte przez artystę.

Jest rzeczą oczywistą, że im głębszą wiedzę o sztuce posiadamy, im rozleglejsze jest nasze doświadczenie w obcowaniu z dziełami sztuki - a więc przedmiotami powołanymi do istnienia ze względu na realizację wartości estetycznych, tym bardziej prawomocne, a więc kompetentne, są formowane przez nas zdania orzekające dotyczące dzieła, będącego przedmiotem podejmowanych przez nas

---

19. Tamże, s. 44.

czynności interpretacyjnych.

Podsumowując tok powyższych rozważań, należałoby zwrócić uwagę na to, że:

1. Kompetencje kulturowe to szeroki zakres wiedzy i umiejętności dotyczącej interpretacji znaków /przedmiotów i czynności/ z punktu widzenia ich podmiotu scharakteryzowanych:
   a/ z uwagi na realizowany sens /cel, treść/ oraz
   b/ wiedzę dotyczącą realizacji owego sensu.
2. Są one niezbędnym warunkiem uczestnictwa w kulturze a w szczególności w jej warstwie symbolicznej.
3. Nabierają szczególnej rangi, gdy w grę wchodzi interpretacja znaków o wysokim poziomie skomplikowania i złożoności, głównie dzieł sztuki.
4. Obejmują nie tylko /choć przede wszystkim/ wiedzę, lecz także dotyczą postaw i nastawień, a więc sfery wolicjonalnej i emocjonalnej, niezbędnych do ujmowania przekazów kulturowych w określonym kontekście sytuacyjnym.
5. Posiadają aspekt potencjalny, dotyczący teoretycznej możliwości interpretacji znaków określonego typu, oraz aspekt realizacyjny, praktyczny dotyczący interpretacji konkretnych, rzeczywiście istniejących znaków.
6. Charakteryzują się możliwością generowania nowych, oryginalnych, indywidualnych zachowań w obrębie istniejącego kodu kulturowego, powszechnej "gramatyki" wyznaczającej sposoby realizacji określonych, społecznie akceptowanych sensów, dotyczących tak interpretacji znaków i symboli, jak i czynności oznaczania i symbolizowania zjawisk rzeczywistych.

C z ę ś ć t r z e c i a

WYCHOWANIE ESTETYCZNE I WYCHOWANIE PRZEZ SZTUKĘ W WOJSKU

R o z d z i a ł I

ROZWÓJ WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

Sztuka jako środek wychowania żołnierzy nabiera w armii demokratycznej nowego znaczenia. Staje się skutecznym przekazem tradycji kulturowych i orężnych narodu oraz jako nośnik wartości humanistycznych może stanowić swego rodzaju antidotum, skutecznie chroniące żołnierzy przed ujemnym wpływem procesów dehumanizacyjnych. Idea wychowania przez sztukę odpowiada więc najbardziej żywotnym interesom wychowawczym Wojska Polskiego. W tej części pracy ukażemy istotę i rolę wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę w edukacji obywatelskiej żołnierzy.

Wychowanie estetyczne należy do tych propozycji wychowawczych, które budzą w świecie współczesnym żywe zainteresowanie co najmniej z dwóch przyczyn[1]. Pierwsza z nich wynika z faktu społecznej obecności sztuki i jej społecznego funkcjonowania, rodzi to nowe problemy wychowawcze i stwarza nowy typ zamówienia pedagogicznego. Druga wiąże się z wewnętrzną sytuacją wychowania, kryzysem tradycyjnych instytucji i środków pedagogicznych, zaufaniem do sztuki jako instrumentu wychowawczego.

Idee wychowania estetycznego nawiązują do tych tradycji filozoficznych i estetycznych, które łączyły sztukę z wizją

---

1. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne - koncepcja teoretyczna, "Studia Estetyczne" 1976, t. XIII, s. 35.

"lepszego świata" i "nowego człowieka", z przebudową stosunków międzyludzkich, z inspirowaniem wewnętrznej harmonii człowieka i jego duchowego bogactwa, z pojmowaniem sztuki jako moralnego "sumienia". Kształtowanie lepszego człowieka dzięki wartościom sztuki stanowiło przedmiot zainteresowania pedagogów, filozofów i reformatorów życia społecznego, co wynikało z głębokiego przekonania o istotnej roli sztuki w rozwoju człowieka i nowych form życia społecznego[2].

W minionych epokach wiele uwagi poświęcono oddziaływaniu sztuki na człowieka. Sam termin "wychowanie estetyczne" pojawił się dość późno. Pojęcie to zostało wprowadzone do terminologii naukowej przez Fryderyka Schillera wraz z ogłoszonym w końcu XVIII wieku traktatem pt. "Listy o estetycznym wychowaniu człowieka"[3]. Jednak początki wychowania estetycznego sięgają starożytności.

Już w starożytności dostrzegano związki między sztuką a życiem, między pięknem a dobrem. Archaiczna sztuka Greków rodziła się w powiązaniu z uroczystościami i obrzędami religijnymi. Pierwszym rodzajem sztuki powstałym w ten sposób była "trójjedyna choreia", łącząca w sobie muzykę, poezję i taniec. Autorem teorii poszukującej związków między pięknem i harmonią świata a pięknem i harmonią człowieka był Pitagoras. Filozof ten uważał muzykę za najważniejszą a zarazem posiadającą największe właściwości wychowawcze. Muzyka była rozumiana jako wyraz doskonałej harmonii wszechświata.

Pitagorczycy - jak stwierdza W. Katarkiewicz[4] - zapisali

---

2. I. Wojnar, Przedmowa do pracy L.N. Stołowicza, Kategoria piękna a ideał społeczny, Warszawa 1982, s. 11.
3. F. Schiller, Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy, Warszawa 1972.
4. W. Tatarkiewicz, Historia estetyki, Estetyka starożytna, wyd. III, Warszawa 1985, s. 90.

się w dziejach estetyki dwiema teoriami związanymi z muzyką. Pierwsza mówiła: muzyka polega na proporcji, druga natomiast: muzyka jest potęgą działającą na duszę. Usiłowali oni wytłumaczyć potężne działanie sztuki pokrewieństwem ruchów i dźwięków z uczuciami. Dzięki temu pokrewieństwu ruchy /taniec/ i dźwięki /muzyka/ wyrażają uczucia. Wywołując uczucia, działają z kolei na dusze. Dźwięki znajdują w duszy rezonans, współdziałając z nimi. Z tego - zauważa dalej wspomniany autor - wypływa wniosek: można muzyką działać na duszę. Dobrą muzyką można je ulepszać, złą je psuć.

W ten sposób dobra muzyka, wyrażająca proporcje i harmonię, uczestniczyła w przywracaniu wewnętrznej harmonii człowieka. Na tym tle powstała nauka o ethosie muzyki, czyli - jak to określa W. Tatarkiewicz - o jej psychologicznym i wychowawczym działaniu, stanowiąc trwały składnik greckiego rozumienia muzyki.

Pierwszym filozofem, który dostrzegł problem wychowania estetycznego, był Platon. On też po raz pierwszy włączył pojęcie piękna i sztuki w wielki system filozoficzny. "Dla Platona sztuka była związana z działalnością i przeżyciami człowieka, z jego dążeniem do zgłębienia piękna i dobra. Piękno określał jako jedną z najważniejszych wartości, /.../ związaną zideą dobra, a tym samym również z ideą prawdy. Podstawą estetyki Platona są więc zasady jego ogólnej filozofii. Idea piękna obiektywnego i niezależnego od człowieka zakłada również ideę ludzkiej doskonałości"[5]. Dla tego filozofa drogą prowadzącą do doskonałości był więc konktakt ze sztuką.

Platon w swoich rozważaniach nad koncepcją idealnego Państwa sporo uwagi poświęcał także sprawom wychowania w ogóle,

---

5. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, Warszawa 1970, s. 40.

w tym również wychowania estetycznego. Zastanawiając się nad wychowaniem, Platon stwierdza, że "Trudno znaleźć lepsze od tego, które za dawnych czasów wymyślono: to jest przecież dla ciał gimnastyka, a dla duszy służba Muzom"[6]. Służba muzom utożsamiana była z wychowaniem muzycznym.

Muzyka była dla Platona zarówno środkiem wychowania estetycznego, jak i wychowania moralnego. "Bo najbardziej w głąb duszy wnika rytm i harmonia i najmocniej się czepia duszy przynosząc piękny wygląd". Człowiek należycie wychowany, "co piękne chwalić potrafi, brać je w głąb własnej duszy, żywić się nimi i przez to się doskonalić. A to co szpetne i haniebne, potrafiłby słusznie ganić i nie znosić tych rzeczy już za młodu"[7].

W poglądach społeczno-pedagogicznych Platona można odnaleźć wiele elementów żywych i płodnych do dzisiaj. Refleksje krytyczne i zastrzeżenia do utopijnych postulatów nie odbierają platońskiej koncepcji wychowania estetycznego ani aktualności, ani wartości. "Wkład Platona wydaje się tym cenniejszy, że określając zakres słusznego wpływu sztuki, implikuje zarazem potrzebę działania wychowawczego, a więc postuluje praktykę wychowania estetycznego: selekcję wartości estetycznych i umiejętne operowanie nimi dla osiągnięcia optymalnych wyników"[8]. Nieprzemijającą wartość platonizmu dla problematyki wychowania przez sztukę Pierre-Macime Schuhl ujmuje następująco: "Problem postawiony przez Platona nie przestaje być aktualny. Korzystanie z mechanicznych środków reprodukcji i rozpowszechnienia, które zapewniają obecnie oddziaływanie sztuki na ludzi w sposób znacznie szerszy, silniejszy i głębszy niż to miało miejsce w przeszłości, każe nam zastanowić się, bardziej niż to czyniono dawniej,

---

6. Platon, Państwo, t. I, Warszawa 1958, s. 118.
7. Tamże, s. 161.
8. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 44.

nad tym, jak kształtować gust estetyczny publiczności bez znie-walania jej. Trzeba także zastanowić się i nad tym, w jaki spo-sób sztuka może dopomóc ludziom w przywracaniu utraconej równowa-gi, która jest im tak bardzo potrzebna, zarówno obecnie, jak i w epoce Platona"[9].

Problematyka wychowawczego oddziaływania sztuki na czło-wieka znajduje odzwierciedlenie także w rozważaniach Arystote-lesa. Autor "Polityki" stworzył kolejną teorię, w której inter-pretacja piękna wiąże się ściśle z estetycznym charakterem idea-łu społeczno-politycznego ateńskiej polis. Przyjmując w zasadzie platońskie kryteria piękna poszukuje go jednak nie w świecie idei absolutnych, lecz w postawie i możliwościach twórczych sa-mego człowieka. Arystoteles w przeciwieństwie do Platona akcen-tował wytwórczy i naśladowczy charakter sztuki. Dla Stagiryty celem sztuki było między innymi wywołanie u odbiorcy różnego ro-dzaju przyjemności, z których najważniejsza jest rozpoznaniem tego, co było przez artystę naśladowane[10]. Koncepcja minesis miała zatem według Tatarkiewicza u Arystotelesa dwojakie znacze-nie: chodziło o odtwarzanie rzeczywistości przez sztukę i o swo-bodne tworzenie estetycznej fikcji. Z powyższego ujęcia wynikały różnorodne funkcje sztuki w stosunku do człowieka.

Akcentowanie zróżnicowanych funkcji sztuki znajduje odz-wierciedlenie w następującym stwierdzeniu Arystotelesa: "Jestem tego zdania, że muzykę należy uprawiać nie dla jednego, ale dla wielu pożytecznych celów, bo i dla wykształcenia, i dla duchowe-go oczyszczenia..., po trzecie zaś i dla wypełnienia czasu spo-

---

9. Pierr-Maxime Schuhl, Platon et l'art de son tempos, Paris 1952, PUF, s. XXII, cyt. za I. Wojnar, tamże, s. 45.
10. I. Wojnar, Estetyka i wybhowanie..., s. 45.

czynku, dla odprężenia i wytchnienia po pracy"[11].

Drugim celem działania sztuki u Arystotelesa miało być "duchowe oczyszczenie": katharsis. Termin ten podobnie jak "mimesis", został wprowadzony przez Arystotelesa. Przypomnijmy, że w ujęciu Platona moralne oddziaływanie sztuki na człowieka polegało na odpowiedniości między harmonią i pięknem a tym, co dobre i wartościowe, oraz na związku między zachowaniem harmonii i brzydotą a tym, co złe i godne potępienia. Natomiast według Arystotelesa duchowe oczyszczenie za pośrednictwem sztuki można uzyskać bardziej dzięki oddziaływaniu tragedii niż muzyki[12].

Wracając do celów działania sztuki, należy podkreślić sformułowanie przez Arystotelesa katartycznej /oczyszczającej/ funkcji sztuki, polegającej na potęgowaniu uczuć gwałtownych, na ich wyładowaniu i wyzwoleniu się od nich. Zdaniem I. Wojnar do tej koncepcji nawiąże po dwudziestu wiekach teoria psychoanalizy, wykorzystując przeżycia estetyczne w celach terapeutycznych. Arystotelesowska katharsis stanowi podstawę nowoczesnych koncepcji sublimacji i wyzwolenia dzięki sztuce. Jest to odmienna od proponowanej przez Platona drogaosiągnięcia czy przywrócenia harmonii człowieka: droga ta - zdaniem I. Wojnar - wiedzie przez jeszcze większe zachwiania harmonii i wyładowanie uczuć, które jej zagrażały. W ten sposób przeżycie estetyczne zyskuje jak gdyby nowy wymiar i nową funkcję, stając się złożonym, bogatym i dynamicznym. A zatem proces wyzwalania i terapii człowieka ukazuje się jako proces dwoisty: nie polega wyłącznie na uspokojeniu wewnętrznych konfliktów, lecz także na ich przezwyciężaniu siłami, które w nich samych są zawarte. Konflikty na swój

---

11. W. Tatarkiewicz, Historia estetyki, t. I, Wrocław 1960, s. 193-194.
12. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 46.

sposób uczestniczą we wzbogacaniu świata wewnętrznego człowieka[13].

Trzeci cel sztuki sformułowany przez Arystotelesa sprowadzić można do tego, że sztuka, niezależnie od kształcenia i oczyszczania uczuć, jest dla człowieka źródłem przyjemności i wzruszeń. Sztuka miała być szlachetną rozrywką, łączącą w sobie przyjemności z pięknem moralnym. Ten zespół funkcji sztuki jest bezpośrednio związany z rozważaniami pedagogicznymi Arystotelesa[14].

A zatem w ujęciu tego filozofa sztuka miała stać się powszechnym i ważnym środkiem wychowania oraz sposobem ułatwiającym i wzbogacającym życie ludzkie.

W ten sposób ukazane zostały dwie różne drogi prowadzące do zbudowania wewnętrznej harmonii człowieka za pośrednictwem sztuki. Pierwsza sugerowała zgodność wartości wyrażonych w sztuce z wartościami idealnej istoty człowieka, eksponowała w sztuce harmonię, symetrię i ład, które odnoszą się głównie do sztuki klasycznej; druga wskazywała na możliwość przywracania zachwianej harmonii człowieka za pomocą wstrząsu psychicznego, gwałtownych i dramatycznych przeżyć[15].

Tak więc epoka starożytna w pracach swoich najwybitniejszych myślicieli sformułowała główne problemy wychowawczej roli sztuki, sugerując równocześnie szereg rozwiązań praktycznych w zakresie wychowania estetycznego.

Późniejsze epoki przywiązywały do wychowania estetycznego mniejsze znaczenie. Pierwsze symptomy wyraźniejszego zaintere-

---

13. I. Wojnar, tamże, s. 46-48.
14. Tamże, s. 48.
15. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne, w: Pedagogika pod redakcją B. Suchodolskiego, Warszawa 1982, s. 542.

sowania wychowawczymi funkcjami sztuki pojawiają się w Średniowieczu. Dotyczą one szczególnie muzyki i teatru. Zadaniem ich było głównie wzbudzanie i pogłębianie uczuć religijnych. Sztuki plastyczne: rzeźba, i malarstwo spełniały często funkcje encyklopedyczne, zastępując słowo drukowane[16].

W następnych stuleciach, wychowanie estetyczne w coraz większym stopniu zaczęło się przeobrażać w specjalizację zawodową przeznaczoną dla ludzi posiadających szczególne uzdolnienia i kwalifikacje. Sztukę coraz bardziej - według I. Wojnar - pojmowano z jednej strony, jako domenę specjalizacji zawodowej, a z drugiej jako przedmiot zbytku i źródło szczególnego rodzaju przeżyć i przyjemności, dostępnych tylko dla wybranych i dla uprzywilejowanych[17].

Ten stan rzeczy trwał aż do drugiej połowy XIX wieku. W tym właśnie okresie nastąpił stopniowy wzrost zainteresowania wychowaniem estetycznym jako doniosłym zagadnieniem pedagogicznym. Ważną rolę w tym względzie odegrał kierunek znany w pedagogice pod nazwą: Nowe wychowanie[18], którego wkład w problematykę wychowania estetycznego jest szczególnie duży. Najważniejszym osiągnięciem tego ruchu była próba objęcia wychowaniem estetycznym wszystkich dzieci i młodzieży bez wyjątku, a nie tylko tych wychowanków, którzy przejawiają szczególne predyspozycje.

W przeszłości wychowanie estetyczne traktowano jako marginesową dziedzinę działalności wychowawczej, uważano, że jest ono sprawą czysto prywatną. "Twierdzono, że społeczeństwo jako całość

---

16. W. Tatarkiewicz, O średniowiecznym stosunku do sztuki, "Przegląd Humanistyczny" 1960, nr 1.
17. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 140.
18. I. Wojnar, Drogi rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę, w: Wychowanie przez sztukę, Warszawa 1965, s. 155.

nie powinno, a nawet nie ma prawa ingerować w sprawy jednostki, w układanie jej stosunku do sztuki"[19]. Inną przyczyną niedoceniania roli wychowania estetycznego był pogląd, że sztuka stanowi swego rodzaju społeczny luksus. Wynikało to z faktu, że koncepcja wychowania estetycznego kształtowała się w okresie, w którym sztuka stanowiła domenę profesjonalistów bądź ludzi ze społecznej elity. Kontakt ze sztuką dokonywał się w rzadkich, odświętnych chwilach wyprawy do muzeum lub teatru, a "przeżycia estetyczne wiązały się bądź z przeżyciami religijnymi, bądź też stanowiły zaspokojenie wysublimowanej ciekawości koneserskiej, typowej dla przedstawicieli klas uprzywilejowanych"[20].

Teza o kształtowaniu za pośrednictwem sztuki wewnętrznej harmonii człowieka, sformułowana przez filozofię starożytną, ponownie powracała w odmiennych warunkach i na gruncie odmiennych założeń filozoficznych.

F. Schiller jest autorem pierwszego w historii filozofii, utopijnego dzieła, podkreślającego rolę wychowawczą sztuki - "Listy o estetycznym wychowaniu człowieka". Teoria Schillera związana jest w swoisty sposób z wydarzeniami Wielkiej Rewolucji Francuskiej. W ten sposób poeta niemiecki swoją utopią estetyczną odpowiedział na wezwanie do krytyki ustroju feudalnego i do kształtowania nowej przyszłości. Dla Schillera pierwszym krokiem rewolucji społeczno-politycznej miała być proponowana rewolucja estetyczna, realizowana w imię harmonijnego rozwoju człowieka, pogrążonego wówczas w wewnętrznych sprzecznościach[21].

Schillerowski program wychowania estetycznego, skierowany

---

19. B. Suchodolski, Współczesne problemy wychowania estetycznego, w: Wychowanie przez sztukę, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 20.
20. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 23-24.
21. Tamże, s. 56.

przeciw panującym w tej dziedzinie poglądom, postulował urzeczywistnienie harmonii społecznej przez kształtowanie harmonii wewnętrznej człowieka, co według tego filozofa możliwe było tylko dzięki sztuce, Szchiller twierdził, że aby "człowieka zmysłowego uczynić człowiekiem rozumnym, nie ma innego sposobu, jak tylko uczynić go człowiekiem estetycznym". Pogląd poety na człowieka oparty jest na dualiźmie. Istnieją w człowieku dwa instynkty: "Pierwszy z nich nazwałbym instynktem zmysłowym i ma on swoje źródło w naszej egzystencji filozoficznej czy też w naszej naturze zmysłowej i zmierza ku temu, aby nałożyć człowiekowi granice czasu oraz uczynić go materią". Ten właśnie popęd sprawia, że życie ludzkie wyznaczone jest przez czas. Drugi z owych poglądów, "Który można by nazwać instynktem formy, wypływa z absolutnego bytowania człowieka, czyli z jego rozumnej natury"[22]. Instynkt zmysłowy warunkuje fizyczną /przemijalną/ egzystencję człowieka. Instynkt formalny - to ludzka natura rozumna, wywiedziona z bytu absolutnego. Pełna harmonia człowieka może być osiągnięta dopiero dzięki działaniu trzeciego instynktu, którym jest instynkt zabawy /gry/. "Przedmiot owego instynktu zabawy - jak pisze Schiller - określony przez jego schemat ogólny, może być nazwany "żywą formą"; pojęcie to służy do wyrażania wszelkich estetycznych jakości rzeczy, czyli tego, co w najszerszym rozumieniu tego słowa można by nazwać pięknem"[23]. Człowiek - jak podkreśla I. Wojnar - nie jest wyłącznie materią, ani wyłącznie duszą, stanowi twórczą syntezę tych elementów, a istotę człowieczeństwa jest ekspresja twórcza, czyli zabawa. Dzięki twórczości, sztuce i pięknu "człowiek zmysłowy" staje się człowiekiem

---

22. F. Schiller, Listy o estetycznym wychowaniu człowieka, Warszawa 1972, list. 12.

23. Tamże, list 15.

myślącym, zaś człowiek myślący zyskuje kontakt z naturalnym światem zmysłów[24].

Schillerowska koncepcja wychowania estetycznego o charakterze poetycko-filozoficznym, stanowi program zaufania do sztuki. Uzasadnia ona związki między twórczym rozwojem jednostki a realizacją "estetycznego królestwa wolności"[25], czyli bardziej swobodnych i bardziej ludzkich stosunków społecznych.

Oceniając idee wychowania estetycznego Schillera, należy podzielić opinię I. Wojnar, która stwierdza, że mimo naiwności i uproszczeń w schillerowskiej koncepcji człowieka, mimo odrywania go od konkretnego działania i od realnego środowiska, pozostaje słuszne i aktualne jej założenie podstawowe i postulat wychowawczej roli sztuki[26].

B. Nawroczyński, dokonując krytycznej interpretacji poglądów F. Schillera na wychowanie estetyczne, dopatruje się również w nauce tego filozofa i poety czegoś pozytywnego o tym, "że sztuka wprowadza nas w swój odrębny świat wyłączając na pewien czas z innych światów". W tym właśnie odbrębnym świecie sztuki należy - zdaniem wymienionego pedagoga - szukać momentów wychowawczych. "Sztuka wychowuje nie przez to, jakoby ona tylko otwierała drogę do moralności, bo to - jak wiemy - nie jest zgodne z prawdą, ale przez to, że jest sztuką.W niej samej są czynniki potężne pobudzające rozwój duchowy człowieka. Przemawia ona do takich stron jego duszy, których nie porusza sama tylko kultura materialna i intelektualna. W niej znajdujemy pokarm duchowy, bez którego człowiek nie może stać się pełnym człowiekiem"[27].

---

24. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne, w: Pedagogika..., s.543.
25. Zob. I. Wojnar, Estetyczna samowiedza człowieka, Warszawa 1982, s. 27-43.
26. I.Wojnar, Z dziejów myśli o wychowaniu estetycznym, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 1, s. 65.
27. Zob.B.Nawroczyński, Rozbiór krytyczny poglądów F.Schillera na wychowanie estetyczne człowieka, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1960, nr 2, s. 62.

W wieku XIX pojawia się kolejna wielka utopia społeczna przeniknięta wiarą w wartość piękna i sztuki, w której sztuka miała służyć doskonaleniu życia społeczeństwa. Taki kolejny program pełnego zaufania do sztuki głosił John Ruskin. Społeczno-wychowawcza koncepcja sztuki Ruskina, jego oryginalna koncepcja wychowania estetycznego wiąże się z jego poglądami estetycznymi oraz jego osobistą krytyką społeczeństwa kapitalistycznego.

Ruskin był przekonany, że współczesna mu cywilizacja przemysłowa stanowi przyczynę wszelkiego zła, że istnieje związek między pięknem, dobrem i szczęściem, a tym samym odpowiedniość między brakiem piękna, złem i nieszczęściem. Postulował on równocześnie reformę sztuki i reformę życia, głosząc powrót do zagubionych wartości naturalnego piękna i moralnego dobra. W koncepcji Ruskina znalazła wyraz troska o połączenie w wychowaniu estetycznym idei dobra i szczęścia człowieka indywidualnego z dobrem i szczęściem całego społeczeństwa[28].

Estetyk angielski widział sztukę przez pryzmat przyrody, sądząc, iż "przyroda w najdrobniejszych swoich przejawach jest równoznaczna z pięknem". Twierdził, iż sztuka nie jest sprawą estetycznego smaku, lecz całej osobowości człowieka. Zarówno tworzenie dzieła, jak i jego postrzeganie wymaga jednoczesnego zaangażowania uczuć, umysłu, moralności, wiedzy i pamięci - stąd traktowanie człowieka w sposób integralny. W ocenie I. Wojnar, teza ta jest słuszna i na wskroś nowoczesna. Do niej nawiązał H. Read, uzasadniając, w jaki sposób sztuka kształtuje "całego człowieka", a nie tylko jego sferę estetyczną[29].

---

28. I. Wojnar, Estetyka a problemy wychowawcze, "Estetyka" 1962, t. III, s. 257.

29. I. Wojnar, Estetyczna samowiedza człowieka, Warszawa 1982, s. 54.

Niewątpliwie, sądy Ruskina o sztuce epoki mu współczesnej rażą jednostronnością i apodyktyzmem, jednak jego rozważania na temat roli sztuki w życiu poszczególnych jednostek i społeczeństwa oraz na temat warunków jej rozwoju budzą aprobatę. Wrażliwość na wielorakie uwarunkowanie sztuki, jej podstawowy związek z układem stosunków społecznych, stylem życia ludzi skłania go do szczególnego zainteresowania sytuacjami, w których sztuka może rozwijać się z pożytkiem dla kultury i ludzkości. W jego przekonaniu sztuka wyrasta z życia i życiu służy, stąd troska o to, aby stała się istotnym składnikiem codziennego życia społeczeństwa. Wychodząc z takiego przeświadczenia Ruskin inspirował szeroki ruch upowszechniania sztuki za pośrednictwem muzeów i galerii. Zabiegał również o estetykę codziennego otoczenia człowieka[30].

Ideał Ruskina podjął i realizował jego uczeń i przyjaciel William Morris, który rozwinął koncepcję sztuki stosowanej, dekoracyjnej, organizując warsztaty rzemieślnicze wytwarzające wyroby rzemiosła artystycznego. Słusznie zatem został uznany za pioniera nowoczesnego ruchu wzornictwa przemysłowego.

Bardzo pozytywną ocenę dzieła Ruskina w zakresie społecznej roli sztuki sformułował w tym czasie J. Marchlewski, pisząc: "Cała dziwaczność naszych pojęć o sztuce plastycznej, całą niedorzeczność naszej sztuki wykazał dopiero John Ruskin. Niepożytą zasługą tego człowieka pozostanie, że zdjął nam biel z oka, wpoił tęsknotę za prawdziwym pięknem, pokazał on nam czym ono być powinno"[31].

Nie podzielając estetycznych sądów Ruskina, Marchlewski

---

30. I. Wojnar, Wstęp do J.Ruskin, Sztuka, społeczeństwo, wychowanie. Wybór pism, Wrocław 1977, s. XXX.
31. J. Marchlewski, O sztuce. Artykuły, polemiki oraz listy, Warszawa 1967, s. 162.

podzielał jednak pogląd, iż sztuka powinna być związana z życiem społecznym. Pisał o tym następująco: "Przeciwko luksusowej sztuce burżuazyjnej i całej koncepcji sztuki wystąpił w naszych czasach po raz pierwszy John Ruskin. Sztuka nie jest czymś, na co przychodzi kolej, gdy inne potrzeby są już zaspokojone, ale jest pierwszą potrzebą istoty, która wznosi się ponad czysto zwierzęcy byt. Sztuka nie jest "upiększaniem życia", ale samym życiem, nie jest po to, by "w chwilach uroczystych" wznosić nas ponad troski dnia codziennego. Człowiek - przynajmniej jeżeli pretenduje do miana człowieka kulturalnego - powinien zawsze i wszędzie zachowywać i wyrażać swe poczucie sztuki. Oto konsekwencje nowej religii, którą głosił Ruskin"[32].

Tak więc od rozważań na temat piękna i sztuki, poprzez krytykę cywilizacji przemysłowej i ustroju kapitalistycznego, Ruskin doszedł do sformułowania programu wychowawczego przeniknietego ideą piękna i wiarą w jego wszechstronne walory. Działalność praktyczna Ruskina i Morrisa zachowuje trwałą wartość do dziś. Po raz pierwszy w dziejach pojawia się nie tylko traktat o wychowawczych funkcjach sztuki uczestniczącej w tworzeniu lepszego społeczeństwa, ale próba wprowadzenia tych zasad w życie, pierwsza wielka synteza teorii i praktyki wychowania estetycznego. Odrzucając utopijną i nie podlegającą dyskusji teorię "powrotu do natury", musimy uznać nowoczesność i aktualność postulatów Ruskina i Morrisa w dziedzinie wychowawczych i społecznych funkcji piękna i sztuki[33].

Na społeczne warunki rozwoju sztuki zwrócił uwagę w okresie międzywojennym B. Suchodolski w pracy pt. "Wielkość sztuki

---

32. I. Wojnar, Wstęp do J. Ruskin, op. cit., s. XXXII.
33. Por. J. Kossak, W poszukiwaniu stylu epoki, Warszawa 1961.

a odrodzenie kultury" podkreślając /w czym nawiązał do idei Ruskina i Morrisa/, iż stosunek społeczeństwa do piękna i sztuki może mieć właściwy charakter tylko w pewnych warunkach życiowych. Uczony pisał: "Czas już skończyć z bezmyślnym oskarżeniem Ruskina i Morrisa o utopizm. Żyjemy już w innych czasach i to, co wydawało się kiedyś herezją, jest dla nas prawdą /.../. Idee Ruskina i Morrisa zaczynają świecić blaskiem wskazań, nie utopii"[34].

W epoce współczesnej nie tylko docenia się, ale uznaje i realizuje wychowawczą koncepcję sztuki. Proces udostępniania ludziom wartości estetycznych i analiza ich wychowującej roli wydają się nawiązywać do koncepcji wielkich utopistów.[35]

Aktualność przypomnianych w dużym streszczeniu utopijnych teorii nie wyraża się wyłącznie w sferze społeczno-organizacyjnej. Platońska troska o wychowanie harmonijnego wewnętrznie człowieka oraz schillerowski postulat łączenia w psychice pozornie sprzecznych elementów zmysłowych i racjonalnych powraca w pedagogicznych postulatach współczesności.

W drugiej połowie XIX wieku, gdy na zachodzie Europy pojawiły się utopijne idee estetyczno-społeczne, analogiczne zainteresowanie społeczną rolą sztuki przejawiają rosyjscy demokraci, szczególnie W.G. Bielański, M. Czernyszewski oraz J. Plechanow i później A. Łunaczarski. W ich przekonaniu, sztuka to zwierciadło życia społecznego, równocześnie niezastąpiony "podręcznik życia".

Praca Czernyszewskiego pt. "Stosunek estetyczny sztuki do rzeczywistości", napisana w 1855 r. stanowi próbę zarysowania

---

34. B. Suchodolski, Wielkość sztuki a odrodzenie kultury, Warszawa 1935, s. 25.
35. I. Wojnar, Z dziejów myśli o wychowaniu estetycznym..., s. 68.

estetyki materialistycznej, w której autor zawarł niemal klasyczną definicję piękna: "Piękno to życie. Piękna jest ta istota, w której widzimy życie takie, jakim powinno ono być wedle naszego rozumienia; piękny jest ten przedmiot, który tchnie życiem i mówi nam o życiu"[36].

Według Czarnyszewskiego istnieją różne rodzaje piękna, ponieważ różny może być ideał pięknego życia. Zmienia się on zależnie od klas społecznych, które go wyrażają. Autor wymienionej pracy wysoko cenił wartość i przydatność sztuki, która w pewnych sytuacjach /okolicznościach/ może człowiekowi zastępować rzeczywistość, pokazywać te strony życia, które nie są mu jeszcze znane. Może się zatem stać "podręcznikiem życia". "Sztuka poza odtwarzaniem, ma jeszcze inną funkcję, funkcję objaśniania i oceniania życia i do pewnego stopnia funkcja ta dostępna jest wszystkim sztukom"[37]. Sztuka dostarcza wzorów pięknego życia. Ukazuje je nie tylko takim, jakim jest, ale często jakim być powinno.

Podobny w tym zakresie pogląd na sztukę reprezentował Lew Tołstoj, autor dzieła pt. "Co to jest sztuka?". Rozszerzył on pojęcie i cel estetyki i w związku z tym uważany jest za twórcę nowoczesnego nurtu estetyki. Według Tołstoja, piękno i wartość dzieła sztuki mogą być oceniane wyłącznie przez pryzmat wpływu, jaki wywierają na życie uczuciowe ludzie, przy czym Tołstoj akcentuje komunikatywną stronę wartości estetycznych, zdolność łączenia ludzi we wspólnym przeżyciu o wzniosłym charakterze moralnym[38]. "Sztuka - pisze Tołstoj - jest czynnością ludzką na tem

---

36. M. Czernyszewski, O sztuce, Warszawa 1952, s. 230.
37. Tamże, s. 220.
38. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, op. cit., s. 71.

zasadzającą się, iż ktoś świadomie, przy pomocy pewnych znaków zewnętrznych, komunikuje innym uczucia przez się doznane, a ci inni zarażają się tymi uczuciami i przechodzą je sami"[39].

W przedstawionym zarysie rozwoju wychowania estetycznego zamierzaliśmy podkreślić, iż głównym przedmiotem zainteresowania dawnych systemów estetycznych było zagadnienie wewnętrznej harmonii człowieka, realizowanej za pośrednictwem piękna i sztuki. Wskazywano różne sposoby tej realizacji. Równowaga wewnętrzna człowieka, uznawana za podstawową ideę wychowawczą w starożytności, stanowiąca również ideał realizowany przez wychowawcze oddziaływanie sztuki na człowieka, stanowi także przedmiot zainteresowania w naszej epoce. Również problem wewnętrznych sprzeczności natury ludzkiej staje się przedmiotem współczesnych zainteresowań badawczych i sztuka często jest traktowana jako środek przezwyciężania stanów konfliktowych[40].

Wychowanie estetyczne odczytywane w wymiarze przedstawionych idei staje się odmianą wizji człowieka, filozoficzną interpretacją człowieka w świetle sztuki. Teoria wychowania estetycznego podejmuje problemy intelektualnego pogranicza między estetyką, socjologią, psychologią i pedagogiką, zakorzenione w filozofii człowieka obejmującej całokształt spraw związanych z procesami jego samowiedzy i samorealizacji[41].

Teoretycy wychowania estetycznego mają świadomość konieczności związku własnej dyscypliny z estetyką. Należy sobie uświadomić - stwierdza M. Gołaszewska - że wychowanie estetyczne nie byłoby w ogóle możliwe, gdyby nie istniała estetyka jako nau-

---

39. K. Tołstoj, Co to jest sztuka? Warszawa 1980.
40. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 74-75.
41. I. Wojnar, Przedmowa do pracy L.N. Stołowicza, op. cit., s. 15.

ka teoretyczna. Pedagogowie w tym przypadku przyjmują jako podstawę twierdzenia estetyki, wykorzystując je do specyficznej dla siebie problematyki i zadań. Zadania te zaś polegają najogólniej na przygotowaniu człowieka do odbioru sztuki, rozwinięciu w nim wrażliwości na piękno. Na ten temat pisze także autorka pracy pt. "Teoria wychowania estetycznego", stwierdzając, że "Problem wychowania estetycznego wynika /.../ w sposób logiczny z ewolucji estetyki jako zmiennej i wyodrębniającej się dyscypliny naukowej"[42] oraz, że "teoria wychowania estetycznego /.../ sięgać musi /.../ do estetyki ogólnej jako nauki o sztuce w sensie całościowym oraz do estetyk szczegółowych, zajmujących się poszczególnymi dziedzinami sztuki"[43]. Istnieje zatem wyraźne pole wspólnych zainteresowań estetyki jako nauki o pięknie, sztuce i teorii wychowania estetycznego zajmującej się wychowawczymi walorami sztuki.

Teoria wychowania estetycznego posiada poczwórne zakorzenienie, dzięki jej związkom: podstawowym z naukami pedagogicznymi, wtórnym z naukami o sztuce, społeczeństwie i kulturze. Mając zatem charakter interdyscyplinarny, posiada jednocześnie wspólny krąg zainteresowań badawczych z pedagogiką, estetyką, socjologią i psychologią[44].

Teoretyczne podstawy wychowania estetycznego zawarte są głównie w pracach S. Szumana, B. Suchodolskiego, I. Wojnar. Prace wymienionych autorów posiadają charakter ogólnej teorii wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę i stanowią niezbędną pomoc metodologiczną dla tych, którzy zajmują się wychowaniem

---

42. I. Wojnar, Perspektywy wychowawcze sztuki, Warszawa 1966, s. 12.
43. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne, w: Pedagogika, op. cit., s. 506.
44. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne - koncepcja teoretyczne, op. cit., s. 43.

estetycznym w różnych dziedzinach, np. wychowanie literackie, teatralne, filmowe itp. Każdy z wymienionych autorów w odmienny sposób wykorzystuje inspiracje estetyki w budowaniu własnej teorii wychowania estetycznego.

S. Szuman podstawę swojej koncepcji, zawartą przede wszystkim w drugim wydaniu pracy pt. "O sztuce i wychowaniu estetycznym", oparł o teorię estetyczną Romana Ingerdena, szczególnie o jego twierdzenia na temat budowy dzieł sztuki oraz charakterystyki przeżyć estetycznych. Autor ten własną oryginalną intuicją doszedł także do sformułowania istotnych wniosków, wskazując, iż wychowanie estetyczne nabiera charakteru syntetycznego, co znajduje swój wyraz zarówno w dostrzeganiu kształcąco-wychowawczych funkcji wszelkiego rodzaju sztuki, jak również w docenianiu znaczenia aktywności artystycznej i estetycznego przeżywania dzieł sztuki.

Natomiast rozważania B. Suchodolskiego dotyczące wychowania estetycznego wpisane zostały w jego koncepcję antropologiczną, przejawiającą zainteresowania kondycją ludzką i obroną człowieczeństwa przed ujemnym wpływem współczesnej cywilizacji, a także stworzeniem sprzyjających warunków do rozwoju i samorealizacji osobowości człowieka. Refleksja uczonego na temat sztuki wiąże się więc integralnie z rozważaniami nad koncepcją człowieka, kultury i wychowania[45]. W rozważaniach pedagogicznych B. Suchodolskiego takiemu ujęciu sztuki odpowiada koncepcja wychowania przez sztukę jako element szerszego procesu wychowania przez uczestnictwo w kulturze. Jest to niewątpliwie pewna swoistość polskiej koncepcji wychowania przez sztukę.

---

45. Zob. B. Truchlińska, Filozofia sztuki B. Suchodolskiego, "Studia Filozoficzne" 1985, nr 7.

I. Wojnar zaś w swych pracach, a szczególnie w "Estetyce i wychowaniu", teorię wychowania estetycznego wprowadza z tradycji myśli estetycznej i pedagogicznej oraz analizuje możliwości sztuki w zakresie realizowania ideału wychowawczego określonego przez autorkę jako "postawa otwartego umysłu". Uczona stwierdza, że związek estetyki z "postawą otwartego umysłu" jest bardzo zróżnicowany. "Nie dostrzegamy bowiem tylko jednej teorii estetyki, którą można byłoby uznać za podstawę teoretyczną postulowanej pedagogiki estetycznej. Musimy raczej poszukiwać syntezy, na którą złożą się elementy różnych teorii"[46].

Teoria estetyczna zaproponowana przez wspomnianą autorkę jako podstawa do pedagogicznej koncepcji wychowania przez sztukę uwzględnia elementy czterech orientacji współczesnej myśli estetycznej. Każda z odmiennego punktu widzenia ujmuje zagadnienie "człowiek i sztuka", każda też dostarcza innych argumentów na rzecz tezy o wychowawczych możliwościach sztuki. Do współczesnych teorii estetycznych I. Wojnar zalicza[47]:

- estetyczną metodę rozumienia świata,
- koncepcję doświadczenia estetycznego,
- koncepcję spostrzegania wartości,
- koncepcję psychoanalityczną sztuki i jej funkcji.

Na zakończenie tej części rozważań przedstawimy współczesne pojęcie i zakres znaczeniowy wychowania estetycznego.

W teorii pedagogicznej angażującej sztukę w proces kształtowania osobowości człowieka występują następujące pojęcia: "wychowanie estetyczne" oraz "wychowanie przez sztukę". Każde z wymienionych pojęć ma swoją historię i swój zakres znaczeniowy związa-

---

46. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, Warszawa 1964, s. 77.
47. Zob. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, Warszawa 1970, s. 76-100.

ny z określoną koncepcją wychowawczą. Wymienionym pojęciom pedagogicznym poświęcono dotychczas sporo miejsca w literaturze, mimo to w dalszym ciągu brak jest klarowności w tej kwestii.

Najmniej nieporozumień budzi dotychczas "wychowanie artystyczne", rozumiane jako kształtowanie uzdolnień i wyrabianie umiejętności pozwalających czynnie uprawiać jakąś dziedzinę sztuki. "Zadaniem wychowania artystycznego jest wydobywać i doskonalić siły twórcze przyszłych plastyków, muzyków, aktorów"[48], a więc przygotowywać ich do zawodu artysty. Trafniej byłoby nazwać działalność "kształceniem artystycznym" i terminu tego używać dla określenia przygotowania fachowego, zaś o "wychowaniu artystycznym" mówić - zgodnie z propozycją A. Chmielewskiej - wówczas, gdy zapoznawanie z technikami artystycznymi nie ma celu zawodowego, lecz cel ogólno-pedagogiczny[49].

Termin "wychowanie estetyczne" wiąże się z ogłoszonym przez Fryderyka Schillera w końcu XVIII wieku traktatem pt. "Listy o estetycznym wychowaniu człowieka", o czym już wcześniej pisaliśmy. W dwudziestoleciu międzywojennym podstawy wychowania estetycznego stworzył w Polsce S. Szuman, był on również autorem pierwszych po drugiej wojnie światowej prac z tego zakresu, m.in. "Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej" oraz "Pochwały dyletantów". Po wojnie Szuman był również aktywnym propagatorem nowocześnie rozumianego wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę. Wspomniany autor początkowo posługiwał się wyłącznie pojęciem "wychowanie estetyczne". W jego ujęciu "wychowanie estetyczne" /.../ ma właśnie na celu rozszerzenie i pogłębienie świa-

---

48. B. Nawroczyński, O wychowaniu estetycznym, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 1, s. 25.
49. A. Chmielewska, Problemy wychowania estetycznego, w: J. Słońska /red./, O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej, Warszawa 1966, s. 10.

domości istnienia każdego człowieka, a także nadanie właściwego kierunku działalności"[50].

W książce pt. "O sztuce i wychowaniu estetycznym" wyd.II z 1969 r. Szuman wprowadza również pojęcie "wychowanie przez sztukę", które interpretuje jako jedną z metod wychowania estetycznego. Dtugą metodę stanowi rozwijanie aktywności twórczej wychowanków[51]. Szuman był zwolennikiem powszechnego wychowania estetycznego. Znana jest jego koncepcja realizacji zadań wychowania estetycznego poprzez udostępnianie, uprzystępnienie i upowszechnianie sztuki. Przez udostępnianie rozumiał stworzenie warunków do bezpośredniego kontaktu odbiorcy z dziełem sztuki. Uprzystępnienie polega na wytwarzaniu zainteresowań i zapotrzebowania na sztukę, zdolności jej rozumienia i przeżywania. Tutaj przejawia się właściwa działalność wychowawcza, wyrażająca się m.in. na pośredniczeniu "wychowawcy estetycznego" między dziełem sztuki a odbiorcą. Upowszechnianie jest najszerszym procesem mającym na celu uczynienie sztuki bliską i zrozumiałą dla jak największej grupy odbiorców[52]. "Wychowanie estetyczne - według Szumana - tym się różni od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczucia rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego przez pryzmat sztuki"[53].

B. Suchodolski w swoich pracach posługuje się zarówno pojęciem "wychowania estetycznego", jak i "wychowania przez

---

50. S. Szuman, Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej, "Praca szkolna" 1945/46 nr 1-2, s. 9.
51. S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, wyd.II, Warszawa 1969, s. 95-99.
52. Tamże, s. 108-119.
53. Tamże, s. 21.

sztukę". Autor ten z terminem "wychowanie estetyczne" wiąże dwojaki sens. Wychowanie estetyczne w znaczeniu pierwszym - to "kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki, upodobań oraz własnej aktywności artystycznej, odtwórczej lub nawet twórczej"[54]. Wychowanie estetyczne w tym sensie - jak podkreśla autor - to kultura jednostki w zakresie jej stosunku do dzieł sztuki, jak również kultura jej artystycznej działalności amatorskiej. Wychowanie estetyczne w drugim znaczeniu obejmuje również to, "jak w różnych zakresach sztuka wpływa na człowieka, jak wpływa na sposób odczuwania przez ludzi życia, na poglądy i przekonania ludzkie, na ich przeżycia moralne, na ich ogólną postawę wobec innych ludzi, wobec świata"[55].

W pierwszym znaczeniu wychowanie estetyczne jest rozumiane przez B. Suchodolskiego tradycyjnie, w drugim natomiast staje się ono wychowaniem przez sztukę, wykraczając tym samym poza tradycyjny zakres wychowania estetycznego.

Za szerokim rozumieniem wychowania estetycznego opowiada się także A. Chmielewska, nadając mu znaczenie będące syntezą tradycyjnego wychowania estetycznego i współczesnego wychowania przez sztukę. "Przez wychowanie estetyczne rozumieć będziemy działanie za pośrednictwem przeżyć estetycznych, jakie zawdzięczamy elementom piękna przyrody, sztuki i rzeczywistości społecznej, uważając to działanie za czynnik niezbędny w cało-

---

54. B. Suchodolski, Współczesne problemy wychowania estetycznego, w: I. Wojnar /red./, Wychowanie przez sztukę, Warszawa 1965, s. 22.

55. Tamże, s. 22.

kształcie procesu wychowania pełnej osobowości człowieka"[56]. Takie rozumienie pojęcia wychowania estetycznego odpowiada potrzebom wychowawczym w wojsku.

Od początku lat sześćdziesiątych niestudzoną rzeczniczką wychowania estetycznego w polskiej pedagogice jest Irena Wojnar. W swojej fundamentalnej pracy pt. "Teoria wychowania estetycznego" wyjaśniła aktualne rozumienie i zakres znaczeniowy wychowania estetycznego.

Zarysowując polską koncepcję wychowania przez sztukę, autorka określa ją jako rozszerzone wychowanie estetyczne o charakterze dwuzakresowym. Zakres pierwszy obejmowałby wychowanie estetyczne jako kształcenie wrażliwości estetycznej i kultury estetycznej, natomiast zakres drugi pokrywałby się z kształceniem pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej, moralnej oraz w dziedzinie kształcenia wyobraźni i postawy twórczej[57].

W tej koncepcji I. Wojnar stara się pogodzić ze sobą dwa odrębne ogniwa procesu wychowania estetycznego, wynikającego z dwoistego charakteru sztuki. "Jest ona bowiem zespołem dzieł i wartości postrzeganych, przeżywanych, rozumianych, a zarazem stanowi określony sposób, działania ekspresyjnego i twórczego"[58]. Tak więc wychowanie estetyczne w ujęciu autorki tej koncepcji posiada swój aspekt kulturowy, jest identyczne z kształceniem na dobrach kultury i dla pełniejszego w niej uczestnictwa. Posiada ono także drugi aspekt, jako inspiracja działalności,

---

56. A. Chmielewska, Problemy wychowania estetycznego, w: I.Słońska /red./, O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej, Warszawa 1966, s. 11.
57. I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki, wyd. II, Warszawa 1980, s. 13.
58. Tamże, s. 13.

aktywności osobistej, niezależnej od stopnia przyswajania kultury.

We wstępie do wspomnianej pracy, w konkluzji rozważań terminologicznych I. Wojnar opowiada się jednak za utrzymaniem tradycyjnego terminu "wychowanie estetyczne" w podwójnym znaczeniu. Wychowanie estetyczne w sensie węższym - to kształcenie kultury estetycznej człowieka, czyli wychowanie do sztuki. Wychowanie do sztuki - to kształcenie wrażliwości na wartości, zapewnienie tożsamości kulturowej i ciągłości kulturowego dziedzictwa w świadomości kolejnych pokoleń, uwrażliwienie na podstawową dla rozwoju sztuki, dialektykę trwałości i zmienności, uczenie tolerancji wobec tego, co "otwarte", nowe, nieprzewidywalne. Natomiast wychowanie estetyczne - w sensie szerszym - to całościowy proces kształcenia i samokształcenia człowieka dzięki interioryzacji wartości sztuki, czyli wychowanie przez sztukę. Wychowując przez sztukę - podkreśla autorka - staramy się przekładać w niej bogactwo wartości na wewnętrzne treści, postawy i jakość człowieka[59].

Należy nadmienić, iż koncepcja ta, dominująca w środowisku pedagogów, stanowi podstawę /przesłankę/ wdrażanego aktualnie w Polsce "Programu wychowania estetycznego młodego pokolenia"[60]. W przygotowaniu tego programu uczestniczyła także I. Wojnar.

Koncepcja powyższa, zakorzeniona w tradycji i powiązana ze współczesnością, zakłada ewolucję wychowania estetycznego. "Etapowi intensywnego upowszechniania sztuki zmierzającego do wyrównywania społecznych nierówności i niesprawiedliwości odpowiada faza wychowania estetycznego w zakresie węższym, czyli wychowanie do sztuki; etapowi obecności sztuki wnikającej szero-

---

59. Tamże, s. 9-23.
60. Program wychowania estetycznego młodego pokolenia, Warszawa 1984/1985.

ko w powszechne doświadczenia ludzi odpowiada faza wychowania estetycznego w zakresie szerszym, czyli wychowanie przez sztukę"[61].

Treści, jakie współczesna pedagogika określa obecnie mianem wychowania estetycznego, w znacznym stopniu uległy rozszerzeniu, wyszły poza tradycyjne, jednostronne zadania wychowawcze, rozumiane jako kształtowanie dobrego smaku, rozwijanie wrażliwości na piękno, dążenie do kontemplacji dzieł sztuki. Wychowanie estetyczne w nowoczesnym ujęciu - to wprowadzenie człowieka w sferę oddziaływania różnorodnych wartości dzieł sztuki, by przez ich przeżywanie i poznawanie spowodować przekształcanie się i pogłębianie ludzkiej psychiki w sferze emocjonalnej i intelektualnej, w dziedzinie postaw moralno-społecznych oraz upodobań i sądów estetycznych[62].

Dotychczasowe rozważania można podsumować stwierdzeniem, że autorzy zajmujący się wychowaniem estetycznym po wojnie, opowiadają się za jego szerokim rozumieniem, obejmującym kształtowanie wszechstronne osobowości oraz że wszyscy oni uznają sztukę za podstawowy środek wychowania estetycznego. Z tego też względu można uważać, że wychowanie estetyczne jest we współczesnej polskiej pedagogice przede wszystkim wychowaniem przez sztukę[63].

Jeśli więc wychowanie estetyczne będziemy pojmować szeroko /zgodnie z propozycjami Szumana, Suchodolskiego i Wojnar/, to wówczas w jego zakresie znaczeniowym znajdzie się wychowanie przez sztukę, rozumiane jako jeden ze sposób realizacji wychowa-

---

61. Tamże, s. 7.
62. A. Ślęzakowa /red./, Elementy wychowania estetycznego w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej, Warszawa 1965,s.6.
63. B. Kaczyńska, Estetyka a pedagogika, op. cit., s. 178.

nia estetycznego. Do innych sposobów wychowania estetycznego możemy zaliczyć wychowanie przez aktywność twórczą wychowanków oraz wychowanie oparte na wykorzystaniu wartości estetycznych natury i wytworów człowieka nie będących dziełami sztuki. Wydaje się zatem, że terminy "wychowanie estetyczne" i "wychowanie przez sztukę" nie powinny być stosowane zamiennie, jako synonimy. Dlatego też w dalszych rozważaniach zajmiemy się istotą i koncepcją wychowania przez sztukę.

R o z d z i a ł II

WSPÓŁCZESNA KONCEPCJA WYCHOWANIA PRZEZ SZTUKĘ

Termin "wychowanie przez sztukę" - zdaniem I. Wojnar - został użyty po raz pierwszy przez angielskiego estetyka Herberta Reada, który swoją oryginalną koncepcję ogólnowychowawczej roli sztuki przedstawił w wydanej w 1943r. książce pt.: "Education through Art"[1] /Wychowanie przez sztukę/.

W polskiej literaturze pedagogicznej termin "wychowanie przez sztukę" był znany przed opublikowaniem przez Reada jego pracy. Już w 1927 r. S. Strzeszyński pisał, że "wychowanie estetyczne słuszniej można by nazwać wychowanie przez sztukę"[2]. W 1934 roku terminem tym posługiwał się B. Nawroczyński w "Encyklopedii wychowania"[3]. Na przełomie XIX i XX wieku zrodził się w Niemczech ruch występujący pod hasłem wychowania przez sztukę, zmierzający do przezwyciężania jednostronnego modelu wychowania intelektualnego. Problematyka ta była przedmiotem kongresów, jakie odbyły się w roku 1901 w Dreźnie, w 1903 r. w Weimarze oraz w 1905 roku w Hamburgu. Głównym teoretykiem tego prądu stał się Ernest Weber. Jego książka pt. "Wychowanie przez sztukę i sztuka wychowania" jest - według Nawroczyńskiego - systemem pedagogicznym zmierzającym do uczynienia pracy ucznia swobodną i twórczą. "Idea wychowania przez sztukę - stwierdza L. Chmaj,

---

1. I. Wojnar, Nauczyciel i wychowanie estetyczne, Warszawa 1968, s. 40.
2. S. Strzeszyński, Nowoczesne prądy w literaturze pedagogicznej. IV Wychowanie estetyczne, "Przyjaciel Szkoły" 1927, nr 19, s. 828.
3. B. Nawroczyński, Współczesne prądy pedagogiczne, w: Encyklopedia wychowania, t. 1, cz. 2, Warszawa 1934, s. 551-552.

podsumowując wyniki tych kongresów - kształcenia przy jej pomocy osobowości o wszechstronnym i harmonijnym życiu wewnętrznym, twórczej, samodzielnej, świadomej swych zadań i celów, staje się w pierwszych dziesięciu latach bieżącego wieku ideą naczelną i dominującą"[4].

Po drugiej wojnie światowej zaczął rozwijać się międzynarodowy ruch w dziedzinie wychowania estetycznego. Punktem przełomowym w kształtowaniu się nowoczesnej koncepcji wychowania estetycznego był - zdaniem I. Wojnar - X Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczania Rysunku /FEA/ w Brazylii /1958 r./. Uczestniczyli w nim również reprezentanci Polski. Kongres ten zaznaczył się dążeniem do rozszerzenia koncepcji wychowania człowieka przez sztukę.

Kongres uznał sztukę za czynnik wychowawczy o szczególnym znaczeniu. Sztuka uosabia i harmonizuje wszystkie właściwości psychiczne człowieka. Oprócz twórczej strony procesu kształcenia artystycznego, akcentowano również jego stronę przeżyciową i kontemplacyjną. Uwzględniając te dwie strony procesu wychowawczego , sformułowano współczesne pojęcie wychowania przez sztukę, które postuluje ujęcie jej jako narzędzia ogólnego kształcenia i wychowania człowieka.

W latach pięćdziesiątych /w 1954 r./ zostało też utworzone w Paryżu, w czasie obrad Międzynarodowego Kongresu Pedagogów Artystycznych, Międzynarodowe Stowarzyszenie Wychowania przez Sztukę /INSEA/. W okresie początkowej działalności tej organizacji po raz pierwszy sformułowano ideę wychowania przez sztukę w nowym, współczesnym ujęciu. Sztukę uznano za język uni-

---

4. L. Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, s. 135-137.

wersalny na terenie międzynarodowym, a dzięki temu wartościowy dla procesu kształcenia człowieka[5].

W roku 1963 w czasie obrad Kongresu w Montrealu dokonało się połączenie dwóch dotychczas odrębnych organizacji międzynarodowych: FEA i INSEA. Odtąd światowy ruch wychowania przez sztukę rozwija się w jednej organizacji INSEA pozostającej pod bezpośrednią opieką UNESCO.

W ten sposób dawna koncepcja wychowania estetycznego przekształciła się ostatecznie we współczesną koncepcję wychowania przez sztukę. Rolę tego typu wychowania w kształtowaniu przyszłości określił XVIII Międzynarodowy Kongres INSEA /1966 r. Praga/, który obradował pod hasłem: Wychowanie przez sztukę - wychowaniem dla przyszłości.

Twórcą podstawowych założeń nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę jest Herbert Read. Sformułował on program określany jako "wychowanie przez sztukę"[6], który stał się jednocześnie swoistym manifestem pedagogicznym.

Read w sztuce upatrywał nowe nadzieje ludzkości, ze sztuką wiązał możliwości urzeczywistnienia pełnej samorealizacji człowieka i przezwyciężania alienacji. W sztuce widział siłę /środek/ odrodzenia moralnego ludzkości. Sztuka jako sposób ocalenia ludzkości[7] stanowiła dla tegoestetyka wartość najwyższą. W świecie współczesnym dostrzegał zagrożenie tej wartości, wywodzące się z charakteru współczesnej cywilizacji, której symptomy poddawał analizie[8]. Był przekonany, że jedyną siłę

---

5. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 170-180.
6. H. Read, Wychowanie przez sztukę, Wrocław 1976.
7. Zob. A. Kuczyńska, Ocalenie przez sztukę. Poglądy estetyczne H.Reada, w: Sztuka i społeczeństwo pod red. A. Kuczyńskiej, Warszawa 1973.
8. I. Wojnar, Sztuka ocaleniem człowieka, w: Estetyczna samowiedza człowieka, op. cit., s. 49.

przeciwstawiającą się niszczycielskim czynnikom cywilizacyjnym jest konstruktywna, twórcza postawa człowieka. Pisał o tym następująco: "Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem niszczenia. /.../ Dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzania zakresu swego zmysłowego spostrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dziedzińśtwa i jeżeli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle podnieca ludzi do przekładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące"[9]. A zatem wychowanie przez sztukę może zapewnić stopniowe przechodzenie od intuicyjno-formatywnych czynności dziecka do intuicyjno-przekształcających działań człowieka dorosłego.

Proponowana przez Reada teoria wychowania przez sztukę wywodzi się z jego oryginalnej teorii estetyki, która ujmuje sztukę jako jeden z różnorodnych rodzajów ekspresji. Rzeczywista funkcja sztuki polega na "wyrażaniu uczuć i na przekazywaniu międzyludzkiego porozumienia"[10].

Krytyce współczesnego systemu wychowania towarzyszy w pracach Reada pozytywny program wychowania przez sztukę, która ma stanowić podstawę udoskonalenia całego wychowania i wewnętrznego zharmonizowania człowieka. Read formułuje trzy szczegółowe cele wychowania przez sztukę, podporządkowane naczelnemu celowi, jakim jest wewnętrzna harmonia człowieka[11].

Pierwszy z tych celów określony został jako wzbogacenie form ludzkiego myślenia przez usprawnienie wyobraźni i naucze-

---

9. H. Read, Warunki dla pokoju, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, nr 1. Zob. także: I. Wojnar, Sztuka przeciw wojnie, "Trybuna Ludu" 1986, nr 15.
10. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 183.
11. I. Wojnar, Estetyka a problemy wychowawcze, op. cit., s. 256-257.

nie ludzi posługiwania się "językiem wizualnym". Według Reada, w rozwoju ludzkiej świadomości obraz poprzedza ideę, przy czym obraz jest przez niego rozumiany w sposób analogiczny do pojęcia symbolu. Dzięki wychowaniu przez sztukę ludzie mogą nauczyć się czytać i rozumieć obrazy, tak jak czytają i rozumieją myśli.

Drugi cel wychowania przez sztukę związany jest z zagadnieniem ekspresji i komunikowania uczuć innym ludziom. Read operuje terminem "język uczuć", który oznacza, że każde dzieło sztuki, w harmonijny sposób wyrażające dynamikę indywidualnego ludzkiego doświadczenia, zdolne jest do przekazywania określonych stanów emocjonalnych. Dzięki wychowaniu estetycznemu ludzie mogą nabywać umiejętności wyrażania w swojej indywidualnej twórczości artystycznej własnych uczuć i przeżyć oraz odczytywania treści emocjonalnych z postrzeganych dzieł. W ten sposób "język uczuć" ma pogłębiać wzajemne rozumienie między ludźmi.

Trzeci cel wychowania związany jest z wychowaniem moralnym. Read sądzi, że wychowanie człowieka polega w zasadzie na wyrobieniu w nim dobrych przyzwyczajeń. Autor tej koncepcji poddaje krytyce dawne metody, które postulat ten realizowały poprzez zalecenia i nakazy, a proponuje korzystanie z wzorów słusznego postępowania zawartego w sztuce i zachęcanie, przez odpowiednie metody wychowawcze, do naśladowania tych wzorów. Wzory takie, zawarte w dziełach sztuki, działają na uczucia i wyobraźnię odbiorcy, mają skuteczniej niż przepisy moralne uczyć etycznego postępowania.

Sztuka w przekonaniu Reada, jest tym szczególnym - jak to określiła I. Wojnar - instrumentem wychowawczym, który oddziałuje na wszystkie sfery osobowości człowieka. Wiele lat po opublikowaniu swej pracy pt. "Wychowanie przez sztukę" Read pi-

sał: "Czuję się przekonany, że jedynym sposobem ocalenia naszej cywilizacji jest taka reforma /.../ która sprawi, że konkretne zjawiska wrażeniowe, będące właściwym materiałem sztuki, znowu odnajdą się spontanicznie w naszym życiu codziennym. Określiłem tę reformę mianem "wychowania przez sztukę /.../. Ale chyba niezbyt jasno uwydatniłem fakt, którego wiele z moich zwolenników nie docenia w pełni, że to hasło ma charakter rewolucyjny /.../. Wychowanie przez sztukę nie będzie się zajmowało przygotowywaniem ludzi do zadań mechanicznych i nieinteligentnych, jakie proponuje im nowoczesny przemysł: nie zachęci do uznania za wystarczające czynności rozrywkowych,pozbawionych jakiegokolwiek celu konstruktywnego i całkowicie biernych. Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, by wszystko nabrało ruchu i poczęło się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości została u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która stanie się "swobodnym wyrazem jego własnej osobowości"[12].

Wychowanie przez sztukę - pisze I. Wojnar - to proces kształtowania niepodzielnej osobowości człowieka przez różne sposoby artystyczne /twórczego czy ekspresyjnego/ działania osobistego oraz przez obcowanie z dziełami sztuki. Proces ten zawsze urzeczywistnia się w sposób indywidualny i osobisty, jego podstawą jest indywidualne i osobiste przeżycie każdego pojedynczego człowieka, w którym "uruchomione" zostają równocześnie dyspozycje estetyczne, intelektualne, uczuciowe i wyobraźnia[13].

Tak więc w ujęciu Reada wychowanie przez sztukę jest nowym hasłem głoszonym w imię uratowania człowieka i świata, któremu grozi dezintegracja, stres i również wojna. Idea wychowania przez

---

12. H. Read, Wychowanie przez sztukę..., s. XLVI.
13. I. Wojnar, Wychowanie estetyczne, op. cit., s. 546.

sztukę jest - zdaniem I. Wojnar - niemal tożsama z ideą wychowania dla pokoju; celem wychowania jest zapobieganie takim "chorobom epidemicznym jak nuda, obojętność, czy takim stanom psychicznym, które powodują u młodzieży skłonność do przestępstwa i zbrodni. Zbrodnie i wojna są dwoma określeniami tego samego stanu, który zwie się alienacją"[14].

Co zatem jest dla nas współczesnych wartościowe w teorii H. Reada? Próbę odpowiedzi na tak postawione pytanie podjęła I. Wojnar w swojej pracy pt. "Estetyka i wychowanie"[15]. Podzielając ocenę autorki, przytoczymy jednocześnie najważniejsze myśli na ten temat. Otóż według I. Wojnar pedagogika estetyczna Herberta Reada zajmuje wyjątkową pozycję wśród współczesnych koncepcji teoretycznych wychowania przez sztukę. Główne linie tej pedagogiki, a przede wszystkim troska o harmonijny i pełny rozwój psychiczny współczesnego człowieka, zasługują na najwyższą uwagę. Dalej wspomniana autorka akceptuje samą myśl oparcia wychowania przez sztukę na diagnozie współczesności, nie podziela jednak tak zdecydowanie negatywnej opinii Reada na temat charakterystyki epoki współczesnej. Natomiast z pewnością uczona zgadza się z poglądami na temat roli języka wizualnego w życiu współczesnego człowieka, i potrzebą rozwijania swoistego niedyskursywnego "języka uczuć". Podziela także pogląd na temat wychowania moralnego, opartego na naśladowaniu wzorów odnajdywanych także w sztuce i uznaje go za bardzo nowoczesny i zgodny z istniejącymi w tym zakresie doświadczeniami praktycznymi.

Znaczący wkład do rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę wnieśli także przedstawiciele polskiej myśli pedagogicznej, zwłaszcza S. Szuman, B. Suchodolski i I. Woj-

---

14. H. Read, Warunki dla pokoju, op. cit., s. 7.
15. I. Wojnar, Estetyka i wychowanie..., s. 183-190.

nar[16].

Polska koncepcja wychowania przez sztukę rodziła się jako propozycja nowej przyszłościowej pedagogiki, a równocześnie jako problemowe uogólnienie sytuacji wychowawczej, kształtujących się w nowych warunkach. Równocześnie obejmuje ona proces kształtowania kultury estetycznej człowieka, wyrabiania dobrego gustu, umiejętności kontaktowania się z wartościami artystycznymi oraz proces kształtowania osobowości człowieka, w zakresie moralnym i intelektualnym[17].

Tendencje zmierzające do zastąpienia terminu "wychowanie estetyczne" terminem "wychowanie przez sztukę" nie sprowadzają się bynajmniej do sporu terminologicznego. B. Suchodolski różnicę tę charakteryzuje następująco: "Wychowanie przez sztukę jest czymś innym niż tradycyjne wychowanie estetyczne. Gdy bowiem wychowanie estetyczne rozumiane było jako kształtowanie tzw. postawy estetycznej, jako wyrabianie dobrego smaku, umiejętności kontaktowania się z dziełami sztuki ze względu na ich walor estetyczny, to wychowanie przez sztukę wymaga takiej organizacji pracy wychowawczej, by sztuka mogła oddziaływać na całą osobowość wychowanka, a nie tylko na jej wyodrębniony wycinek. Wychowanie przez sztukę nie jest jednostronnym wychowaniem człowieka, jest jego wychowaniem wszechstronnym, ponieważ przez sztu-

---

16. Duże znaczenie dla rozwoju rodzimej koncepcji wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę mają m.in. następujące prace: S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1962, 1969, 1975; B. Suchodolski, Współczesne problemy wychowania estetycznego, w: I.Wojnar /red./, Wychowanie przez sztukę, Warszawa 1965; Wychowanie dla przyszłości, wyd. III, zmienione, Warszawa 1968, Wychowanie i strategia życia, Warszawa 1983; I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, Warszawa 1964, 1970, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1976, wyd.II, zmienione, 1980, 1984, Perspektywy wychowawcze sztuki 1966; Nauczyciel i wychowanie estetyczne, Warszawa 1968, Estetyczna samowiedza człowieka 1982, W kręgu wychowania przez sztukę /red./, Warszawa 1974.
17. I. Wojnar, Wstęp, w: W kręgu wychowania przez sztukę, red. I. Wojnar, Warszawa 1974, s. 15.

kę można trafić do bardzo wielu sfer ludzkiej działalności i ludzkich przeżyć"[18].

Także w ujęciu I. Wojnar termin "wychowanie przez sztukę" zdaje się posiadać szerszy zakres w stosunku do terminu "wychowanie estetyczne". "Idzie bowiem o to - stwierdza autorka - by piękno i sztuka służyły nie tylko kształtowaniu przeżyć estetycznych, aby nie tylko uwrażliwiały na wszystkie przejawy piękna i na różne dziedziny sztuki, ale przede wszystkim o to, by w całym procesie wychowania wszechstronnie rozwiniętego, rozmnego, twórczego i wrażliwego człowieka, sztuka odgrywała rolę pierwszoplanową. Chodzi o to, by odkryć, poznać i wykorzystać dla nowoczesnych celów wychowawczych te wszystkie wartości intelektualne, moralne i estetyczne, jakie dać może człowiekowi sztuka, niezliczone bogactwo jej przejawów, różnorodne jej dziedziny i arcydzieła"[19].

Znamienny pogląd na miejsce i rolę wychowania przez sztukę w całokształcie edukacji człowieka reprezentuje znany psycholog A.H. Maslow. Skłania się on ku wnioskowi, że wychowanie przez sztukę może okazać się szczególnie ważne nie tyle dla stworzenia artystów czy dzieł sztuki, co dla stworzenia lepszych ludzi. Pisze on: "Jeśli wyraźnie uświadomimy sobie cele wychowania, jeśli będziemy oczekiwać od naszych dzieci, aby stały się pełnymi ludźmi, i aby zmierzały ku aktualizacji swoich możliwości, wówczas wychowanie przez sztukę okaże się jedynym, spośród istniejących już dziś, kierunkiem wychowania, w którym można będzie znaleźć choćby najskromniejsze próby realizacji tych ce-

---

18. B. Suchodolski, Podstawy wychowania, Warszawa 1967, s. 142.
19. I. Wojnar, Drogi rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 1, s. 68.

lów". I dalej stwierdza: "Moja ocena wychowania przez sztukę jest uwarunkowana nie perspektywą powstania dzięki niemu nowych obrazów, lecz możliwością stworzenia na jego podstawie paradygmatu dla wychowania w ogóle. To znaczy, zamiast uważać wychowanie przez sztukę za ozdobny, kosztowny dodatek, będziemy mogli któregoś dnia według tego paradygmatu uczyć arytmetyki, czytania i pisania, jeśli tylko potraktujemy go dostatecznie poważnie, dostatecznie go opracujemy i jeśli spełni on pokładane w nim nadzieje. Co do mnie - konkluduje uczony - to interesuje mnie całokształt wychowania, dlatego też wychowanie przez sztukę jest dla mnie potencjalnym źródłem postępu w tej dziedzinie"[20].

Podzielając poglądy zarówno I. Wojnar, jak i Maslowa przypisujące znaczącą rolę wychowaniu przez sztukę w całokształcie wychowania człowieka, wyrażamy jednocześnie sceptyzm co do możliwości niezwłocznego osiągnięcia takiego stanu rzeczy w naszych polskich warunkach.

Charakteryzując wychowanie przez sztukę, odwołamy się kolejny raz do teorii pedagogicznej B. Suchodolskiego, który krytykuje tradycyjny i powszechnie stosowany podział dziedzin wychowania na: wychowanie umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Uczony podkreśla, że podział ten jest, ze względu na rozpowszechnioną wśród praktyków i teoretyków tendencję do "czystego" uprawiania danej dziedziny wychowania, szkodliwy i niebezpieczny. "Nie jest prawdą - stwierdza autor - iż wychowanie umysłowe jest tym lepsze, im wyłączniej zajmuje się umysłem, a wychowanie estetyczne tym doskonalsze, iż zdecydowaniej troszczy się o tzw. estetyczne przeżycia. Wręcz przeciwnie, działalność wychowawcza w każdej z tych dziedzin staje się bogatsza, trwalsza i skuteczniejsza, jeśli z pozycji dla danej dziedziny właś-

---

20. A.H. Maslow, Postawa twórcza, "Literatura na Świecie", 1982, nr 3-4, s. 177.

ciwej, obejmuje problemy i zadania dziedzin innych"[21].

Kwestionując słuszność takiego podziału, jednocześnie B. Suchodolski stwierdza: "rozwój człowieka dokonuje się przez jego uczestnictwo i działanie w obiektywnym świecie cywilizacji, w obiektywnych dziedzinach społecznego i kulturalnego życia"[22]. Stąd akcent na wychowanie przez sztukę, podobnie jak na wychowanie przez naukę czy przez działalność społeczną. Wychowanie przez sztukę jest więc - w ujęciu B. Suchodolskiego i I. Wojnar - koncepcją wychowania integralnego. Neguje ono istnienie w osobowości człowieka swoistych "odpowiedników" dla każdego z owych poszczególnych "wychowań", a więc również istnienie autonomicznej sfery estetycznej poddawanej zabiegom wychowania estetycznego[23].

"Jeżeli opowiadamy się za integrowaniem wychowania - stwierdza B. Suchodolski - to czynimy tak dlatego, że zarówno nauka o człowieku, jak i rzeczywistość społeczna /.../ przezwyciężają i odrzucają tradycyjny schemat dualizmu człowieka jako istoty cielesnej i duchowej, jak i tradycyjny schemat trzech władz psychicznych, którym miały by odpowiadać trzy różne dziedziny kultury: umysłowej, moralnej i estetycznej"[24].

Teoria wychowania przez sztukę, ujmując proces wychowawczy w sposób zintegrowany, określa tym samym jego szczególne cechy, odmienne od tych, które charakteryzują inne procesy wychowania za pomocą innych niż sztuka "instrumentów"[25]. Według I. Wojnar wychowanie przez sztukę, jako wielowarstwowy proces

---

21. B. Suchodolski, Podstawy wychowania, op. cit., s. 130.
22. B. Suchodolski, Świat człowieka a wychowanie, Warszawa 1967, s. 26.
23. I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, wyd.II, s. 20.
24. B. Suchodolski, Podstawy wychowania, op. cit., s. 131.
25. I. Wojnar, Możliwości wychowawcze sztuki, w: Sztuka dla najmłodszych, op. cit., s. 36.

wychowawczy, w którym sztuka splata się ze skomplikowanym bogactwem ludzkiej osobowości i ludzkiego życia, może być interpretowany w sposób integralny, całościowy i w konkretnych ujęciach kierunkowych /wychowanie literackie, muzyczne, plastyczne itp./.

W pedagogice wychowanie przez sztukę pojmuje się jako proces kształtowania osobowości, w którym do osiągnięcia założonego celu wychowawczego wyzyskuje się sztukę jako środek wychowawczy[26]. Powyższą definicję przyjmujemy jako podstawę dalszych rozważań. Natomiast według S. Szumana "wychowanie przez sztukę" stanowi celowo zorganizowaną czynność pedagogiczną podjętą przez wychowawców, aby uwrażliwić wychowanków na piękno sztuki i pokierować ich czynnościami zmierzającymi do poznania i zrozumienia dzieł sztuki oraz osobistego doznania i doświadczenia wartości tych dzieł"[27].

W ujęciu I. Wojnar istota wychowania przez sztukę określona została jako integralny proces stymulacji osobowości, przy aktywnym współudziale wychowanka, równoczesnym zaangażowaniu różnych jego dyspozycji psychicznych[20].

Proces wychowania przez sztukę jest procesem dwuszczeblowym, dwuzakresowym. Oba zakresy wzajemnie warunkują się i są współzależne. Zakres pierwszy - w ujęciu I. Wojnar - to wychowanie do sztuki, kształtowanie kultury estetycznej; zakres drugi - to wychowanie przez sztukę, czyli ogólna orientacja eduka-

---

26. B. Kaczyńska, Estetyka a pedagogika, w: Studia o współczesnej etyce polskiej, red. J. Krzemień-Ojak, Warszawa 1977, s. 193.
27. S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969, s. 101.
28. I. Wojnar, Mozliwości wychowawcze sztuki, op. cit., s. 47.

cyjna, kiedy sztuka spełnia rolę szczególnego "instrumentu wychowawczego"[29].

Realizacja wychowania przez sztukę winna obejmować trzy rodzaje sytuacji wychowawczych: a/ przekazywanie teoretycznej wiedzy o sztuce, b/ żywy, bezpośredni kontakt z dziełami sztuki /pobudzanie doznać i przeżyć estetycznych, zdobywanie doświadczenia w obcowaniu z różnymi rodzajami dzieł/, c/ organizowanie działalności artystycznej /aktywności kreacyjnej/[30].

Wychowanie przez sztukę ma wiele możliwych wariantów realizacji. Jest programowo realizowane w szkole, jako instytucji wychowującej dzieci i młodzież. Służą temu odpowiednie przedmioty nauczania. Bywa też realizowane w instytucjach pozaszkolnych, kulturalno-oświatowych. Jednak - jak słusznie zauważa A. Chmielewska - wychowanie przez sztukę nie mieści się w osobnym przedmiocie nauczania. Jest to raczej pewien element i współczynnik, który może się aktualizować w zakresie różnych przedmiotów, tzw. artystycznych /wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, literatura/, ale także np. w wychowaniu fizycznym, geografii, historii itp. Również w toku zajęć pozalekcyjnych /w zespołach plastycznych, muzycznych, teatralnych, poetyckich/[31].

Wychowanie przez sztukę ludzi dorosłych staje się bardziej swobodnym procesem samokształcenia i samowychowania. W tym sensie wiąże się z aktualnym procesem edukacji permanentnej, nie związanej z jednym tylko okresem wieku, z jednym przedmiotem

---

29. I. Wojnar, Miejsce i rola sztuki w procesie wychowania, w: Kultura i wychowanie. Materiały z sympozjum, Warszawa 1985, s. 37.
30. Tamże, s. 44.
31. A. Chmielewska, Problemy wychowania estetycznego, op. cit., s. 13-15.

nauczania, jednym typem instytucji.

Trafnie ów całościowy proces edukacyjny charakteryzuje B. Suchodolski, który pisze: "Wychowanie przez sztukę, szerząc znajomość najważniejszych dzieł różnych dziedzin sztuki i kształtując smak estetyczny, będzie równocześnie i przede wszystkim zmierzało do takiego wychowania ludzi, by sztuka stała się ich codzienną potrzebą, aby konktakt ze sztuką angażował ich całą osobowość i kształtował jej umysłowe i moralne przeżycia /.../. Zrozumienie tej może paradoksalnej, ale swoiście głęboko ludzkiej sytuacji, iż przez kontakt z nierzeczywistym światem sztuki kształci się rzeczywistego człowieka, powinno stanowić zasadę nowoczesnego wychowania przez sztukę"[32].

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że termin "wychowanie przez sztukę" pojawił się się w polskiej pedagogice na innych podstawach teoretycznych i niezależnie od propozycji Herberta Reada. Read zajmuje się sztuką i tylko sztuką, nie interesują go inne dziedziny wychowania. Intencją jego koncepcji - jak zauważa I. Wojnar - jest odnowienie edukacji przez wykorzystanie bogactwa sztuki, inne niż w tradycyjnie interpretowanym wychowaniu estetycznym obarczonym piętnem elitaryzmu. "W polskiej podagogice wychowanie przez sztukę - pisze wspomniana autorka - pojawia się jako logicznie uzasadniony fragment szerszej koncepcji nie tylko procesu wychowawczego, lecz także kultury, której składnikiem jest sztuka i którą wciąż wzbogaca. Człowiek - sztuka - świat kultury, tak przedstawiałby się szerszy zakres problemowy omawianej pedagogiki /estetycznej - przyp. P.R./"[33].

Teoria wychowania przez sztukę, jako problemowe uogólnie-

---

32. B. Suchodolski, Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959, s. 189.
33. I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, s. 236.

nie sytuacji wychowawczych kształtujących się w nowych warunkach, nawiązuje bezpośrednio do koncepcji "wychowania dla przyszłości". Jest ona konkretyzacją takiej myśli o wychowaniu człowieka, która odwołuje się do różnych dziedzin cywilizacji. Intencją wychowawczą jest dla niej obiektywny, społeczno-kulturalny "świat" ludzkiej cywilizacji, w której sztuka jest jednym z podstawowych składników tego "świata". Teoria wychowania przez sztukę jest więc częścią pedagogiki ogólnej formułowanej przez profesora B. Suchodolskiego[34]. Zarysowana powyżej koncepcja posiada pewną swoistość w porównaniu do innych realizowanych na świecie.

Polską koncepcję wychowania przez sztukę dopełniają i zarazem podsumowują słowa I. Wojnar[35]. "W warunkach nowej polskiej praktyki społecznej kształtuje się nowa koncepcja wychowania estetycznego, w znaczeniu szerokim i integralnym, określana jako wychowanie przez sztukę; intencją tej koncepcji jest uwydatnienie wielorakich wartości sztuki oddziałującej na całą osobowość człowieka, a nie tylko na sferę jego estetycznej wrażliwości, czy też: dzięki oddziaływaniu na estetyczną wrażliwość spełniającym szereze i bogatsze funkcje wychowawcze w zakresie moralno-społecznym, poznawczym, poszerzającym dyspozycje twórcze. Wychowanie estetyczne w nowym i szerokim sensie - to proces urzeczywistniający się dzięki przenikaniu do życia i do działalności ludzkiej złożonych i bogatych wartości sztuki, w którego wyniku następuje zarówno pogłębienie umiejętności przeżywania i oceny zjawisk estetycznych, kształtowanie estetycznej kultury człowieka, jak i wzbogacanie integralnej niepodzielnej osobowoś-

---

34. Tamże, s. 261.
35. I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, w: Rozwój pedagogiki, Warszawa 1965.

ci. Przezwyciężona zostaje w ten sposób elitarna i wycinkowa koncepcja wychowania estetycznego, a także pogląd, że sztuka jest wartością samą w sobie, samowystarczalną i usprawiedliwiającą wychowanie ludzi w imię wartości jednostronnie estetycznych, wychowanie tylko "dla sztuki". Sądzimy natomiast - stwierdza dalej autorka - że wychowanie musi być przede wszystkim wychowaniem człowieka, w którym to procesie sztuka spełnia rolę swoistego i bogatego instrumentu, a nie celu. A zatem sztuka dla wychowania a nie wychowanie dla sztuki".

R o z d z i a ł III

MODEL WYCHOWANIA PRZEZ SZTUKĘ W WOJSKU[x]

W procesie wychowania wojskowego kulturę i sztukę traktuje się jako ważki czynnik kształtowania świadomości społeczno-moralnej oraz podstawowy element edukacji obywatelskiej żołnierzy. Takie rozumienie społeczno-wychowawczej funkcji kultury legło u podstaw polityki kulturalnej Wojska Polskiego.

Armia jest nie tylko odbiorcą wartości i dóbr kultury, ale także ich krzewicielem i współtwórcą. W celu upowszechniania oraz tworzenia wartości kultury dysponuje ona odpowiednio zorganizowanym systemem: pragmatycznym programem działania, kadrą profesjonalną i bazą materiałowo-techniczną.

Generalnie można powiedzieć, że funkcjonowanie tego systemu zapewnia:

- edukację kulturalną środowiska wojskowego zmierzającą do wykształcenia nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze;

- kreowanie wartości kulturowych przez wyspecjalizowane instytucje i ośrodki artystyczne oraz ruch amatorski w wojsku;

- sprawowanie przez wojsko funkcji patrona i mecenasa kultury i sztuki, szczególnie dokonań i dzieł eksponujących treści patriotyczno-obronne.

Czynne obcowanie z wartościami kultury, udział w różnych formach twórczości artystycznej jest jednym z głównych celów, a zarazem warunków rozwoju i kształcenia bogatej osobowości. Wychowanie przez sztukę w wojsku jest istotną częścią całościowego

---

x/ Rozdział ten został opublikowany w "Zeszytach Naukowych" AON, 1992, nr 1

systemu wychowania.

Sztuka integralnym składnikiem systemu wychowawczego wojska

Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku społecznym przejawia się w trzech rodzajach działalności, a mianowicie:

- w wychowaniu naturalnym w rodzinie, najbliższym środowisku lub sąsiedztwie, spontanicznych grupach rówieśniczych;

- w wychowaniu przez instytucje bezpośrednio powołane do pełnienia funkcji wychowawczych: szkołę i inne zakłady kształcenia, instytucje wychowania pozaszkolnego, instytucje opieki społecznej orsz resocjalizacyjne;

- w wychowaniu pośrednim, tzn. przez instytucje powołane do innych funkcji, lecz uczestniczące w procesie wychowawczym: zakłady pracy, wojsko, organizacje społeczne, instytucje służące upowszechnianiu kultury i sztuki[1].

Pojęcie systemu odnosi się więc do zintegrowanego zbioru sprzężonych ze sobą elementów o określonej strukturze, służących realizacji celów wychowania. W tym kontekście system wychowawczy oddziału wojskowego tworzy "celowo przemyślaną, a zarazem złożoną dynamiczną całość przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, na które składają się pewne zespoły elementów strukturalnie i funkcjonalnie ze sobą powiązanych"[1]. Do elementów systemu można zatem zaliczyć instytucje wychowujące oraz następujące elementy procesu wychowawczego:

- cele wychowania;
- wychowawców i ich działania;
- treści dydaktyczno-wychowawcze;

---

1. Zob. S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974, s. 491.
2. Z. Kosyrz, System wychowania wojskowego, Warszawa 1971, s. 7.

- sytuacje dydaktyczno-wychowawcze;
- wychowanków i ich działania.

Na strukturę systemu wychowawczego oddziału - zdaniem Z. Kosyrza - składają się: elementy stałe, systemowotwórcze i towarzysząca[3]. Do elementów stałych autor zalicza m.in. działalność ogniw służbowych i charakter oddziału, ogniwa społeczne, poszczególne pododdziały, instytucje i ośrodki kulturalno-oświatowe /kluby, świetlice, zespoły amatorskiej twórczości artystycznej, koła zainteresowań itp./. Elementy systemowotwórcze mogą występować przejściowo w stałej strukturze systemu. Można tu wymienić np. eksperymenty dydaktyczno-wychowawcze, przodownictwo i współzawodnictwo i inne. Elementy towarzyszące natomiast spełniają funkcje usługowe w ogólnej strukturze działań oddziału.

System wychowawczy funkcjonujący w wojsku posiada pewne cechy swoiste różniące go od innych systemów wychowania, a mianowicie[4]:

- stałe ukierunkowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- symbiozę wychowania militarnego z wychowaniem społecznym;
- występowanie czynnika koordynacji, którego funkcję spełnia jednoosobowe dowodzenie;
- wyraźne zróżnicowanie instytucji wychowawczych tego systemu, silne współdziałanie i współzależność między elementami systemu;
- zmienność organizacyjną i dydaktyczno-wychowawczą;
- ciągły proces zmian i udoskonaleń technicznych oraz kierowania i dowodzenia wojskami, który rodzi konieczność ustawiczne-

---

3. Tamże, s. 46.
4. Zob. B. Rudnicki, Metodyka wychowania w oddziale wojskowym, Warszawa 1978, s. 11.

go kształcenia;

- optymalizację funkcji wychowawczych kolektywów żołnierskich.

Cechy te odnoszą się zarówno do ogólnowojskowego /w skali całej armii/, jak i lokalnego /np. oddział wojskowy, uczelnia wojskowa/ systemu wychowawczego.

W lokalnym systemie wychowania można wyróżnić trzy zasadnicze rodzaje oddziaływań wychowawczych:

- oddziaływania wychowawcze na podłożu stosunków formalnych /dowódcy, pracownicy kultury, ogniwa społeczne itp./;
- oddziaływania wychowawcze na podłożu stosunków nieformalnych /np. w układach koleżeńskich/;
- oddziaływania wychowawcze na podłożu stosunków pozaosobowych /prasa, radio, telewizja itp./[5].

Mówiąc o wychowaniu przez sztukę, należy wymieniony indeks zasadniczych oddziaływań wychowawczych w wojsku widzieć w kontekście czterech układów kultury, wyróżnionych przez A. Kłoskowską[6]. Koncepcja układów kultury jest rezultatem spojrzenia na kulturę, jako na system komunikacji treści symbolicznych. Owa koncepcja tworzy społeczne ramy kultury, w których zamyka się całokształt uczestnictwa kulturalnego współczesnego człowieka.

Dla przypomnienia chciałbym przytoczyć owe układy kultury, a więc:

- układ I, to bezpośrednie, nieformalne kontakty międzyludzkie /przekazywanie treści i znaczeń symbolicznych kultury i sztuki w rodzinie, grupach sąsiedzkich, rówieśniczych, ich omawianie, analizowanie itp./;

- układ II stanowią instytucje i urządzenia kulturalne zlo-

---

5. Tamże, s. 14.
6. A. Kłoskowska, Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna, Warszawa 1972, s. 60-96.

kalizowane w środowisku lokalnym /kluby, domy kultury, kina, teatry, galerie sztuki, muzea, filharmonie itp./;

- układ III stanowią ekstraterytorialne w swym działaniu środki masowego przekazu /prasa, radio, telewizja/;

- układ IV, to uczestnictwo w formach udostępniania i przekazu kultury o charakterze ponadlokalowym /teatry, muzea, kina itp. funkcjonujące poza danym środowiskiem lokalnym/.

Żołnierze są odbiorcami treści funkcjonujących we wszystkich układach kultury, z tym, że najważniejszy dla nich jest system wychowania w wojsku. Miejsce to - jak się wydaje - zaznacza się wyraźnie w świetle pojęcia systemu wychowania według definicji S. Kowalskiego. Tenże autor, omawiając funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku, wyszczególnia m.in. wychowanie pośrednie, w obrębie którego występuje wojsko jako instytucja wychowująca oraz inne instytucje upowszechniania kultury i sztuki.

Także Z. Kosyrz działalność kulturalną /w tym także artystyczną/ traktuje jako stały element struktury systemu wychowawczego oddziału wojskowego. System wychowawczy oddziału - według tego autora - obok wielu innych funkcji pełni również funkcję kulturotwórczą[7].

W wychowaniu przez sztukę w wojsku nie chodzi o tworzenie nowego "przedmiotu" ani też nowego systemu kształcenia, lecz o podjęcie działań korygujących i modyfikujących elementy systemu już istniejącego, w kierunku wzbogacenia go w nowe środki oddziaływania wychowawczego, jakie stanowi dzieło sztuki literackiej, teatralnej, filmowej, plastycznej i muzycznej.

---

7. Zob.: Z. Kosyrz, Środowisko wojskowe i jego funkcje wychowawcze, /w:/ Z. Kosyrz, W. Magoń, Wychowanie wojskowe, Wybrane problemy, Warszawa 1981, s. 74-77.

Analizując miejsce wychowania przez sztukę w oddziale w kontekście ogólnego systemu wychowania, należy je widzieć jako mikrosystem wychowania wojskowego, powiązany jednocześnie z ogólnowojskowym systemem wychowania oraz lokalnym /środowiskowym/ systemem wychowania. Wojskowe instytucje i ośrodki kulturalne oddziałują bezpośrednio na żołnierzy, stanowiąc jednocześnie łącznik z lokalnym /cywilnym/ systemem wychowania. Tworząc kanały wzajemnych przepływów oddziaływań danego regionu i środowiska wojskowego, jednocześnie stymulują one ich intensywność zgodnie z potrzebami wychowawczymi wojska - z jednej - i oczekiwaniami społeczeństwa - z drugiej strony.

A zatem wychowanie przez sztukę, nie stanowiąc odrębnego systemu wychowania w wojsku, nie jest pozbawione jednocześnie możliwości ujęcia /podejścia/ systemowego w jego interpretacji.

Współczesna koncepcja wychowania przez sztukę w wojsku opiera się na przekonaniu, iż sztuka posiada niespożytkowaną jeszcze w pełni wartość i siłę wychowawczą. Dlatego uważa się ją za jeden z zasadniczych składników wychowania człowieka, na równi z nauką, techniką, pracą, życiem społecznym. Wychowanie przez sztukę ma kształcić nie tylko kulturę estetyczną żołnierzy, lecz przez wielorakie wartości sztuki ma kształtować ich psychikę i osobowość. Zagadnieniem nowym staje się więc - jak trafnie zauważa Józef Lasocki[8] - nie stosunek jednostki do sztuki i korzystanie z jej przyjemności, lecz procesy, jakie zachodzą pod jej wpływem w czasie przeżywania dzieł sztuki oraz sposoby, jakimi je sztuka kształtuje. Dla pedagogiki wojskowej sztuka staje się w ten sposób ważnym i znaczącym instrumentem wychowania, a teoria wychowania przez sztukę - integralnym jej elementem /subdyscypliną/ wzbogacającym teorię pedagogiczną.

---

8. J. Lasocki, Wychowanie estetyczne przez muzykę, /w:/ Chowanna 1971, nr 4.

Cele wychowania przez sztukę w wojsku

Zgodnie z ustaleniami współczesnej pedagogiki, cele wychowania są elementem nadrzędnym w stosunku do innych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego, takich jak: treści, proces, zasady, metody i środki. Cele kształcenia i wychowania w każdej dziedzinie pedagogiki określa się na podstawie przyjętego systemu wartości, który obejmuje człowieka, społeczeństwo, przyrodę i kulturę. Cele te zależą od:

- przewidywanego rodzaju społeczeństwa, od jego koncepcji ustrojowej, społeczno-politycznej i gospodarczej;
- koncepcji człowieka, jego filozofii, poziomu życia oraz sposobów poznawania i przekształcania świata;
- działań człowieka realizującego siebie w społeczeństwie, jego szans rozwojowych, aspiracji, potrzeb i dążeń[9].

Mówiąc o celach wychowania przez sztukę w wojsku, nie można tracić z pola widzenia zarówno wartości humanistycznych sztuki oraz celów wychowania, jakie wynikają z systemu edukacyjnego w naszym społeczeństwie, jak i zadań, które są powinnością systemu wychowawczego wojska.

Zdzisław Kosyrz wyodrębnia dwie grupy celów realizowanych w procesie wychowania wojskowego. Pierwsza obejmuje dyspozycje i właściwości niezbędne do dobrego wypełniania obowiązków i zadań żołnierskich, druga zaś dotyczy realizacji celów wychowania obywatelskiego w wojsku[10]. W wychowaniu przez sztukę dochodzi jeszcze trzecia grupa celów swoistych.

Głównym celem wychowania wojskowego jest ukształtowanie

---

9. Zob. A. Pytlak, Pedagogiczne wartości sztuki, Warszawa 1981, s. 18.
10. Zob. Z. Kosyrz, System wychowania wojskowego, Warszawa 1973, s. 11.

najbardziej wartościowych społecznie postaw, wyrażających się w świadomej aktywności wszystkich żołnierzy w odniesieniu do różnych dziedzin służby i życia wojskowego i - szerzej - do wartościowego funkcjonowania ich jako jednostek społeczeństwa obywatelskiego. W praktyce wychowania wojskowego owa dwutorowość nie jest wyodrębniona. Wynika to głównie ze zbieżności ogólnospołecznego i wojskowego systemu wartości oraz ze znacznego rozszerzenia wojskowego systemu wartości i nadania mu szczególnego znaczenia. Pozwala to kształtować pozytywne postawy wobec ogólnospołecznego systemu wartości przez kształtowanie pozytywnych postaw wobec wartości uznawanych w wojsku. Tak więc istotną część procesu wychowania obywatelskiego /kolejny etap uspołecznienia młodzieży/ dokonuje się w trakcie wychowania wojskowego.

W ten sposób ogólne cele wychowania łączą się z celami wychowania wojskowego, które tym samym staje się ogniwem w jednolitym systemie wychowania[11].

Bliższego potraktowania wymagają cele szczegółowe wychowania wojskowego, które w świetle najnowszych wydarzeń społeczno-politycznych i dokonujących się przeobrażeń w kraju, a także w wojsku, wymagają nowego spojrzenia. Jednym z wielu celów, który nie stracił, a wręcz zyskuje na znaczeniu i aktualności, ze względu na potrzebę większej humanizacji życia armii, jest "kształtowanie zainteresowań intelektualnych i estetycznych żołnierzy, przygotowanie ich do świadomego, aktywnego udziału w życiu społecznym i kulturalnym po odbyciu służby wojskowej"[12]. Postulat ten wiąże się ściśle z sygnalizowaną już trzecią grupą celów kształcenia i wychowania w sferze sztuki, które mają charakter swoisty, są odmienne od już omawianych.

---

11. Z. Kosyrz, W. Magoń, Wychowanie wojskowe..., op. cit., s. 94.
12. Tamże, s. 91-92.

Sztuka jest tą specyficzną dziedziną naszego życia, która nie daje się w pełni precyzyjnie ująć w ramy czy schematy, stanowi więc siłą faktu jeden z tych czynników, który inspiruje i pobudza do dalszych poszukiwań mogących stanowić optymalne rozwiązanie problemów wychowawczych[13].

Cele kształcenia i wychowania w sferze sztuki można przedstawić syntetycznie, jednym zdaniem. Można powiedzieć, że w tym zakresie dąży się do rozwijania wrażliwości oraz zdolności twórczych i artystycznych żołnierzy, którzy mogą osiągać dojrzałość emocjonalną, intelektualną i estetyczną przez aktywny udział w kulturze lub refleksyjny kontakt ze sztuką. W procesie tym rozwija się osobniczy obraz jakościowy jednostki. Z drugiej strony, cele wychowania przez sztukę można przedstawić szeroko, zarówno w kategoriach ogólnych, jak i szczegółowych, z uwzględnieniem wszystkich relatywnych czynników.

Wypada tu odwołać się do interesującej koncepcji Katarzyny Olbrycht, przedstawionej w pracy pt.: Sztuka a działania pedagogów"[14]. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż w praktyce każdego działania pedagogicznego któryś z poziomów formułowania celów staje się dominujący, najsilniej uświadamiany, a więc decydujący. Zależnie od tego, na jakim poziomie uświadamiane są cele wychowania, który z poziomów dominuje w działaniach pedagogicznych, tak funkcjonuje w nich sztuka, zachowując lub tracąc swą autonomiczną jakość, ukazując się lub nie w swych najistotniejszych wartościach.

Toteż, zdaniem K. Olbrycht, cele wychowania mogą być formu-

---

13. T. Ratajczyk, Model zintegrowanego wychowania przez sztukę w szkole, w: Rocznik Pedagogiczny 1978, t. 5.
14. K. Olbrycht, Sztuka a działania pedagogów, Katowice 1987.

łowane jako:[15]

1. Kształtowanie u wychowanków określonej hierarchii wartości, spójnego ich systemu oraz zasadniczych postaw jako indywidualnego do nich stosunku. Takie ujęcie celów wychowania wymaga zarówno szerszego, jak i węższego widzenia sztuki, a także wprowadzenia jej w proces wychowania w obu tych zakresach - jako większych fragmentów rzeczywistości człowieka oraz jego wnikliwie dobranych dzieł i arcydzieł sztuki.

2. Realizacja określonego ideału człowieka, ideału traktowanego statystycznie , jako zespół pożądanych cech, lub dynamicznie, jako model osobowości funkcjonującej w określony sposób i wykazującej pożądany kierunek rozwoju. W tym wypadku zakres sztuki wprowadzanej w działania wychowawcze oraz sposób jej wprowadzania są ściśle uzależnione od zakładanych treści, składających się na realizowany ideał człowieka.

3. Rozwijanie pożądanych dyspozycji psychicznych wychowanków. Ich kształtowanie jest uwarunkowane wystąpieniem w toku ich rozwoju określonych doświadczeń i przeżyć. Na tym poziomie formułowania celów "sięga się" po sztukę, programowo uruchamiając, spośród wielu możliwych, przede wszystkim funkcje wybrane jako pożądane.

4. Dostarczanie wychowankom określonych doświadczeń. Poziom ten zatrzymuje świadomość wychowawcy na celach cząstkowych, a nawet na środkach ich realizacji. Na tym poziomie sztuka powinna być wprowadzana w takim zakresie i w taki sposób, by dostarczała przewidzianych celami doświadczeń. Mamy tu więc do czynienia ze sztuką w wąskim rozumieniu, wykorzystywaną często w roli dosłownej ilustracji, sprawnego instrumentu do wywoływania oczekiwanych reakcji, sztuką "rozliczaną" z bezpośrednich efektów

---

15. Tamże, s. 21-22.

oddziaływania. To na tym poziomie próbuje się dzielić sztukę na "wychowawczą pozytywną" i "negatywną". Na tej skali celów podział ów jest logicznie uzasadniony. Pozytywne lub negatywne wychowawczo oddziaływania sztuki może więc być rozważane ze względu na wyraźnie określone cele wychowania, a wychowawcza funkcja sztuki uzależniona jest od tego, co nazywamy wychowaniem i jakie przypiszemy mu cele.

Można zatem powiedzieć, że kształcenie i wychowanie żołnierzy oparte na wartościach kultury artystycznej odgrywa ważną rolę z dwóch powodów. Po pierwsze - kultura artystyczna i estetyczna jest niezbędnym składnikiem wielostronnie rozwiniętej osobowości. Po drugie - sztuka, bardziej niż inne dziedziny aktywności ludzkiej, wymaga postawy twórczej. Jest więc to typ wychowania zgodnego z treścią celu ogólnospołecznego.

Wychowanie przez sztukę w wojsku integruje więc cele wychowania ogólnospołecznego i wojskowego. Cele te obejmują:

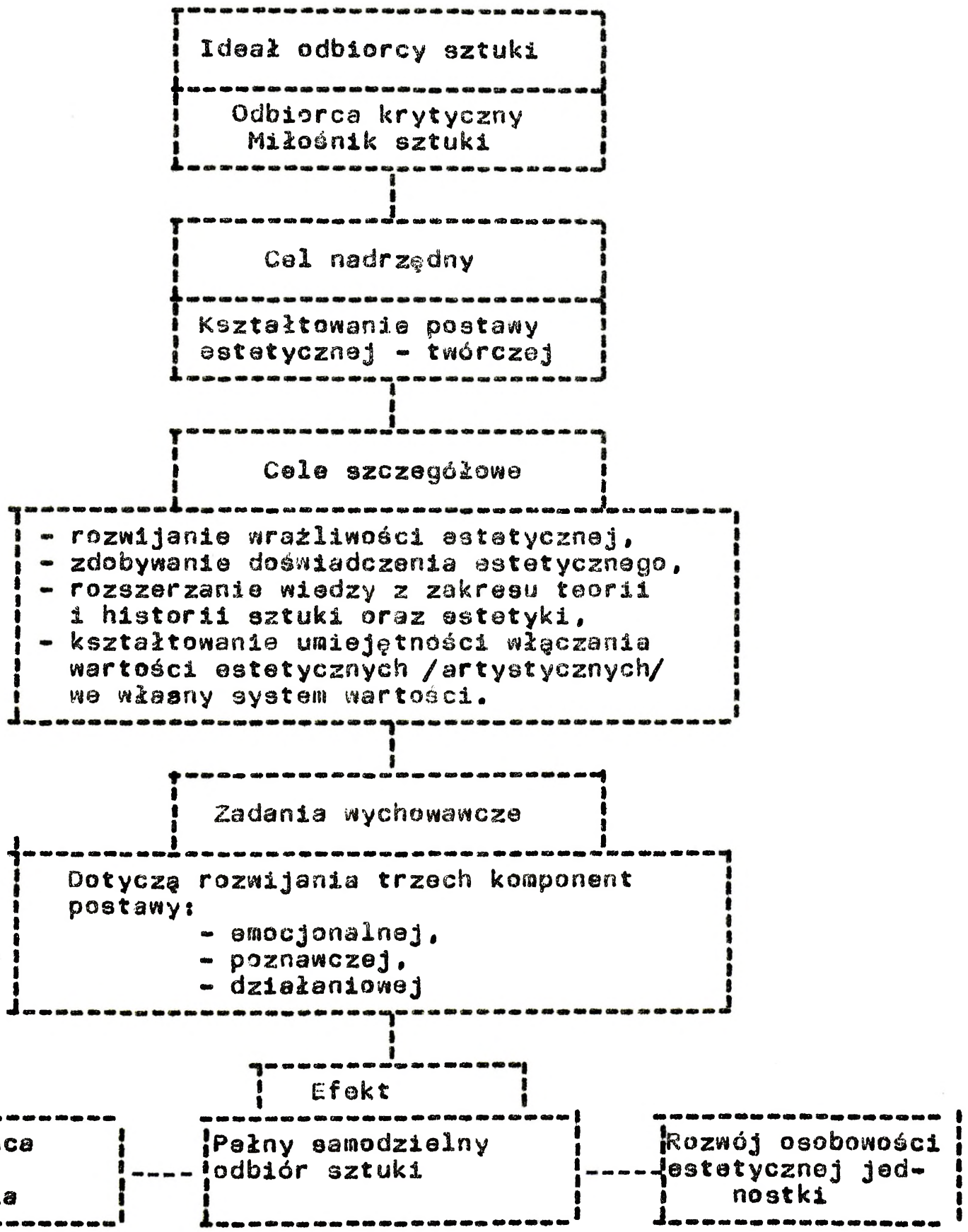
1. Uporządkowanie wiedzy z różnych dziedzin sztuki stanowiącej podstawę właściwego rozumienia i przeżywania jej wartości oraz budzenie trwałych zainteresowań i nawyków uczestnictwa w kulturze artystycznej.

2. Kształtowanie postaw społeczno-moralnych, zwłaszcza postaw patriotycznych, zapoznawanie żołnierzy z dziedzictwem kulturalnym własnego narodu, z rozwojem postępowej myśli społecznej oraz tradycjami oręża polskiego.

3. Kształtowanie wrażliwości estetycznej i etycznej, humanistycznej treści współżycia społecznego, kształcenie poczucia ładu i porządku.

Schemat 1

POSTULOWANY MODEL WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO
MŁODZIEŻY WOJSKOWEJ



4. Stwarzanie niezbędnych warunków dla aktywności kulturalnej żołnierzy, wyrażającej się w próbach tworzenia nowych wartości kultury, aktywnym uczestnictwie w różnych formach amatorskiej twórczości artystycznej.

5. Zapewnienie warunków do rekreacji psychicznej i fizycznej oraz przyspieszenie procesu adaptacji do warunków życia wojskowego, poprzez łagodzenie za pośrednictwem sztuki napięć psychicznych i stresów, jakie mogą występować w trakcie szkolenia, pracy i służby wojskowej oraz w toku współżycia społecznego w środowisku wojskowym.

Ostatecznym celem wychowania przez sztukę, które np. Irena Wojnar definiuje jako wychowanie humanistyczne[16], jest zainspirowanie umiejętności zindywidualizowanego organizowania procesów samowiedzy i samorealizacji każdej jednostki, zapewniających jej wspólnotę ze światem wartości, w świecie obiektywnym i w kręgu innych ludzi.

Swoistość procesu wychowania przez sztukę

Teoria wychowania przez sztukę, ujmując proces wychowawczy w sposób zintegrowany, określa tym samym jego szczególne cechy, odmienne od tych, które charakteryzują ich całościowe procesy wychowawcze za pomocą innych niż sztuka "instrumentów"[17].

Specyfikę tej dziedziny wychowania bardzo mocno akcentuje S. Szuman. Wspomniany autor - wychodząc od ustaleń tradycyjnej

---

16. I. Wojnar, Człowiek wielowymiarowy - postulaty wychowania humanistycznego przez sztukę, /w:/ Kultura polska a system wartości. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1977, s. 357.
17. I. Wojnar, Możliwości wychowawcze sztuki, /w:/ Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1977, s. 36.

pedagogiki - stwierdza, że zależnie od tego, w której z dziedzin wychowanie jest czynne i jaką stronę osobowości wychowanka kształtuje, rozróżnia się następujące rodzaje wychowania: wychowanie umysłowe, społeczno-moralne, estetyczne, fizyczne i politechniczne[18].

"W każdej z tych dziedzin - według S. Szumana - wychowanie jest poniekąd inne, niż w pozostałych, nabierając charakteru szczególnego, jemu tylko właściwego. Zaznacza się to zarówno w celu, jaki w kształtowaniu osobowości wychowanka ma osiągnąć, oraz w wyniku, który ono rzeczywiście osiąga, jak w sposobach i środkach, którymi w danej dziedzinie wychowania się posługujemy, jak również w zakresie kwalifikacji, które musi posiadać wychowawca, by w dalszej dziedzinie wychowania móc osiągnąć istotne rezultaty, a także zależy od wrażliwości i zainteresowań poszczególnych wychowanków tymi wartościami, jakie w danej dziedzinie zostają im ujawnione i przekazywane"[19].

Pod każdym z tych względów wszystkie rodzaje wychowania wykazują odrębność i specyfikę. Biorąc to pod uwagę, należy mówić o specyfice rozmaitych dziedzin czy rodzajów wychowania. Nie znaczy to jednak - podkreśla S. Szuman - by poszczególne dziedziny wychowania w zupełności były od siebie wyizolowane. Że tak nie jest, można to stwierdzić na przykładzie wychowania przez sztukę, które służy także wychowaniu intelektualnemu i moralnemu człowieka.

Wychowanie przez sztukę tym się m.in. różni od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości, a także pojmowa-

---

18. S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969, wyd. II, zmienione, s. 95.

19. Tamże, s. 95.

nia istoty i celu życia ludzkiego przez pryzmat sztuki. Specyfikę kontaktów człowieka ze sztuką Stefan Szuman wyraził następująco:

"Dzieło sztuki przenikające nas, docierające do głębi naszego jestestwa, przekształca, a w rezultacie wzbogaca i pogłębia naszą osobowość wychowując nas. Sztuka wychowuje ludzi inaczej niż bezpośrednio dana rzeczywistość, którą musimy poznawać, aby w niej działać /.../. Poznanie rzeczywistości, "przez pryzmat sztuki" prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasyca naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia - podobnie jak woda i chleb karmią i żywią nasze ciało"[20].

Na pewną swoistość tej dziedziny wychowania zwraca także uwagę Karol Kotłowski[21]. Według niego w pracy wychowawczej ważne jest ustalenie związków przyczynowych pomiędzy stosowanymi bodźcami wychowawczymi i efektami ich oddziaływania na wychowanków. W dziedzinie wychowania intelektualnego związki te wykryto dość dawno i dzięki temu mogła powstać naukowa dydaktyka wraz z całym arsenałem zasad, metod i środków umożliwiających racjonalną organizację procesu nauczania.

Według K. Kotłowskiego w dziedzinie wychowania estetycznego związki pomiędzy bodźcami i efektami wychowawczymi są mniej uchwytne, ponieważ dotyczą przede wszystkim sfery uczuć, mniej dostępnej badaniu niż zjawiska intelektualne. Nierzadko kwestionuje się nawet możliwość sformułowania jakichś uzasadnionych logicznie zasad postępowania, wychodząc z założenia, że nie można ująć w rygory emocji i dowolnie nimi kierować, ponieważ rodzą się one spontanicznie i nie podlegają woli działającej na nie od zew-

---

20. S. Szuman, op. cit., s. 22.
21. Zob. K. Kotłowski, O procesie i zasadach wychowania estetycznego, "Ruch Pedagogiczny" 1967, nr 2, s. 183-190.

nątrz[22].

Na specyfikę wychowania przez sztukę w wojsku wpływają dodatkowo odmienne warunki, w których jest ono realizowane. Specyfika środowiska wojskowego wynika m.in. z:

- roli i zadań, jakie spełnia wojsko w społeczeństwie;
- zasad organizacji życia wojskowego;
- przystosowania systemu organizacyjnego działalności kulturalnej /w ramach której przebiega wychowanie przez sztukę/ do struktury wojska;
- ograniczonego czasu przeznaczonego na działalność kulturalną;
- intensywności oddziaływania /wielokanałowego/ na żołnierzy w okresie pełnienia przez nich służby zasadniczej[23].

Wychowanie przez sztukę jest procesem dokonującym się dzięki przenikaniu do żołnierzy złożonych i bogatych wartości sztuki, w którego wyniku może urzeczywistniać się zarówno organizowanie estetycznego wymiaru życia jednostek i grup, tzn. pogłębianie umiejętności przeżywania i oceny zjawisk artystycznych, kształtowanie kultury estetycznej, jak i wzbogacenie całościowego procesu kształtowania wychowanka, jego integralnej osobowości, dzięki powiązaniu sztuki z problematyką moralną i społeczną[24].

Właściwością wychowania przez sztukę jest to, że odnosi się ono głównie do kształtowania i rozwijania emocjonalnej sfery osobowości żołnierzy. Decyduje to jednocześnie o złożoności tego procesu, który winien być tak zorganizowany, aby w jego toku następowało wywoływanie a następnie utrwalanie przeżyć emocjonalnych /estetycznych/ wychowanków[25].

---

22. Tamże, s. 183.
23. Zob. J.Cendrowski, Psychologiczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej, /w:/ Wybrane zagadnienia kultury i oświaty w wojsku, cz. I, Warszawa 1965, s. 24.
24. I. Wojnar, Sztuka jako czynnik wychowawczy, "Chowanna" 1971, s. 4.
25. Zob. H. Muszyński, Pedagogika, red. M. Godlewski i in., Warszawa 1974, s. 257.

Wychowanie przez sztukę polega na "przeżywaniu" dóbr i wartości kultury. Przeżywanie dzieł sztuki przechodzi od wrażenia zmysłowego przez emocje do refloksji intelektualnej, od odczuwania do poznania. Uczucia przeżywane w związku z pięknem dzieła sztuki wpływają na tworzenie się postaw, dyspozycji i dążeń człowieka.

Problemem podstawowym w procesie wychowania przez sztukę jest więc wyzwalanie oraz utrwalanie odpowiednich przeżyć wychowanków. Wymaga to - według H. Muszyńskiego - umiejętności posługiwania się najrozmaitszymi technikami wywoływania uczuć i kierowania nimi. Do głównych technik autor ten zalicza m.in. odwoływanie się do przeżyć już utrwalonych i kształtowanie odpowiednich skojarzeń, wykorzystywanie przyswojonych przez wychowanków kryteriów piękna, przekazywanie przez wychowawcę własnych stanów uczuciowych przez ekspresyjne zachowanie się[26].

Tak więc proces wychowania przez sztukę nie jest niczym innym jak zorganizowanym systematycznym kontaktem wychowanków ze sztuką. Kontakt ten może mieć charakter kreatywny /twórczość artystyczna wychowanków/ oraz recepcyjny /odbiór dzieł sztuki/, zawsze jednak musi wyzwalać aktywność wychowanków. Także odbiór dzieł sztuki może i powinien mieć charakter aktywny. Chodzi głównie o aktywność wewnętrzną, polegającą na czynnościach intelektualnych oraz przeżyciach emocjonalnych wychowanków[27].

Wychowanie przez sztukę opiera się na dwóch zasadniczych mechanizmach: percepcji oraz ekspresji artystycznej. Ekspresja i percepcja to dwie zasadnicze formy aktywności człowieka odgrywające ważną rolę z punktu widzenia wychowawczego. Dzięki nim następuje wzbogacanie zakresu doznań i doświadczeń człowieka.

---

26. Tamże, s. 258.
27. Tamże, s. 257.

Nie wdając się w szczegółową i wyczerpującą charakterystykę tych dwóch procesów pragniemy jedynie podkreślić, że ekspresja jako ważna forma uzewnętrznienia siebie jest jednocześnie wyjściem ku światu, płaszczyzną porozumienia z innymi. W procesie tym jednostka manifestuje i uzewnętrznia siebie, realizuje nowe wymiary osobowego życia. Ekspresja spełnia ważną rolę osobowościowo-twórczą.

W szerokim rozumieniu ekspresja to uzewnętrznienie przeżyć człowieka. Uzewnętrznianie to może się przejawiać wprost: w mimice, reakcjach, postawach wobec świata, w sposobach postępowania, lub pośrednio w wytworach artystycznych[28].

Percepcja natomiast jest przyjmowaniem świata konkretnego i zewnętrznego, uwewnętrznieniem propozycji i znaczeń zawartych w wytworach innych ludzi /w tym także dzieł sztuki/.

Sam wyraz perception /ujmowanie/ oznacza uświadomioną reakcję podmiotu na bodźce zewnętrzne, czyli spostrzeganie. W percepcji skierowanej na dzieła sztuki aktywizowane i intensyfikowane są przede wszystkim przeżycia. Przy analizowaniu bezpośredniego obcowania konkretnego odbiorcy z dziełem sztuki stosowane jest pojęcie "percepcja estetyczna". Percepcja jest nieodłącznym składnikiem bardziej złożonej całości, jaką jest przeżycie estetyczne.

A. Kuczyńska wyróżnia dwa typy percepcji: percepcję pozytywną neutralną, gdy aprobata powstaje samorzutnie na podstawie przeżyć odbiorcy, oraz percepcję o charakterze naśladowczym, która jest związane z oddziaływaniem wzorcowych typów odbioru, czyli prowadzi do zmian postaw, zachowań zgodnych z przyjętymi norma-

---

28. T. Marciniak, Problemy wychowania plastycznego, Warszawa 1976, s. 22. Szerzej problematykę ekspresji omawia W. Pielesińska w pracy: Ekspresja - jej wartość i potrzeba, Warszawa 1983.

mi[29].

Model wzorcowy percepcji estetycznej - zgodnie z sugestią wspomnianej autorki - obejmuje następujące fazy: 1/ przeżycie, któremu odpowiadają emocje; 2/ rozumienie - wiedza, informacja; 3/ refleksja nad dziełem /ocena/. Refleksjom odpowiada porównawczość, selektywność, zdolność do wybiórczości, pełna ocena artystyczna dzieła. Dopiero wszystkie wymienione człony percepcji i odpowiadające im sfery doznań i wiedzy składają się na wzorcowy model odbioru dzieł sztuki.

W podsumowaniu powyższych uwag należy podkreślić, że w ekspresji występują elementy uzyskane w procesie percepcji, a w percepcji zaznacza się indywidualna ekspresja. W wyniku tych procesów, wzajemnie zależnych i uzupełniających się, dokonuje się rozwój i samorealizacja osobowości człowieka.

Wychowanie przez sztukę jako wielowarstwowy proces wychowawczy, w którym sztuka splata się ze skomplikowanym bogactwem osobowości żołnierzy i ich życia, może być interpretowany zarówno w sposób integralny, całościowy, jak i w konkretnych ujęciach kierunkowych /wychowanie literackie, teatralne, filmowe, plastyczne i wychowanie muzyczne/[30]. W środowisku wojskowym wychowanie przez sztukę posiada głównie charakter integralny, całościowy.

Problematykę integracji można rozpatrywać w relacji człowiek-sztuka. W układzie tym wyłania się z kolei kilka możliwości ujęcia problemu integracji. Można zatem ujmować sztukę jako czynnik integracji człowieka ze światem, ale można również rozpatrywać sztukę jako instrument ułatwiający integrację samego człowieka, jego osobowości, a więc warunkujący proces integra-

---

29. A.Kuczyńska, Kreatywne działanie sztuki, /w:/ Sztuka i Społeczeństwo, red. A.Kuczyńska, t. II, Warszawa 1976, s. 90.
30. I. Wojnar, Sztuka jako czynnik wychowawczy, op. cit.

cji wychowania[31].

Pierwszy typ integracji dotyczy powiązania działań wewnętrznych własnego środowiska na rzecz wychowania przez sztukę /np. klub garnizonowy, żołnierski, biblicteka oświatowa itp./ oraz wiązanie wysiłków jednostki wojskowej czy uczelni wojskowej z działalnością placówek i instytucji kulturalnych znajdujących się poza koszarami oraz wykorzystanie środków masowego komunikowania.

Drugi typ integracji dotyczy współdziałania poszczególnych dziedzin sztuki w wychowaniu integralnym, w ramach zajęć obowiązkowych dydaktycznych oraz zajęć pozalekcyjnych /koła zainteresowań, zespoły itp./.

Trzeci typ integracji wiąże się z korelowaniem różnych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego w jednostce wojskowej /np. kształcenia obywatelskie żołnierzy służby zasadniczej z zajęciami kulturalno-wychowawczymi/. W sposób poglądowy wielorakość integracji przedstawia schemat 2.

Każda dziedzina sztuki posiada pewne swoiste wartości i dopiero ich twórcze powiązanie i wzajemne dopełnianie się decyduje o postulowanym modelu wychowania integralnego przez sztukę w wojsku.

Wzrost dostępności sztuki w środowisku wojskowym /m.in. dzięki środkom masowego przekazu i najnowocześniejszym urządzeniom technicznym/ pozwala na realizację wychowania przez sztukę podczas zajęć programowych /co ma miejsce głównie w postaci wykorzystywania różnych dzieł sztuki do wzbogacenia zajęć kulturalno-wychowawczych oraz, rzadziej, innych form kształcenia, prowadzonych wśród żołmierzy służby zasadniczej/ oraz w sytuacjach

---

31. T. Ratajczyk, Model zintegrowanego wychowania przez sztukę w szkole, Problematyka integracji międzypodmiotowej, "Rocznik Pedagogiczny" 1978, t. 5, s. 258.

pozalekcyjnych /działalność kół zainteresowań, klubów dyskusyjnych, zespołów amatorskiej twórczości artystycznej/.

Należy podkreślić istotną rolę sytuacji wychowawczych składających się na proces wychowania przez sztukę, które winny stwarzać warunki do pobudzania oraz wdrażania wychowanków do aktywności, a także wyzwalać ukierunkowane przeżycia estetyczne. Wychowankowie powinni w tych sytuacjach i poprzez nie kształtować swój emocjonalny stosunek do otaczającej rzeczywistości, ujmowanej w kategoriach estetycznych[32].

Dotychczasowe uwagi zmierzają do bardziej zasadniczych kwestii, jaką zawiera pytanie, czy sytuacja estetyczna może stanowić sytuację wychowawczą oraz jakie zachodzą między nimi interakcje? Z ustaleń naukowych K. Olbrycht wynika, że każdy kontakt ze sztuką jest czynnikiem wychowawczym, wtedy, gdy wychowanie rozumiemy szeroko, włączając w nie jedynie pośrednie sterowanie procesami naturalnej socjalizacji i akulturacji. Jeżeli jednak przyjmiemy definicję wychowania, mówiącą o świadomym, celowym i zgodnym z określonym ideałem kształtowania osobowości człowieka, wtedy się okaże, iż nie każda sytuacja estetyczna jest sytuacją wychowawczą. Zatem wprowadzenie wychowanka w tę sytuację nie zawsze jest i musi być działaniem wychowawczym[33].

Podsumowując powyższe problemy zauważamy, że specyfiką działań pedagogicznych związanych ze sztuką jest przede wszystkim udzielanie wychowankom takiej pomocy, która zachęcałaby do kontaktów ze sztuką i umożliwiała doświadczenie realizowanych w sztuce wartości oraz dostarczanie takich informacji i takie ich organizowanie, aby sytuacja kontaktu ze sztuką, włączona w sy-

---

32. Zob. H. Muszyński, Pedagogika, red. M. Godlewski i in., op. cit., s. 257.
33. Zob. K. Olbrycht, Sztuka a działania pedagogów, Katowice 1987, s. 118.

tuację wychowawczą, możliwie często doprowadzała do sytuacji aksjologicznej.

Schemat 2

INTEGRACJA WYCHOWANIA PRZEZ SZTUKĘ W WOJSKU[34]

Integracja działań wojska i niezorganizowanego oddziaływania środowiska	Integracja działań wewnątrz środowiska wojskowego /jednostki wojskowe, WSO, Akademie wojskowe itp./	Integracja działań wojska i placówek kulturalnych
Programy telewizyjne Audycje radiowe Filmy video Spektakle teatralne Atmosfera kulturalna	Integracja strukturalno-organizacyjna Integracja dziedzinowa Integracja problemowa /korelacja treści/	Domy kultury i kluby Biblioteki publiczne Związki i stowarzyszenia twórcze Muzea i galeriesztuki Biura Wystaw Artystycznych Ogniska plastyczne i muzyczne Zespoły amatorskie Dyskusyjne Kluby Filmowe Regionalne towarzystwa społeczno-kulturalne Towarzystwo Kultury Języka

Sztuka może więc występować w działaniach pedagogicznych także w wojsku, jako[35]:

- element schematu zewnętrznego sytuacji działania, wprowadzony nawykowo jako przedmiot określonego typu /np. jako typowa dekoracja czy typowy element scenariusza określonej formy imprezowej/;

---

34. Schemat integracji zaczerpnięto z pracy "W kręgu wychowania przez sztukę", red. I. Wojnar, Warszawa 1974, s. 18, modyfikując stosownie do potrzeb środowiska wojskowego.
35. Tamże, s. 128-129.

- środek intencjonalnego zmieniania sytuacji działania;
- środek dydaktyczny służący do ilustrowania przedstawionych treści;
- środek wzmacniania określonych treści, opierających się na mechanizmach wzbudzania emocji i zwiększania motywacji;
- środek ogólnej animacji: aktywizowania myślenia - jako źródło problemów, emocji - jako sfera odwołująca się również do emocji i działania;
- środek relaksu, oparty na wykorzystywaniu głównie filozoficznego oddziaływania bodźców estetycznych, opartego na fizycznych cechach przedmiotów i działań /wykorzystywanie prawidłowości związanych z wpływem kolorów, wysokości i siły dźwięku, rytmów, tempa, kształtów itp./;
- środek nagradzania, oparty na dostarczaniu pozytywnych wrażeń i przeżyć, wywoływanych kontaktem z przedmiotami zgodnymi z upodobaniami;
- środek prowokowania i ćwiczenia różnorodnego typu zachowań wartościujących;
- przedmiot poznawania /artystycznego/, przeżywania i wartościowania - jako przedmiot wyposażony w wartości i ze względu na ten aspekt wprowadzony w działanie pedagogiczne.

Każda z wymienionych funkcji odwołuje się do nieco innych mechanizmów psychologicznych, jak również do innych poziomów dzieła i łączy się z działaniami związanymi z realizacją celów dydaktyczno-wychowawczych.

Wprowadzanie i wykorzystywanie sztuki w procesie wychowawczym w wojsku może wpływać na wytworzenie się atmosfery bezpośredniości /nieformalności/ i wzajemnej więzi psychicznej wychowawcy i wychowanka. Ułatwia to tak pożądane w wojsku działania typu "dialogowego". Wspólnota odkrytych wartości prowadzi do pow-

stawania autentycznych więzi międzyludzkich. Taki odmienny typ kontaktów i więzi międzyludzkich wytwarza w środowisku wojskowym wychowanie przez sztukę.

Odbywa się ono zatem przez bezpośredni kontakt z dziełami sztuki, jak również przez własną działalność artystyczną /amatorską/ żołnierzy, przy czym jedno i drugie stwarza jedyne możliwości do wzbudzania stanów emocjonalnych i wywoływania głębszych przeżyć estetycznych. Owe przeżycia są czynnikiem wpływającym na powstawanie zmian w osobowości wychowanków.

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego - w każdym procesie wychowania biorą udział trzej partnerzy: wychowawca, wychowanek oraz "społeczno-kulturowy świat obiektywny, w którym żyją i działają zarówno wychowawca, jak i wychowanek, świat, który wyznacza im obu określone zadania i dokonuje oceny ich działania"[36].

Dzieła sztuki, jako niepospolite twory artystyczne, należą do społeczno-kulturowego świata obiektywnego. Według S. Szmana - ich cechą swoistą jest budowa artystyczna oraz wartość estetyczna. Natomiast swym odbiorcom sztuka wyznacza w każdym swoim dziele określone zadania, a mianowicie, by nauczyli się wnikliwie i wyczerpująco dane dzieło przez jego percepcję poznać oraz w przeżyciu estetycznym jego wartość doznać[37].

Biorąc udział w procesach wychowania w charakterze trzeciego partnera, czyli instancji obiektywnej - dzieło sztuki staje się w procesie wychowania przez sztukę czynnikiem podstawowym. Wychowawca natomiast spełnia w dziedzinie tego wychowania rolę mandatariusza "świata sztuki"[38].

---

36. B. Suchodolski, O zasadach wychowania, /w:/ Zarys pedagogiki, praca zbiorowa, pod red. B. Suchodolskiego, wydanie 4, t. II, Warszawa 1966, s. 262.
37. S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969, s. 105.
38. Tamże, s. 103.

W wychowaniu przez sztukę rola owego partnera jest szczególnie doniosła. Zaś głos wychowawcy w procesie tym spełnia tylko funkcję pośredniczącą, doradczą i nakierowującą. Wychowawca uczy wychowanków percypować, poznawać i rozumieć dzieła sztuki oraz wrażliwie odczuwać i przeżywać ich estetyczną wymowę.

Współpartnerami procesu wychowania przez sztukę są więc zarówno wychowawcy, jak wychowankowie. Obaj podlegają estetycznemu oddziaływaniu oraz wychowawczym wpływom sztuki. Wychowawca i wychowanek są osobowymi uczestnikami i partnerami procesów wychowania przez sztukę, natomiast dzieła sztuki, są właściwie bezosobowymi partnerami owych procesów wychowania.

Tak więc strukturę procesu wychowania przez sztukę stanowi dzieło sztuki, wychowawca i wychowanek. Dzieło sztuki oddziałuje sobą równocześnie na wychowanka i wychowawcę. Obaj też w tym procesie spełniają inne zadania.

Pomocnicza rola wychowawcy w tym procesie nakłada nań jednak konkretne i odpowiedzialne zadania. S. Szuman ujął je następująco: "Wychowawca estetyczny jest człowiekiem, który pośredniczy w obdarowywaniu ludzi skarbami arcydzieł sztuki, czyniąc je dla nich przystępnymi"[39].

"Wychowawca estetyczny" jest mandatariuszem sztuki, gdyż działa on wychowawczo nie w swoim imieniu,lecz w imieniu sztuki. W procesie wychowania przez sztukę zajmuje on miejsce pośrednie między dziełem sztuki a wychowankiem, spełniając między innymi funkcję pośrednika. Pośrednictwo to polega na czynnościach, które S. Szuman nazywa uprzystępnianiem[40] odbiorcom dzieł sztuki. Owe pośrednictwo obejmuje wszelkie poczynania i zabiegi

---

39. Tamże, s. 107.
40. Zob. S. Szuman, O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnieniu sztuki, /w:/ O sztuce i wychowaniu estetycznym, s. 108-109.

wychowawcze mające ułatwić wychowankom percypowanie dzieł artystycznych oraz adekwatne ich doznawanie i przeżywanie.

Tak więc wychowawcy przypada w tym procesie funkcja i rola partnera udzielającego wychowankom pomocy w osiąganiu właściwego doznania i przeżycia dzieł sztuki. Funkcję tę S. Szuman nazywa pomocniczą z dwu powodów. Po pierwsze dlatego, że pełni on w wychowaniu przez sztukę rolę raczej usługową, tj. służącą poznawaniu i zgłębianiu przez wychowawców dzieł stworzonych nie przez wychowawcę, lecz przez artystów. Po drugie dlatego, że pomagając swoim wychowankom poznać i właściwie zrozumieć dzieło, które oni wspólnie z nim percypują, poznają, przeżywają i oceniają, oddziałuje on na nich przede wszystkim danym dziełem sztuki. W tych warunkach nie tyle wychowawcy - konkluduje wymieniony autor - ile dzieła sztuki wychowują młodzież i odbiorców dorosłych - "na sztuce i przez sztukę"[41].

Określenie "wychowawca estetyczny", którego użył S. Szuman, okazuje się adekwatne także w środowisku wojskowym. Można powiedzieć, że wychowawcą estetycznym w wojsku jest każdy wychowawca, który w określonych sytuacjach wychowawczych wykorzystuje sztukę jako instrument wychowawczy do rozszerzenia, pogłębienia oraz wzbogacenia określonego tematu zajęć dydaktycznych ze znajomością rzeczy, tzn. mając do tego odpowiedzie merytoryczne przygotowanie.

Do tego, aby z powodzeniem posługiwać się sztuką jako instrumentem wychowania, wychowawca estetyczny w wojsku powinien posiadać określone przygotowanie /kompetencję artystyczną/ i przymioty osobiste. Osobowość wychowawcy powinna reprezentować szerokie horyzonty i wartości, które czynią wychowanie konstruktywnym i twórczym rodzajem działalności, kształtującym osobo-

---

41. Tamże, s. 122.

wość wychowanka.

Rosnące znaczenie sztuki w życiu współczesnego człowieka oraz konieczność jej spożytkowania w wychowaniu żołnierzy sprawia, że dziś każdy nauczyciel /także wychowawca wojskowy/ staje się "nauczycielem wychowania estetycznego"[42].

Tak więc wychowawca estetyczny w wojsku powinien posiadać wiedzę z zakresu sztuki oraz szerokie rozumienie znaczenia rozwoju wewnętrznego wychowanków. Posiadanie przez niego rozległych przymiotów osobistych jest głównym i podstawowym warunkiem uzyskania sukcesów w wychowaniu. Przymioty osobiste bowiem decydują o rozwoju indywidualności wychowanków, jako jednym z celów wychowania przez sztukę.

Elementem procesu wychowania przez sztukę w wojsku jest również wychowanek. Mówiąc o wychowankach, jako odbiorcach sztuki w wojsku, musimy sobie zdawać sprawę z dużego zróżnicowania tej grupy. Odbiorcy różnią się poziomem wykształcenia, zainteresowaniami, stopniem przygotowania do odbioru sztuki itp. Wśród nich są żołnierze służby zasadniczej, kadra zawodowa, rodziny oraz pracownicy cywilni wojska. Jednak oparcie typologii odbiorców sztuki na formalnym podziale służbowym nie zapewnia osiągnięcia należytych rezultatów wychowawczych. Wydaje się, że do naszych potrzeb może być przydatna typologia, która uwzględnia poziom wiedzy i wykształcenia odbiorców oraz ich wrażliwość estetyczną. Z tego punktu widzenia można wyróżnić następujące grupy odbiorców: odbiorcy bezpośredni, odbiorcy wtórni, odbiorcy krytyczni oraz miłośnicy i znawcy sztuki[43].

Znajomość zróżnicowania odbiorców sztuki w środowisku wojskowym pozwala wychowawcom estetycznym na dobór właściwych form

---

42. Por. I. Wojnar, Nauczyciel i wychowanie estetyczne, Warszawa 1968.
43. Zob. M. Gołaszewska, Zarys estetyki, Kraków 1973, s.293-294.

i metod pracy, adekwatnych do poszczególnych grup wychowanków. Dla wychowanków natomiast każde dzieło sztuki jest przeważnie utworem nowym, który dopiero muszą poznać, objąć swą świadomością oraz w sposób właściwy przeżyć, aby go zrozumieć i zgłębić. Jest to dla wychowanków zadanie nie tylko nowe, ale i trudne.

W ujęciu praktycznym wychowanie przez sztukę w wojsku powinno obejmować trzy rodzaje sytuacji wychowawczych:

- przekazywanie teoretycznej wiedzy o sztuce;
- bezpośrednie, żywe kontakty z dziełami sztuki /pobudzanie doznań i przeżyć estetycznych, zdobywanie doświadczeń w obcowaniu z różnymi rodzajami sztuki/;
- organizowanie amatorskiej twórczości artystycznej /aktywność kreacyjna wychowanków/.

C z ę ś ć c z w a r t a

KULTURA WYPOCZYNKU ŻOŁNIERZY

R o z d z i a ł I

POJĘCIE I FUNKCJE CZASU WOLNEGO. CZAS WOLNY ŻOŁNIERZY

Czas wolny jest dobrem społecznym, dysponowanym przez jednostkę i społeczeństwo dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych po pracy zawodowej, dla rozwijania indywidualnych zainteresowań, zapewnienia kulturalnego wypoczynku i kształtowania osobowości człowieka. Można wskazać dwa zasadnicze typy relacji czas i człowiek: jeden, w którym przedmiotem staje się czas, a człowiek sprowadzony jest do roli przedmiotu oddziaływania czasu, drugi, w którym przedmiotem jest człowiek, a czas jest wymiarem, obszarem i przedmiotem rozmaitych ludzkich działań[1].

Czas wolny, podobnie jak kultura, jest zjawiskiem trudnym do zdefiniowania. Mimo wieloznaczności terminologicznej pojęcia, teoretycy są zgodni co do tego, że czas wolny stanowi tę część dnia w życiu człowieka, którym dysponować on może według własnej woli i uznania.

Problem czasu wolnego i sposób jego spożytkowania skupia uwagę wielu specjalistów. Ogólnie wyróżnić można następujące teoretyczne perspektywy, w ramach których prowadzi się badania nad czasem wolnym[2].

W obrębie podejścia humanistycznego czas wolny jest wartoś-

---

1. A. Nowicki, Czas i człowiek, Warszawa 1983.
2. Zob. E. Enuk-Lipiński, Rozumienie kultury, Warszawa 1979, s. 73-74.

cią autoteliczną; jest celem samym w sobie. W tym ujęciu jedynie w czasie uwolnionym od zewnętrznych obowiązków, człowiek ma możliwości kontemplacyjnego skupienia. Czas wolny jest też podstawą rozwoju kultury i sztuki.

W modelu instrumentalnym /terapeutycznym/ czas wolny ma znaczenie instrumentalne; stanowi on środek do osiągnięcia innych, społecznie ważnych celów. W takim ujęciu odpowiednie zagospodarowanie czasu wolnego młodzieży /również wojskowej/ przyczynia się do redukcji zachowań dewiacyjnych. Także odpowiednie zagospodarowanie czasu wolnego emerytów /również wojskowych/ łagodzić może dotkliwe skutki tzw. szoku emeryckiego. Taki punkt widzenia na czas wolny najbliższy jest pedagogice społecznej.

Ilościowe podejście do czasu wolnego jest najbardziej rozpowszechnione. Najczęściej uważa się, że budżet czasu wolnego wyznaczają rozmiary czasu przeznaczonego na pracę niezbędną dla uzyskania środków utrzymania. W tej koncepcji czas wolny to blok zajęć mieszczących się w tej części doby, która nie jest związana z pracą zarobkową. Taki punkt widzenia czasu wolnego jest najbliższy ekonomistom.

W modelu instytucjonalnym natomiast czas wolny ludzi, to globalne "nadwyżki" czasu, na których obsługę zorientowana jest pewna część instytucji funkcjonujących w społeczeństwie. Mamy tu na myśli takie instytucje, jak: kina, kluby, biblioteki, kawiarnie, teatry, dyskoteki itp., a więc instytucje, których podstawową funkcją jest zagospodarowanie czasu wolnego, pozostającego do dyspozycji ludności. W tym przypadku czas wolny nie jest rozpatrywany w kontekście jednostkowym lecz z punktu widzenia funkcjonowania określonych zbiorowości.

W literaturze światowej dotyczącej czasu wolnego, czoło-

wą pozycję stanowi definicja sformułowana przez zachodniego teoretyka J. Dumazediera. W jego ujęciu "czas wolny jest zespołem zajęć, którym jednostka może się oddać z własnej woli, bądź dla odpoczynku, bądź dla rozrywki, bądź dla rozwoju swych wiadomości lub bezinteresownego kształcenia się, względnie dla swego dobrowolnego uczestnictwa w życiu społecznym, po wyzwoleniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych"[3].

W polsce, pierwsze prace dotyczące zagadnienia czasu wolnego prowadzone były w okresie międzywojennym przez Instytut Gospodarstwa Społecznego w Warszawie pod kierunkiem L. Krzywickiego. Ustalono wówczas między innymi polską terminologię dotyczącą czasu wolnego, przyjmując zaproponowany przez M. Kryńskiego wyraz "wczasy" jako tę część czasu wolnego, która może być wykorzystana na odpoczynek, rozrywkę lub jakąś dowolną pracę amatorską[4].

We współczesnej literaturze polskiej spotyka się dwa przeciwstawne stanowiska dotyczące określenia pojęcia czasu wolnego i wczasów. Pietwsze, to ujęcie czasu wolnego przy pomocy jego funkcji, drugie,to za pomocą czynności i ich charakteru, jakie powinny występować, aby je zaliczyć do czasu wolnego. Przedstawicielami pierwszego ujęcia są A. Kamiński i M. Ćwiakowski.

Polski pedagog A. Kamiński definiuje "wczasy /tu w znaczeniu czas wolny - P.R./ jako zajęcia i zachowania się w czasie wolnym od pracy zarobkowej - normalnej i dodatkowej, od zaspokajania potrzeb organizmu, od obowiązków domowych i kształcenia uczelnianego - podejmowane dobrowolnie dla odpoczynku, zabawy

---

3. Przytaczam za A. Kamińskim, Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza, Wrocław 1965, s. 20.
4. A. Kamiński, op. cit., s. 18.

i własnego rozwoju umysłowego, społecznego, artystycznego, technicznego i fizycznego"[5].

Przedstawicielem natomiast drugiego ujęcia jest K. Wojciechowski. Autor ten stwierdza, że "wczasy, to czas wolny od pracy koniecznej, używany na odpoczynek lub przyjemne a dobrowolne zajęcia wybierane według swego upodobania"[6]. Wymieniona definicja jest oceniana krytycznie m.in. dlatego, że jej autor zastosował w niej jako jeden z kryteriów oceny przy zaliczaniu danej czynności do czasu wolnego, kryterium przyjemności, które jest nie wystarczające.

Dość oryginalną koncepcję czasu wolnego przedstawił K. Czajkowski, rozróżniając pojęcia: czas wolny i wczasy. W jego ujęciu czas wolny to "ten okres życia, który pozostaje do wyłącznej dyspozycji człowieka, po uwzględnieniu czasu przeznaczonego na pracę zawodową, posiłki, sen, uzupełnienie wykształcenia zawodowego, teoretycznego i praktycznego oraz niezbędne osobiste zajęcia domowe i todzinne"[7].

Wczasy natomiast według K. Czajkowskiego to "ta część wolnego czasu człowieka, który wykorzystuje on dla wypoczynku i rozrywki po pracy i zajęciach dnia codziennego. Charakterystyczną cechą wczasów jest oderwanie się w ciągu ich spędzania od miejsca stałej pracy, od codziennych obowiązków, uwolnienia się człowieka od wysiłku wymagającego większego zaangażowania umysłowego, pełne odprężenie psychiczne, poczucie radości, zadowolenia, szczęścia. W czasie wczasów jednostka może, ale nie musi kontynuować uprawianie osobistych zainteresowań amatorskich

---

5. A. Kamiński, op. cit., s. 88.
6. K. Wojciechowski, Wychowanie dorosłych, Wrocław 1973, s. 4-5.
7. K. Czajkowski, O niektórych problemach wolnego czasu, "Kultura i Życie" 1962, nr 2, s. 4.

i miłośniczych w kierunkach odpowiadających jej zamiłowaniom"[8].

Pojęcie"czasu wolny" spełnia określone funkcje społeczne. Podkreślić tutaj należy istnienie szczególnych związków czasu wolnego z kulturą na płaszczyźnie uczestnictwa w zajęciach kulturalnych. Dlatego też wielu socjologów uważa, że jedną z najważniejszych funkcji czasu wolnego jest jego funkcja kulturalna, realizowana poprzez zajęcia, które polegają na tworzeniu określonych wartości kulturowych bądź na ich odbieraniu[9]. Owe kulturotwórcze funkcje czasu wolnego pokrywają się ze zjawiskiem "uczestnictwa w kulturze", które zostało przedstawione szerzej w części drugiej niniejszej pracy.

Czas wolny jest wielofunkcyjny, bowiem sposoby jego spożytkowania i motywy im towarzyszące są bogate i zróżnicowane. Dlatego też trudno opisać wszystkie funkcje, które w jego ramach bywają spełniane. Funkcje często pojawiające się można traktować jako funkcje naczelne. W tym zespole znajdują się zazwyczaj - obok funkcji kulturalnych - funkcje edukacyjne, wychowawcze, integracyjne, rekreacyjne i kompensacyjne[10]. Funkcje te pokrótce omówimy.

Funkcja edukacyjna polega najogólniej na bezinteresownym poszerzaniu wiedzy i zapoznawaniu się z osiągnięciami nauki, a także podwyższaniu nieformalnym kwalifikacji zawodowych /awans poprzez wykształcenie/. Funkcję edukacyjną traktuje się więc szeroko; spełnia ona te wszystkie czynności czasu wolnego, które zaspakajają potrzeby poznawcze oraz potrzeby zdobywania nowej wiedzy zawodowej[11].

---

8. Tamże, s. 6.
9. E. Wnuk-Lipiński, op. cit., s. 75.
10. Tamże, s. 75.
11. Tamże, s. 76.

Funkcja wychowawcza dotyczy rozwoju zainteresowań i zamiłowań, w ramach których kształtuje się osobowość i postawy społeczno-moralne człowieka. Funkcja ta odnosi się do tych zajęć, które polegają na przyswajaniu sobie bądź wpajaniu komuś określonych norm postępowania, stylu bycia, zachowania, a więc na podnoszeniu ogólnego poziomu kulturalnego człowieka lub grup społecznych.

Funkcja integracyjna bywa najczęściej sprowadzana do integracji rodziny, w związku z osłabieniem więzi wewnątrz rodzinnych. Funkcja integracyjna czasu wolnego odnosi się jednak nie tylko do najbliższej rodziny, ale także do np. kręgu rówieśniczego lub do społeczności osiedlowej, garnizonowej itp. Poczucie więzi z otoczeniem, stwarza okoliczności sprzyjające zaspokajaniu ludzkich potrzeb bezpieczeństwa, przynależności i kontaktu psychicznego z innymi ludźmi[12].

"Funkcję kompensacyjną istniejącej rzeczywistości, B. Suchodolski określa jako zaspokajanie potrzeby wspólnoty oraz jako potrzebę pojednania z życiem, poszukiwania zadowolenia we wspólnym przebywaniu, we wspólnych poczynaniach, a kiedy indziej we wspólnej kontemplacji"[13].

Funkcje rekreacyjne spełniają wszystkie te czynności, które przyczyniają się do usuwania objawów zmęczenia. Czynności te są również zróżnicowane, co więcej ta sama czynność może w pewnych przypadkach mieć charakter wypoczynkowy, w innych zaś - stanowić zaprzeczenie wypoczynku. Przykładem jest praca w ogródku /na działce/, która raz może być traktowana jako przyjemna czynność rekreacyjna, a kiedy indziej, jako dodatkowy,przykry

---

12. Tamże, s. 76.
13. B. Suchodolski, Próba typologii wczasów, "Kultura i Oświata Dorosłych", Warszawa 1958, s. 30.

obowiązek[14].

Podsumowaniem tej części rozważań są prognozy, sformułowane przez E. Wnuk-Lipińskiego w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych, które doprowadziły autora do trafnych wniosków, iż upowszechnienie pięciodniowego tygodnia pracy przyczyni się przede wszystkim do rozwoju rekreacyjnych funkcji czasu wolnego. W o wiele mniejszym stopniu natomiast pobudzą do dalszego rozwoju funkcji kulturalnych czasu wolnego. Co więcej, pełne wprowadzenie pięciodniowego tygodnia pracy, połączone z rozwojem motoryzacji indywidualnej, spowoduje pewne przejściowe obniżenie aktywności kulturalnej społeczeństwa i zwrócenie uwagi w kierunku rekreacyjnych form wykorzystania czasu wolnego[15].

Dopełnieniem powyższych rozważań będzie zwięzłe przedstawienie specyfiki czasu wolnego żołnierzy. Problematyka czasu wolnego w wojsku jest odrębną sprawą ze względu na charakter zadań armii i sposoby ich realizacji. Podstawowe znaczenie ma tu pozostawanie w stałej gotowości bojowej. W praktyce oznacza to pozostawanie w ciągłej gotowości kadry do stawienia się w jednostce o każdej porze doby. Tak więc czas pracy oficerów, podoficerów i chorążych w danym dniu lub tygodniu może być przedłużony kosztem czasu wolnego. Wynika to z charakteru służby wojskowej, która wymaga stałej dyspozycyjności kadry. Zjawiskiem typowo wojskowym jest pobyt na obozach i ćwiczeniach taktycznych w polu /poligony/. Czas wolny kadry w takich warunkach wymaga innego spojrzenia.

W czasie ćwiczeń taktycznych wielkość czasu wolnego jest uzależniona od miejsca /oddziału, pododdziału/ w ugrupowaniu

---

14. E. Wnuk-Lipiński, op. cit., s. 76.
15. Tamże, s. 87.

bojowym, od dynamiki walki oraz od etapów ćwiczeń. W każdej jednak sytuacji są warunki i możliwości zorganizowania odpoczynku, rozrywki i innych zajęć rekreacyjnych.

W odniesieniu do żołnierzy zawodowych nieuzasadnione wydaje się wyraźne rozdzielanie pracy i czasu wolnego, gdyż te dwa rodzaje działalności /aktywności/ zawodowej i poza zawodowej kadry są ze sobą wzajemnie sprzężone, warunkują się wzajemnie. Czas pracy służbowej i czas wolny są czasem niepodzielnym, mimo iż zarówno w sferze zajęć służbowych, jak i w sferze godzin wolnych od zajęć zawodowych czas ten jest rozdzielany. Jest to jednak podział zegarowy, gdyż obie te sfery zajęć stanowią całość i mają dla żołnierza znaczenie kulturalne, osobotwórcze i społeczne[16].

Opierając się na wynikach badań prowadzonych w wojsku można stwierdzić, że "czas wolny żołnierzy zawodowych to ten czas w ciągu dnia, który pozostaje do wyłącznej dyspozycji oficera /podoficera, chorążego/, po uwzględnieniu czasu przeznaczonego na pracę zawodową, posiłki, sen, uzupełnienie wiedzy i umiejętności zawodowych oraz niezbędne osobiste zajęcia domowe. Czas wolny powinien być wykorzystany na odpoczynek, rozrywkę i dobrowolnie podjętą pracę nad sobą"[17].

Czas wolny żołnierzy służby zasadniczej determinuje głównie tok służby wojskowej. Podstawowym czynnikiem decydującym o odmienności warunków określających czas wolny i sposoby jego spożytkowania przez żołnierzy jest to, że żołnierz służby zasadniczej zobowiązany jest przebywać stale w jednostce wojskowej i o każdym wyjściu poza jednostkę meldować swemu przełożonemu.

---

16. P. Rozmysłowicz, Uczestnictwo w kulturze kadry w garnizonach oddalonych, "Kultura i Oświata" 1981 nr 3.
17. E. Kuklis, Wybrane zagadnienia kultury i oświaty w wojsku. Cz. III, Wychowanie rekreacyjne, Warszawa 1969, s. 102-103.

Badania wskazują na złożone warunki przejawiania się czasu wolnego żołnierzy służby zasadniczej i wysoki procent niezadowolonych ze sposobu spędzania czasu wolnego. Źródłem niezadowolenia są następujące kategorie czynników[18]:

- skracanie czasu wolnego przez przełożonych,
- przypadki braku zainteresowania przełożonych problematyką czasu wolnego żołnierzy,
- w odgórnym planowaniu zajęć i imprez w czasie wolnym o charakterze masowym, nie uwzględnianie osobistych zainteresowań żołnierzy,
- niewłaściwa organizacja czasu wolnego, niski poziom ofert kulturalnych.

Rezultaty wykonywanych zadań służbowych przez żołnierzy w poważnym stopniu są uzależnione od zapewnienia dobrego wypoczynku. Dlatego wojsko, jako instytucja dydaktyczno-wychowawcza jest zainteresowane organizowaniem różnych form aktywności sportowej i rekreacyjnej żołnierzy, w ramach których mogliby oni jednocześnie zdobywać umiejętności i nawyki organizowania kulturalnego wypoczynku we własnym zakresie.

Ze względu na ścisłe związki rekreacji i wypoczynku z innymi formami oddziaływań wychowawczych, działalność ta jest prowadzona i rozwijana przez wojskowe ośrodki kulturalno-oświatowe, przy współudziale różnych czynników w ramach przedsięwzięć szkoleniowych i masowo-sportowych.

Konieczność ścisłego współdziałania w tej sferze wynika z nowej koncepcji kultury fizycznej w wojsku[19], przygotowanej przez Zarząd Kultury Fizycznej Sztabu Generalnego WP. Zasadniczym

---

18. F. Krymski, Kultura wypoczynku. Pojęcie i zakres treściowy. Maszynopis pracy magisterskiej, AON 1991, s. 62.
19. R. Radziejewski, Nowa koncepcja wojskowej kultury fizycznej, "Polska Zbrojna" 1993, nr 228.

celem działalności - w sferze kultury fizycznej - w świetle tej koncepcji - jest wsparcie sprawności bojowej żołnierzy i pododdziałów oraz kształtowanie odporności fizycznej niezbędnej w służbie wojskowej. Dziedzinami tej kultury wzajemnie przenikającymi się w procesie dydaktyczno-wychowawczym są: wychowanie fizyczne, sport masowy, sport wyczynowy oraz turystyka, rekreacja i rehabilitacja. Tak więc za priorytetowe w nowej koncepcji uznane zostały dziedziny mające bezpośredni wpływ na fizyczne i psychiczne przygotowanie żołnierzy do walki, na ich racjonalny wypoczynek, co jest zgodne z oczekiwaniami środowiska wojskowego.

2. Istota rekreacji i wypoczynku oraz ich znaczenie w życiu człowieka

Potocznie przez rekreację rozumie się odnowę sił psychicznych i fizycznych utraconych podczas różnych czynności życiowych powodujących zmęczenie. Termin "rekreacja" jest pochodzenia łacińskiego /recreatio/ i oznacza powrót do zdrowia, odpoczynek, odtwarzanie sił.

W języku pedagogicznym pojęcie rekreacji jest znane od dość dawna. Początkowo pojęciem tym określano przerwy w zajęciach szkolnych, w trakcie których organizowano różnego rodzaju zajęcia rozrywkowe. W rezultacie same te zajęcia przyjęły nazwę rekreacji. W ustawach Komisji Edukacji Narodowej, w ustępie mówiącym o działalności wychowawczej w szkołach czytamy: "Podczas rekreacji i wakacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny"[1]. W tym okresie rekreacje przeznaczone były nie tylko na gry i zabawy. Wypełniały je m.in. zajęcia artystyczne, w szczegól-

---

1. M. Demel, Propedeutyka wychowania fizycznego. Wstęp do studiów, Sport i Turystyka, Warszawa 1965, s. 22.

ności teatralne, oratorskie itp.[2] W ten sposób pojęcie to zostało rozszerzone na różne zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

W 1964 r. pojęcie rekreacji zostało sformułowane przez Międzynarodową Grupę Nauk Społecznych dla Spraw Czasu Wolnego UNESCO. Określa ona rekreację "jakoto wszystko, czemu się człowiek oddaje w godzinach wolnych od pracy zawodowej i wszelkich konieczności życiowych - dla odpoczynku, rozrywki oraz dowolnej pracy nad sobą"[3].

Należy wyraźnie podkreślić, iż rekreacja oznacza nie tylko odnowę sił, lecz również możliwość zaistnienia zmian względnie trwałych, określanych rozwojem osobowości. Wskazuje się na wzajemne współistnienie odnowy likwidującej zmęczenie z procesem rozwoju osobowości. Współistnienie to dotyczy rekreacji spełniającej określone kryteria czynnościowe, psychologiczne oraz socjologiczne[4].

Na gruncie procesów rozwojowych współczesnej cywilizacji przez rekreację R. Wroczyński rozumie czynności i zachowania wypoczynkowo-rozrywkowe oraz ćwiczenia ruchowe i turystykę, organizowane w czasie wolnym w celu regeneracji /odnowy/ sił psychicznych i fizycznych człowieka, zużytych w procesie pracy i nauki[5]. Tak więc pojęcie "rekreacja" służy określeniu różnorakich

---

2. K. Wroczyński, Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1966, s. 171.
3. Grupę tę powołano w 1957 r.z siedzibą w Paryżu. Skupia ona socjologów i organizatorów czasu wolnego,którzy pracują nad wspólną płaszczyzną umożliwiającą prowadzenie badań nad czasem wolnym w skali międzynarodowej. Por. H. Gąsior, Wychowanie pozaszkole a kultura czasu wolnego, Katowice 1973.
4. L. Milian, Rekreacyjna aktywność kulturalno-oświatowa, Częstochowa 1991,s. 11.
5. R. Wroczyński, op. cit., s. 230.

form aktywności, podejmowanych poza obowiązkami zawodowymi i domowymi dla odpoczynku, rozrywki i samodoskonalenia.

Zbliżone do powyższej definicji jest pojęcie rekreacji sformułowane przez H. Roykiewicza[6]. W jego ujęciu "jest to proces niezbędny dla odnowy sił fizycznych oraz psychicznych wykonanej pracy, intensywnej działalności, po większym wysiłku, a także po silnych i przykrych przeżyciach związanych z określoną działalnością". Jak widzimy, funkcja rekreacyjna i wypoczynkowa czasu wolnego nie może mieć właściwie charakteru dobrowolnego, ponieważ jest psychofizjologiczną koniecznością. Nieuwzględnienie jej doprowadza przeważnie do zaburzeń czynności filozoficznych i psychicznych organizmu ludzkiego.

A. Roykiewicz rozróżnia dwa podstawowe rodzaje rekreacji: bierną i czynną[7]. Rekreacja bierna to takie rodzaje wypoczynku, jak sen, bezczynne leżenie lub siedzenie, oraz - w pewnym zakresie - niektóre automatyczne, ruchowe czynności w rodzaju spaceru bez celu, wieczornej gimnastyki itp. Sprowadzenie podstawowej rekreacji wyłącznie do biernych form nie jest całkowicie zgodne z założeniem psychohigienicznym wypoczynku. Dla utrzymania zdrowia psychicznego, zdaniem wymienionego autora, potrzebna jest rekreacja czynna. Zaliczamy do niej świadomie podejmowane i wykonywane - o znacznym stopniu skomplikowania i zaangażowania osobistego - takie zajęcia, jak sport /amatorski/, turystykę /szczególnie pieszą/, gry, zabawy, spotkania towarzyskie i inne zajęcia rozrywkowe.

W rekreacji podstawową rolę odgrywa wypoczynek. Czyżby więc między rekreacją - wypoczynkiem, a czasem wolnym można po-

---

6. A. Roykiewicz, Psychologiczne funkcje czasu wolnego, w: Zdrowie Psychiczne, praca zbiorowa pod red. K. Dąbrowskiego, Warszawa 1979, s. 242.
7. Tamże, s. 243-244.

stawić znak równości[8]? Niewątpliwie, nie ma rekreacji - wypoczynku bez czasu wolnego, ale o ile czas wolny jest kategorią społeczno-ekonomiczną, to rekreacja, wypoczynek czy zabawa jest jedną z form działalności, ten czas wypełniającą. Teoretycy dostrzegają wyraźną różnicę między pojęciem czasu wolnego i rekreacji. Rekreacja jest kategorią działania, jest treścią czasu wolnego, choć nie wypełnia go bez reszty. Nie wszystko co robimy w czasie wolnym jest rekreacją. Poza działalnością rekreacyjną czas wolny może być wypełniony innymi formami, które nie są rekreacją, np. kontemplacja, leżenie itp. Zdarzają się też przypadki wypełniania czasu wolnego czynnościami nieaprobowanymi, szkodliwymi dla jednostki i społeczeństwa /alkoholizm, narkomania, hazard/.

Podobnie pojęcie rekreacji ujmuje D. Romanowska. Określa ona tym mianem "tylko te formy aktywności czasu wolnego, które mają charakter wypoczynkowo-rozrywkowy, a jednocześnie przyczyniają się do rozwoju osobowości"[9]. Według wymienionej autorki samokształcenie, działalność społeczna, mieszczą się w czasie wolnym, a nie są formami rekreacyjnymi.

Aspekt pedagogiczny nadaje rekreacji W. Okoń. W jego ujęciu "rekreacja - wczasy, zajęcia, których celem jest odpoczynek, rozrywka lub rozwój własny, wykonywane w czasie pozostającym wyłącznie do dyspozycji jednostki. Ten czas wolny od obowiązków zawodowych, społecznych i domowych nosi w Polsce miano wczasów. Jego wypełnienie zajęciami, które mogą zrównoważyć jednostronność zajęć zawodowych, zapewnić możność wypoczynku i wy-

---

8. Zakresy tych pojęć przedstawił w swojej pracy F. Krymski, Kultura wypoczynku, op. cit., s. 43-44.
9. D. Romanowska, Funkcje rekreacyjne kolonii letnich, jako podstawowej formy wczasów dziecięcych. Maszynopis pracy doktorskiej, AWF, Warszawa 1977, s. 48.

boru zajęć zgodnych z osobistymi zainteresowaniami /hobby/, staje się ważnym zagadnieniem wychowania do wczasów. Wychowanie to polega na wytwarzaniu potrzeb i umiejętności takiego spędzania wolnego czasu, które dostarczają rozrywki, przyjemności, służą zarazem wszechstronnemu rozwojowi osobowości"[10].

Obok ujęcia pedagogicznego interesuje nas również, ze względu na temat niniejszej pracy, aspekt kulturoznawczy rekreacji. Z tego punktu widzenia najtrafniej ujmuje to pojęcie K. Czajkowski. Stwierdza on, że "rekreacja jest pewnym zorganizowanym systemem postępowania człowieka, wywodzącym się z ogólnego systemu wartości kulturowych, działalnością w czasie wolnym, zmierzającą do zachowania w człowieku zdrowia i sprawności życiowej, do rozwijania i kształtowania indywidualnych zamiłowań i zainteresowań umysłowych i twórczych, do stwarzania sytuacji kształcących, ale równocześnie systematycznej rozrywki i wypoczynku. Rekreacja wpływa na zdobywanie przez jednostkę z własnych chęci określonych wartości kulturowych, a tym samym zaspokajanie wysokich aspiracji perfekcjonistycznych, pozwalających poprzez osobistą pracę nad sobą na twórcze wejście w świat kultury"[11].

Przechodząc do rozważań o znaczeniu rekreacji i wypoczynku w życiu człowieka należy stwierdzić, iż rekreacja - wypoczynek prowadzi do osiągnięcia i utrzymania takiego stopnia wydolności fizycznej i psychicznej, która umożliwia człowiekowi wykonywanie codziennej pracy przy minimalnym zmęczeniu, a także gwarantuje zachowanie wysokiej odporności na wypadek nieprzewidzianych okoliczności zagrażających zdrowiu. Bowiem ..."zdrowie

---

10. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1974, s. 245.
11. K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji, Warszawa 1979, s. 71.

i życie ludzkie jest naczelnym kryterium wszelkiego wartościowania. Jest ono dla człowieka wartością naczelną"[12].

Przyjmując tę dyrektywę jako podstawę ustalania warunków nadających zdrowiu i życiu wartość, stwierdzić trzeba, że w wymiarze biologicznym i psychicznym o tej wartości stanowią zdrowie i sprawne funkcjonowanie organizmu oraz możliwości zaspokajania potrzeb biologicznych /w tym ochrony przed ujemnym oddziaływaniem środowiska/ i potrzeb psychicznych, których zaspokojenie wywołuje poczucie wartości życia.

Współczesna cywilizacja niesie ujemne skutki dla biopsychicznej natury człowieka. Jednocześnie cywilizacja ta stwarza warunki i możliwości przeciwdziałania ujemnym skutkom. Jak stwierdza A. Wohl, idzie o to, by "szkodliwe oddziaływanie kultury na nasz organizm ograniczyć i zwalczać za pomocą tejże kultury. Nie po to oczywiście, by organizm sprowadzić z powrotem do stanu natury, ale po to, by go lepiej przystosować do wymagań współczesnej kultury"[13].

Rekreacja i wypoczynek oprócz kompensacji ujemnych konsekwencji psychicznych i fizycznych jakie wywiera na człowieka współczesna cywilizacja, służą również, dzięki swej roli osobotwórczej, socjalizującej, potrzebom samourzeczywostnienia, tak istotnym dla zachowania bądź przywrócenia współczesnemu człowiekowi optymalnych warunków niezbędnych dla jego wszechstronnego rozwoju[14].

Wdrażać ludzi do stosowania różnorodnych form rekreacji i wypoczynku oraz kształtując ich trwałe potrzeby w tym zakresie, należałoby wykorzystać swoiste dla człowieka, społecznie uwarun-

---

12. Z. Cackowski, Trud i sens ludzkiego życia, Warszawa 1981, s. 106.
13. A. Wolh, Kultura - kultura fizyczna - wychowanie fizyczne, "Kultura Fizyczna" 1957, nr 8, s. 588.
14. F. Krymski, op. cit., s. 38-42.

kowane dążenie do osiągnięć, do sukcesu, które pociągają za sobą istotne dla zachęcania do dalszego podejmowania danego działania, uznanie, aprobatę i akceptację ze strony środowiska.

Rekreacja i wypoczynek spełniają specyficzną rolę społeczną, którą należy przypisać niektórym ruchowym formom aktywnego wypoczynku, a które zaspokaja typowe dla człowieka jako istoty społecznej, potrzeby prestiżu.

Wreszcie rekreacja wpływa na jedną z najistotniejszych społecznych potrzeb człowieka, jako istoty myślącej, dążącej do świadomego poznawania i przekształcania otaczającej ją rzeczywistości, na myśl wyznawanych idei i uznawanej hierarchii wartości. Mamy tu na uwadze potrzebę wiedzy i rozumienia tego, co nas otacza, zarówno w sensie przyrodniczym jak i społecznym, co stanowi źródło naszego rozwoju i postępu. Najczęściej nie docenia się rekreacji i wypoczynku jako czynnika zaspokajania poznawczych potrzeb człowieka. Przeważnie kładzie się nacisk na rolę ruchowej działalności rekreacyjnej jako czynnika rozwoju bądź kompetencji w zakresie potrzeb naszego organizmu. Tymczasem wzbogacając działalność rekreacyjno-wypoczynkową o wielorakie aspekty poznawcze, zwłaszcza kulturowe, możemy powiększyć kręgi ludzi, którzy zainteresują się określonym rodzajem spędzenia czasu wolnego, traktując go jako formę aktywnego wypoczynku. Możemy więc rozszerzać tą drogę nasze możliwości dotyczące poznawania i przekształcania otaczającej rzeczywistości.

Należy zatem stwierdzić, że rekreacja i wypoczynek rozwija swoiste, społecznie uwarunkowane rodzaje motywacji i aspiracji człowieka. Wśród motywów skłaniających go do podejmowania i kontynuowania działalności rekreacyjno-wypoczynkowej na pierwsze miejsce wysuwają się motywy o charakterze społecznym. Tej

właśnie motywacji społecznej uczy się on podporządkowywać częstokroć przeciwstawną motywację osobistą.

Właściwe, racjonalne wykorzystanie czasu wolnego umożliwia wzbogacanie życia jednostki o dodatkowe wartości zawarte w różnych innych, pozazawodowych formach działania, niezbędnych dla poczucia pełni życia społecznego i osobistego, w których mogą znajdować swój wyraz postawy prospołeczne, ukształtowane między innymi w procesie stosowania różnorodnych form rekreacji i wypoczynku.

3. Wypoczynek - rekreacja jako działalność wolnoczasowa

Rekreacja odbywa się w czasie wolnym. Połączenie rekreacji z czasem wolnym powoduje, że aktywność rekreacyjna człowieka lub grupy wyraża się poprzez specyficzne czynności, których podejmowanie cechuje zasada dobrowolności. Czynności te można nazwać wolnoczasowymi.

Wypoczynek jako działalność wolnoczasowa rozpatrywany jest pod kątem korzyści, jakie przynosi człowiekowi. Znaczącą wartość w życiu jednostki przyjmuje dana czynność wówczas, gdy człowiek uświadamia sobie, że określone zachowanie rekreacyjne staje się przedmiotem jego dążenia, które musi lub powinien realizować. Można powiedzieć, że im bardziej znaczące są w płaszczyźnie doznań zachowania rekreacyjne, tym wyższy jest ich status w indywidualnej hierarchii wartości.

Wypoczynek umożliwia /ułatwia/ właściwe oddziaływanie na jednostkę i grupę. Tworzy i kształtuje nowy typ człowieka o dobrym zdrowiu, o wysokiej kulturze współżycia, kształtuje i rozwija nawyki i postawy społecznie wartościowe u ludzi.

Główne zadania, jakie należy realizować w działalności

wolnoczasowej, to przede wszystkim poprawa warunków wypoczynku, doskonalenie form oraz wypracowanie wartościowych wzorów organizacji i spędzania czasu wolnego.

Do celów szczegółowych działalności wolnoczasowej możemy zaliczyć[1]:

1. Upowszechnianie kultury fizycznej i podnoszenie zdrowotności społeczeństwa. Można to osiągać poprzez różnorodne formy rekreacji, turystyki pieszej, spływy, wycieczki rowerowe, wczasy itp. Obok udostępniania sprzętu turystycznego i sportowego konieczne są też środki na budowę i utrzymanie schronisk, stanic wodnych, rozbudowę i konserwację ośrodków wczasowych i rekreacyjnych, urządzeń sportowych /baseny, boiska, korty, wyciągi narciarskie itp./. Opłacalność takich wydatków jest bezsporna, gdyż zwracają się one w zwiększonej wydajności pracy, dzięki inwestycji w kondycję i zdrowie ludzkie.

2. Wzbogacanie wiedzy ogólnej oraz znajomość przyrody, historii, kultury i gospodarki kraju. Cel ten najlepiej realizuje turystyka indywidualna i zorganizowana. Organizowanie przez placówki kulturalno-oświatowe i wypoczynkowe wycieczek sobotnio-niedzielnych /weekendów/ jest najlepszym sposobem dotarcia do szerokiego uczestnictwa.

3. Kształtowanie nawyków i potrzeb w zakresie kultury osobistej i ogólnej. Bezpośredni kontakt z grupą społeczną w sytuacji wypoczynku szczególnie sprzyja przyswajaniu norm obyczajowych, naśladowaniu i przyjmowaniu wzorów kulturalnego zachowania, które mogą byćpóźniej przenoszone na grunt życia rodzinnego, towarzyskiego, czy służbowego. Higiena pomieszczeń wczasowych, estetyczne wnętrza, dbałość o formy spożywania posiłków,

---

1. Por. F. Krymski, Kultura wypoczynku..., s. 48-50.

stawianie wysokich wymagań samym wczasowiczom, wszystko to może zaowocować w postaci trwalszych nawyków, przyswojonych przez uczestników.

4. Rozwijanie pozytywnych postaw społecznych. Tutaj chodzi o humanistyczne wartości szeroko pojętej działalności wolnoczasowej. Tkwią one nie tylko w bezpośrednich związkach z innymi dziedzinami życia ludzkiego, lecz przede wszystkim w tym, że prawidłowo, świadomie sterowany wypoczynek, dzięki tym humanizującym go związkom, staje się bądź stawać powinien istotnym czynnikiem uspołecznienia jednostki, czynnikiem, który określa i utwierdza zasady współżycia społecznego, weryfikuje systemy wartości, rozszerzając jednocześnie możliwości samourzeczywistnienia, tak niezbędne współcześnie człowiekowi dla poczucia godności i sensu życia.

W dalszej części omówione zostaną rodzaje i formy aktywności rekreacyjnej. Przedstawimy nieco szerzej charakterystykę koncepcji K. Czajkowskiego, która zasługuje na uwagę ze względu na wyczerpujące przedstawienie tej problematyki i możliwość jej zastosowania również w środowisku wojskowym. K. Czajkowski wyróżnia następujące rodzaje rekreacji:

1/ rekreacja fizyczna /ruchowa/,

2/ rekreacja twórcza,

3/ rekreacja kulturalno-rozrywkowa,

4/ rekreacja przez działalność społeczną[2].

1. Rekreacja fizyczna jest najwszechstronniejszą w sensie wartości oddziaływania na jednostkę formą wypoczynku i wczasowania, a jej walor szacować trzeba co najmniej z dwóch punktów widzenia: społeczno-wychowawczego i higieniczno-profilaktycznego.

---

2. K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji..., s. 76-87.

Łącznikiem między tymi dwoma aspektami jest oddziaływanie ruchu i specyficznych sytuacji zabawowo-sportowych na psychiczną sferę człowieka. Rekreacja fizyczna jest często utożsamiana ze sportem, co jest nieporozumieniem. Rekreacja może być domeną działania wszystkich ludzi /młodzieży, dorosłych, dzieci/, podczas gdy sportem objęta jest niewielka grupa jednostek wysoko sprawnych fizycznie.

Istnieje wiele form rekreacji fizycznej. Szczegółowy ich wykaz w odniesieniu do dorosłych podaje w swej pracy T. Wolańska[3]. Oto niektóre z nich: ćwiczenia ruchowe, gimnastyka artystyczna, gry terenowe, gry i zabawy ruchowe, kolarstwo, komentka, ringo, koszykówka, lekkoatletyka, łyżwiarstwo, narciarstwo, piłka ręczna, pływania, siatkówka, tenis stołowy, tor przeszkód, strzelanie z łuku i wiatrówki, turystyka.

Z rekreacją fizyczną wiąże się ściśle rekreacja poprzez turystykę. Zatem przez turystyczne formy rekreacyjne rozumieć będziemy różnorodne wycieczki poza miejsce zamieszkania w celach poznawczych i wypoczynkowych. Zadaniem rekreacyjnej turystyki obok usprawnienia fizycznego /marsz, ruch/ jest poznanie otoczenia, zabytków, obiektów historycznych, geograficznych i przyrodniczych.

Mówiąc o turystyce rekreacyjnej, mamy na myśli jej różne rodzaje, zależne od terenu /nizinne, górskie, rzeczne/, celu /krajoznawcze, kulturalno-oświatowe, sportowe, rozrywkowe/, rodzaju /piesze, kolarskie, kajakowe, narciarskie, motorowe/, zasięgu /bliższe i dalsze/, czasu /1-godzinne, kilkugodzinne, 1-dniowe, kilkudniowe/, liczby uczestników /indywidualne, grupowe,

---

3. T. Wolańska, Rekreacja fizyczna, Warszawa 1977, s. 7.

zespołowe, zloty/[4].

Turystyka posiada także znaczenie praktyczne, gdyż pozwala na wszechstronne wykazanie umiejętności organizowania życia w warunkach niezbanych i trudnych, w których zdajemy egzamin z praktycznych umiejętności i zaradności życiowej.

2. Rekreacja twórcza. O ile rekreacja fizyczna dotyczy przede wszystkim usprawnienia fizycznego jednostek i grup, o tyle rekreacja twórcza wywiera dominujący wpływ na stronę emocjonalną życia człowieka, kształtuje poczucie piękna /gust estetyczny/, wyrabia umiejętności manualne. Do podstawowych form rekreacji twórczej należą:

- zajęcia plastyczne /malowanie, rysowanie, modelowanie/,
- zajęcia muzyczne /gra na instrumencie, taniec, udział w chórze, orkiestrze/,
- zajęcia teatralne /recytacje, żywe słowo, zespół teatralny/,
- zajęcia modelarskie /lotnicze, szkutnicze, astronautyczne/,
- zajęcia fotograficzne i filmowe,
- zajęcia techniczno-radiowe,
- zajęcia motoryzacyjne,
- zajęcia z majsterkowania.

Rekreacja kulturalno-rozrywkowa. Tą nazwą określa się różne zajęcia, ogólnie lubiane, wypełniające czas wolny, które podnoszą poziom kulturalny jednostki, a mają jednocześnie charakter rozrywkowy.

Wprawdzie omawiane powyżej formy rekreacji /fizyczna, twórcza/ mają także znaczenie kulturalne - jednak stanowią formę w pełni samodzielną. Natomiast zajęcia kulturalno-rozrywkowe,

---

4. W. Łysomirska-Łobożewicz, Wycieczki, "Harcerstwo" 1972, nr 4. Przytaczam za K. Czajkowskim, op. cit.

wypełniają niewielki odcinek czasu wolnego, występują jednak dość często i pozwalają jednostce wypoczywać w sposób atrakcyjny w codziennych warunkach, nie wymagających szczególnych urządzeń i pomocy.

Godzi się w tym miejscu nadmienić, iż w polskich tradycjach wczasów aktywność kulturalno-oświatowa ma długoletnią tradycję. Dopiero jednak od niedawna zaczęła się wyodrębniać z ogólnej problematyki wykorzystania wolnego czasu i kontekstu rekreacji fizycznej, rekreacyjna aktywność kulturalno-oświatowa, posiadająca swoją specyfikę i odrębność rodzajową[5].

Rekreacyjna aktywność kulturalno-oświatowa powoduje niewątpliwie odnowę sił biopsychicznych, a w sprzyjających warunkach rozwój osobowości. Aktywność kulturalno-oświatową uwidaczniają charakterystyczne dla tego rodzaju rekreacji formy czynnościowe, pobudzające aktywność układu nerwowego w płaszczyznach: poznawczo-intelektualnej i emocjonalnej. Z pewnością część czynności zaliczanych do rekreacji kulturalno-oświatowej należy do aktywnych i mieści się w zakresie pojęciowym wypoczynku czynnego. Jednakże o poziomie aktywności nie świadczy sama forma czynnościowa a sposób jej urzeczywistnienia. Np. czytelnictwo może być formą bierną, podejmowaną dla odwrócenia uwagi od spraw bieżących, absorbujących psychicznie, a więc wyłącznie odpoczynkową. I odwrotnie, aktywną, jeśli wywołuje angażujące procesy myślowe lub przeżycia emocjonalne o widocznym wpływie aktywizującym. Połączenie obydwu procesów psychicznych: myślowych i emocjonalnych zapewnia człowiekowi wysoką aktywność o cechach rekreacji czynnej[6].

---

5. Zob. L. Milian, Rekreacyjna aktywność kulturalno-oświatowa, Częstochowa 1991.
6. Tamże, s. 48-49.

Rekreacja kulturalno-oświatowa współcześnie obejmuje liczne formy rozrywkowe takie jak gry świetlicowe, imprezy rewiowe, teatralne, zbieractwo. Niektóre formy graniczą z rekreację fizyczną, np. imprezy dyskotekowe. Jednak do tradycyjnych form można zaliczyć[7]:

- czytelnictwo,
- rozrywki umysłowe,
- film i teatr,
- audycje radiowe i telewizyjne,
- imprezy kulturalno-artystyczne,
- życie towarzyskie.

4. Rekreacja przez działalność społeczną. Rekreacja ta w przeciwieństwie do innych form rekreacji - ukierunkowuje mniej na przyjemność osobistą lub korzyść, a jednostka udzielająca się społecznie oddaje część swej radości innym, widząc w tym dzieleniu się z innymi głęboki sens życia osobistego[8].

Obecnie zajmiemy się formami aktywności rekreacyjnej. Do podstawowych form spędzania czasu wolnego K. Czajkowski zalicza również zajęcia wczasowe. Podział jakiego dokonał autor został uszczegółowiony w każdej z czterech kategorii i przedstawia się następująco[9]:

A. Formy zespołowe:

a/ zajęcia w świetlicy,

b/ zajęcia w kołach zainteresowań,

c/ zajęcia w zespołach amatorskich /artystycznych, sportowych/,

d/ zajęcia w placówkach i ośrodkach kulturalno-oświatowych,

---

7. K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji..., s. 82.
8. Tamże, s. 87.
9. Zob. A. Roykiewicz, Zarys teorii i organizacji czasu wolnego, cz. I, Warszawa 1984, s. 99-100.

e/ zajęcia czasu wolnego programowane npm przez szkoły, wojsko, kościół itp. /biwaki, złazy, wycieczki/.

B. Formy indywidualne:

a/ czytelnictwo,

b/ oglądanie telewizji, słuchanie radia,

c/ indywidualna twórczość artystyczna /amatorska/,

d/ zajęcia amatorskie i miłośnicze /odpowiadające zainteresowaniom osobistym/.

C. Formy masowe:

a/ wieczory dyskusyjne,

b/ wieczory nauki i techniki,

c/ wieczory muzyczne,

d/ widowiska teatralne,

e/ seanse filmowe,

f/ wieczory poetyckie /np. przy świecach/,

g/ konkursy i turnieje,

h/ zabawy towarzyskie,

i/ spotkania,

j/ zwiedzanie,

k/ uprawianie sportu i wychowanie fizyczne.

D. Formy wczasowe:

a/ gry i zabawy ruchowe,

b/ wycieczki, obozownictwo,

c/ tańce i zabawy towarzyskie,

d/ kolonie i obozy.

Dla wzbogacenia poglądu na ten temat przedstawimy inną klasyfikację dokonaną przez Z. Skórzyńskiego, która znalazła uznanie i pełną zastosowanie w praktyce. Autor wyróżnił sześć grup typowych form rekreacji - wypoczynku[10]:

---

10. Z. Skórzyński, Między pracą a wypoczynkiem, Wrocław 1965, s. 4.

- wypoczynek bierny,
- zajęcia konsumpcyjne o charakterze indywidualno-kameralnym,
- zajęcia konsumpcyjne o charakterze indywidualno-widowiskowym,
- zajęcia amatorskie,
- zajęcia towarzyskie,
- aktywne zajęcia fizyczne.

Aby człowiek mógł racjonalnie planować i organizować czas wolny i dobrze wypoczywać powinien kierować się następującymi zasadami rekreacji[11]:

1. Zasada zaspokajania potrzeb, zainteresowań i uzdolnień indywidualnych;
2. Zasada dobrowolności wyboru formy rekreacji;
3. Zasada aktywności w uprawianiu wybranej formy rekreacji;
4. Zasada stopniowania trudności w wyborze coraz to bardziej złożonych form rekreacji.
5. Zasada priorytetu aktywności ruchowej w rekreacji;
6. Zasada satysfakcji i zadowolenia z uprawiania danej działalności rekreacyjnej.
7. Zasada zapewnienia rozwoju społecznego w działalności rekreacyjnej.

Reasumując dotychczasowe rozważania nad relacjami między czasem wolnym a wypoczynkiem, dochodzimy do wniusku, w oparciu o wypracowane przez F. Krymskiego ustalenia, że racjonalne, prawidłowe i kulturalne spożytkowanie czasu wolnego wiąże się z[12]:

1/ regeneracją sił psychicznych i fizycznych, czyli przywróceniem równowagi organizmowi poprzez wypoczynek;

2/ wytwarzaniem nastroju, ożywienia, zapału oraz intensywnych

---

11. K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji..., s. 89.
12. F. Krymski, Kultura wypoczynku..., s. 58.

przeżyć jakie może dostarczyć dobry wypoczynek i rozrywka;

3/ rozbudzeniem potrzeb i zainteresowań kulturalnych;

4/ kształtowaniem pragnienia, które ukazuje świat jako interesujący, godny poszanowania i wypróbowania w działaniu;

5/ racjonalnie wykorzystanym czasem wolnym, który przeciwstawia się nudzie, jałowości, rutynie i zniechęcaniu;

6/ kulturą wypoczynku, która wymaga poznania i nabycia wielu zasad racjonalnego organizowania własnego wypoczynku oraz opanowania szeregu technik działania.

Chodzi tu o techniki w zakresie pracy z książką, sportu, turystyki, zajęć technicznych, śpiewu, muzyki, małych form teatralnych itp. Posiadanie wymienionych umiejętności i zamiłowań poprawi zachowanie jednostki i umożliwi przyswojenie zasad kulturalnego spędzania czasu wolnego.

4. Wychowanie do kultury wypoczynku w wojsku

Zagadnienie kultury wypoczynku nabiera w okresie kształtowania się ustroju demokratycznego i rozległych kontaktów z całym światem coraz większego znaczenia. Uwidacznia się to w badaniach naukowych oraz licznych publikacjach, które na tle najlepszych dotychczas tradycji racjonalnego wypoczynku oferują określonym kręgom społecznym coraz to nowe formy zajęć rekreacyjno-wypoczynkowych.

Również wojsko w zakresie badań nad racjonalnym wykorzystaniem czasu wolnego ma znaczny dorobek, wyrażający się nie tylko w rozwiązaniach teoretycznych, ale w urzeczywistnianiu ich w praktyce i systematycznym doskonaleniu form zbiorowego i indywidualnego wypoczynku. Trudne warunki żołnierskiej służby mobilizują organizatorów wypoczynku w wojsku do poszukiwania naj-

lepszych rozwiązań do wypracowania efektywnego modelu działalności Wojskowych Domów Wypoczynkowych oraz ośrodków wypoczynku sobotnio-niedzielnego[1].

Skromnym przykładem poszukiwania rozwiązań w zakresie wypoczynku w wojsku jest również praca magisterska F. Krymskiego pt. "Kultura wypoczynku", zrealizowana na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej w 1991 r. Zawarte w niej ustalenia teoretyczne i wnioski praktyczne zasługują na uwagę i zostaną wykorzystane w dalszej części tego rozdziału.

W rozdziale tym zajmiemy się istotą kultury wypoczynku, a następnie zagadnieniem wychowania do kultury wypoczynku w wojsku.

Istota i zadania kultury wypoczynku

Właściwe wykorzystanie czasu wolnego i różnorodnych form rekreacji utrudnia współczesnemu człowiekowi brak należytego przygotowania, brak odpowiedniej edukacji w zakresie wychowania do rekreacji, do kultury wypoczynku w okresie nauki szkolnej na różnych szczeblach kształcenia.

Już B. Russell w "Pochwale próżnowania" pisał: "Mądre korzystanie z wczasów jest wytworem kultury i wychowania. Człowiek, który przez całe życie pracował od rana do nocy, nie będzie wiedział, co ma robić, gdy nagle otrzyma wczasy"[2]. A. Kamiński pisał: "Gdy kontakty i przeżycia rekreacyjne stają się potrzebą codzienną /nie tylko odświętną/ - wychowanie do zdrowego i kulturalnego wczasowania /rekreacji/ staje się zadaniem tak samo waż-

---

1. Zob. A. Łukasiewski, Co z bazą? Przyszłość wojskowych ośrodków wypoczynkowych, "Polska Zbrojna" 1993 nr 223.
2. Cytuję za: K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji..., s. 92.

nym, jak wychowanie do sprawnej pracy zawodowej i pożądanych zachowań obywatelskich"[3]. Również M. Demel i W. Humen, rozważając problematykę uspołecznienia czasu wolnego, stwierdzają, że uspołecznienie to polega na kształtowaniu kultury wypoczynku, wypełnianiu go treścią wzbogacającą osobowość człowieka. Nakłada to na nas obowiązek wychowania do rekreacji[4].

Wychowanie rekreacyjne stanowi nową dziedzinę nie znaną w okresie tradycyjnie pojmowanego wychowania. Jest ono rezultatem rozwoju społeczeństw demokratycznych i ich kultury. Wychowanie do rekreacji,zwane także wychowaniem do czasu wolnego jest w ujęciu K. Czajkowskiego planowym działaniem wychowawczym, organizowanym i realizowanym w okresie całego życia człowieka. Celem tego wychowania jest wyposażenie jednostki w umiejętności i nawyki właściwego organizowania czasu wolnego. Celowi temu służą różne formy rekreacji w zakresie wypoczynku: zajęcia ruchowe, artystyczne, kulturalno-rozrywkowe, techniczne itp. dostarczające wartościowej rozrywki i przyjemności, służące równocześnie rozwojowi osobowości[5].

Tak więc wychowanie do rekreacji uznajemy za jeden z elementów wszechstronnego rozwoju człowieka. Należy również podkreślić, że obok tradycyjnych dziedzin wychowania, wychowanie do rekreacji stanowi integralny składnik wszechstronnego wychowania.

Podobnie jak wychowanie intelektualne realizowane jest głównie przez naukę czy wychowanie estetyczne przez sztukę, tak wychowanie do rekreacji powinno być realizowane poprzez różnorod-

---

3. A. Kamiński, Wychowanie rekreacyjne w placówkach pozaszkolnych, "Biuletyn Pedagogiczny" 1972, nr 1.
4. M. Demel i W. Humen, Wprowadzenie do rekreacji fizycznej, Warszawa 1970, s. 14.
5. K. Czajkowski, op. cit., s. 96.

ne formy rekreacji, które dają człowiekowi nie tylko możliwość przyjemnego i pożytecznego kształtowania wartości kulturowych i osobotwórczych[6].

Wychowanie do rekreacji winno w rezultacie doprowadzić do kultury czasu wolnego i kultury wypoczynku. Czym wobec tego jest kultura czasu wolnego? Kultura czasu wolnego to celowe i świadome spędzanie czasu wolnego, odpowiadające indywidualnym dążeniom i zamiłowaniom jednostki, aprobowane przez społeczeństwo. Jest to określony styl życia człowieka w ramach budżetu czasu wolnego[7].

Przechodząc natomiast do pojęcia kultury wypoczynku, odwołamy się zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią do definicji wypracowanej przez F. Krymskiego. W jego ujęciu "kultura wypoczynku to świadomy, względnie zintegrowany i utrwalony system zachowań i działalności w dziedzinie dbałości o rozwój psychofizyczny człowieka przejawiający się przede wszystkim w racjonalnym, twórczym organizowaniu takich sytuacji czasu wolnego, które przebiegają według przyjętych w danej zbiorowości wzorów"[8].

Autor powyższej definicji dopełnił ją określonymi elementami, ułatwiającymi uchwycenie poziomu kultury wypoczynku. Są to:

- umiejętność świadomego spożytkowania czasu wolnego,
- stopień występowania form aktywnych i twórczych,
- umiejętności organizacyjne i współdziałania w zespole,
- umiejętność korzystania z dóbr i wartości kultury,
- posiadanie różnych sprawności ruchowych, artystycznych, etc.,
- stopień przyswojenia norm i wzorów kulturalnego organizowania wypoczynku.

---

6. Tamże, s. 97.
7. H. Gąsior, Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym, Katowice, 1973, s. 19.
8. F. Krymski, Kultura wypoczynku..., s. 97.

Poziom kultury wypoczynku zaś, to sposób spędzania czasu wolnego, ukształtowane i rozbudzone potrzeby, nawyki rekreacyjne, postawy i przekonania /świadomy stosunek do własnego organizmu i jego potrzeb/[9].

Współcześnie dość często pojęcie "kultura wypoczynku" bywa rozumiane zbyt wąsko. W takim ujęciu akcentuje się przede wszystkim funkcje odnowy biologicznej i fizycznych sił człowieka, zużywanych przez dorosłych w czasie pracy /a w wojsku w czasie wyczerpującej służby/. Podejście takie jest niewłaściwe, gdyż nie wyczerpuje szerszej humanistycznej koncepcji kultury wypoczynku i czasu wolnego jako wartości nie tylko ekonomicznej, społeczno-kulturowej i pedagogicznej, lecz przede wszystkim korektywno-kreatywnej. "Nie ma dla człowieka granic w jego pracy nad doskonaleniem samego siebie. Nie nie robić nie oznacza odpoczywać. Bezczynny umysł i leniwe ciało cierpią z powodu negatywnego stresu deprymacji"[10].

Dają się zauważyć w chwili obecnej /lata dziewięćdziesiąte/ wzrost znaczenia kultury wypoczynku"właśnie ze względu na jego udział w dbałości o zdrowie i wszechstronny rozwój człowieka, jego racjonalny wypoczynek, występuje ponadto wyraźne postrzeganie czasu wolnego w kategoriach wartości"[11].

Kultura wypoczynku to proces kreatywno-perfekcyjny i rewalidacyjno-kompensacyjny, ponieważ poza wypoczynkiem i zabawą kształtuje człowieka, poprawia jego naturę, wzbogaca go, dodaje mu nowych wartości,chroni i przywraca wartości kreatywne, eliminuje wadliwe cechy organizmu i stylu życia, czyni człowieka

---

9.H. Gąsior, op. cit., s. 20.

10.H. Selye, Stres okiełznany, Warszawa 1977, s. 86.

11.E. Wnuk-Lipiński, Budżet czasu - struktura, polityka społeczna, Warszawa 1981, s. 79-80.

bardziej funkcjonalnym i spolegliwym w życiu prywatnym, społecznym i zawodowym[12].

Kultura wypoczynku to także proces kształtujący takie zachowania człowieka, które stają się zachowaniami kulturalnymi. Jeśli kultura wypoczynku ma zadość uczynić wymaganiom współczesnego społeczeństwa, musi być głęboko osadzona nie tylko w kulturze fizycznej, lecz także duchowej i społecznej /socjetalnej według A. Kłoskowskiej/.

Jest więc kultura wypoczynku nie tylko "godziwym próżnowaniem", pozostającym w wyraźnej opozycji do pracy, która jest tworzeniem ludzkiego świata kultury i stawaniem się człowieka. Tym co zbliża pracę i wypoczynek do siebie jest zawarty w nich pierwiastek twórczości, który zabawie przydaje powagi i wzbogaca jej sens, a pracę bawi radością, ukazuje jej zalety kreacyjne i walory estetyczne, przyczyniające się do rozwoju osobowości. Twórczość jest również tym, co dowartościowuje nasze działania, ubiera je w nowe znaczenia, decyduje o jakości naszego życia[13].

Kultura wypoczynku jednostki jest składnikiem jej osobowości, determinuje coraz bardziej styl życia człowieka. Wyrobienie własnego stylu życia polega na trwalszym jakościowym uhierarchizowaniu różnych rodzajów własnej aktywności psychofizycznej i społecznej oraz ustaleniu swoich własnych proporcji pomiędzy wypoczynkiem, zabawą i zajęciami rozwijającymi[14].

Stąd też kultura wypoczynku jest procesem zmierzającym do wyrobienia w człowieku stałej równowagi psychofizycznej poprzez dobrowolne rozwijanie w czasie wolnym takich aktywności, które mimo upływu lat i postępującego procesu starzenia się organizmu,

---

12. B. Maryniuk, Eutyfroniczne wartości czasu wolnego, "Zeszyty Naukowe" AWF, Gdańsk 1985.
13. K. Zuchora, Wychowanie w kulturze fizycznej a problemy rekreacji, "Kultura fizyczna" 1976, nr 3.
14. A. Kamiński, Wychowanie rekreacyjne..., op.cit.

zapewniają pełną adaptację do ciągle zmieniających się warunków życia.

Na zakończenie rozważań dotyczących tych zagadnień wspomnieć należy o ideale /wzorze/ człowieka charakteryzującego się wysokim poziomem kultury wypoczynku. Byłby to człowiek pełny, bogaty w możliwości aktywnego działania, zaangażowany i wrażliwy, doznający i przeżywający, zespolony ze wspólnotą ludzką realizujący poprzez nią swoje talenty. Ideał taki to postulat świadomego udoskonalania uczestnictwa w kulturze wypoczynku, uzasadniania celów i środków oddziaływania z przyjętymi zasadami wyboru wartości i ich hierarchią.

Wychowanie do kultury wypoczynku

Pod pojęciem wychowania do kultury wypoczynku rozumiemy ciągłe /permanentne/ przygotowanie jednostki do aktywnego, samodzielnego, racjonalnego wypełniania czasu wolnego, różnorodną działalnością rekreacyjną aprobowaną społecznie, zapewniającą wypoczynek, kulturalną rozrywkę oraz rozwijającą osobowość[15].

Czas wolny wyłącznie wtedy spełnia swą pozytywną rolę, kiedy jest odpowiednio organizowany, wypełniony wartościowymi treściami. Umiejętność ta nie przychodzi sama, trzeba jej się uczyć od najmłodszych lat. Jednak nie można nauczyć się korzystania z wolnego czasu tak, jak się uczy obsługi samochodu lub innej konkretnej umiejętności. Wychowanie do kultury wypoczynku "łączy się bowiem z określonym stylem życia, z całą strukturą osobowości. Trzeba więc zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju jednostki, jeżeli się chce, aby nauczyła się twórczo spędzać czas wolny"[16].

---

15. F. Krymski, op. cit., s. 103.
16. Z. Dąbrowski, Czas wolny dzieci i młodzieży, Warszawa 1965, s. 26.

W wychowaniu do kultury wypoczynku ważną rolę pełni budzenie i rozwijanie zdolności, ich ukierunkowanie i utrwalenie. Przy rozbudzonych zainteresowaniach i zdolnościach powstają obiektywne warunki sprzyjające wygospodarowaniu nawet w najbardziej napiętym budżecie czasu, czasu na udział w zajęciach rekreacyjnych.

Jaki okres życia człowieka należy objąć wychowaniem do kultury wypoczynku? Proces ten powinien rozpocząć się tak wcześnie, jak proces wychowania w ogóle - w okresie budzenia się zainteresowań, poszukiwania wzorów postępowania i kształtowania nawyków. Powinno to być wychowanie ustawiczne, nie kończące się z chwilą ukończenia szkoły. Wychowanie rozpoczęte w domu, a następnie w szkole stanowi jedynie punkt wyjściowy do dalszego jego kontynuowania. Każdy okres życia człowieka wymaga odpowiedniego przygotowania w zakresie kultury wypoczynku. Najtrafniej ujął to R. Wroczyński "Wychowanie do kultury wypoczynku to planowe działanie wychowawcze zmierzające do wyposażenia młodej generacji w umiejętności właściwego organizowania wypoczynku[17].

Program wychowania do kultury wypoczynku pealizować powinny:

- rodzina - dzieci powinny z domu wynieść przyzwyczajenia do kulturalnego, pożytecznego spędzania wolnego czasu /współczesnej rodzinie brak tradycji wolnoczasowej i pozytywnych wzorców/,
- nowoczesna szkoła, której zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia zarówno do pracy jak i czasu wolnego /istnieje związek pomiędzy rozbudzonymi w szkole potrzebami wypoczynkowymi, a formami wypoczynku stosowanymi w okresie pracy zawodowej/,
- placówki wychowania pozaszkolnego - zakłady pracy, organizacje społeczne, placówki rekreacyjne podejmując wysiłki w kierunku organizowania nowych atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego,

---

17. R. Wroczyński, Pedagogika społeczna, Warszawa 1974, s. 229.

tym samym spełniają ważną funkcję wychowawczą.

Czynnikiem podnoszącym efektywność wychowania i samowychowania są rozszerzone możliwości, warunki w postaci bazy materialnej, atrakcyjnej oferty wypoczynkowej ze strony placówek i instytucji powołanych do organizowania wypoczynku.

Jak z tego widać celem wychowania do kultury wypoczynku jest wyposażenie jednostki w umiejętności i nawyki organizowania "właściwego" /kulturalnego/ wypoczynku. Celowi temu będą również służyć różne formy rekreacji jak również ukazywanie przykładów pożytecznego dla jednostki i społeczeństwa zachowania i działania przy organizowaniu wypoczynku. Tak pojętemu wychowaniu służyć będą następujące metody:

1/ metoda zespołowego działania w różnych formach wypoczynku,

2/ metoda indywidualnego działania,

3/ metoda masowa.

Za K. Czajkowskim można stwierdzić, że zadaniem tak pojętego wychowania będzie:

1/ rozbudzenie zainteresowań i potrzeb kulturalnego wypoczynku,

2/ kształtowanie postaw,

3/ zapoznanie z szerokim wachlarzem form wypoczynku i stwarzania możliwości ich stosowania,

4/ kształtowanie i utrwalanie umiejętności i nawyków kulturalnego wypoczynku, wzmacnianie motywacji w tym kierunku,

5/ wyrabianie umiejętności, właściwej oceny i decyzji wyboru wypoczynku, korzystnego z punktu widzenia dobra jednostki i społeczeństwa.

Aby umiejętnie i właściwie kształtować odpowiednie nawyki, zainteresowania i postawy ludzkie, winniśmy wiedzieć, iż każdy człowiek posiada pewien typ zachowań w dziedzinie wypoczynku. Właściwe i wczesne rozpoznanie danego typu zachowania umożliwi nam

właściwe i umiejętne rozbudzenie i rozwinięcie danego poziomu kultury.

Nie ulega wątpliwości, że między wychowaniem a kulturą wypoczynku żołnierzy istnieje bezpośredni i dwustronny związek. Wiadomo, że prawidłowo prowadzona praca wychowawcza sprzyja rozwojowi nie tylko twórczej i zaangażowanej osobowości, lecz również jej zdrowemu funkcjonowaniu. Wiadomo powszechnie, że wychowanie kształtuje aktywną postawę wobec świata. Posiadanie tego typu postawy jest istotnym elementem zachowania zdrowia psychicznego i fizycznego. Bezczynność stwarza bowiem dogodne warunki do rozwijania wielu zaburzeń fizycznych i psychicznych. I tak można np. powiedzieć, że "pewne nerwice rozwijają się tym bardziej im więcej mamy czasu zajmować się nimi"[18]. Wiąże się to z rolą działania w życiu żołnierza. Wymienimy tutaj tylko te funkcje działania, które wyszczególnia K. Migdał w pracy pt. "Higiena psychiczna a wojsko", a które wiążą się z omawianym tematem:

"a/ Działanie jest podstawowym czynnikiem prawidłowego rozwoju psychicznego i fizycznego, w tym również osobowości żołnierza /"praca stworzyła człowieka", nie tylko w sensie gatunku ale nadal tworzy go w rozwoju ontogenetycznym/.

b/ Działanie odciąga uwagę żołnierzy od pewnych dolegliwości, przez co m.in. zapobiega częstemu ich wyolbrzymianiu.

c/ Dzięki działaniu żołnierz wchodzi w kontakty z innymi ludźmi, co przeciwdziała zasklepianiu się w sobie, a co najważniejsze ułatwia oddziaływanie środowiska społecznego, najpotężniejszego czynnika rozwoju osobowości człowieka.

---

18. T. Bilikiewicz, P. Gałuszko, Z. Kamiński, Nerwice i ich leczenie, Warszawa 1959, s. 86.

d/ Działanie daje żołnierzowi poczucie wartości i przydatności społecznej, co jest ważnym warunkiem zachowania trwałego zadowolenia życiowego.

e/ Działanie umożliwia żołnierzowi osiąganie celów, co również pozostaje w bezpośrednim związku z utrzymywaniem trwałego zadowolenia w życiu"[19].

Wskazując ponadto na związek jako zachodzi między postawą aktywną żołnierza a jego zdrowiem psychicznym i fizycznym, należałoby jeszcze dodać, że współczesne życie wojskowe nie daje dużo możliwości bezczynnego spędzania czasu, ale istnieje jeszcze swoisty plan tak zwanej "bezczynności wewnętrznej"[20], przy zachowaniu pozornej aktywności zewnętrznej. Jak podaje K. Migdał "występuje on głównie wtedy, kiedy przeważa monotoniczność w życiu, zajęcia szkoleniowe czy praca są mało interesujące lub wręcz nudne, kiedy brak jest możliwości ciekawego spędzania czasu wolnego lub kiedy nie rozumie się i nie docenia spełnianych obowiązków i zadań"[21].

Działanie należy tak zaplanować, aby było pożyteczne /potrzebne/ i prowadzone bez pośpiechu /chyba, że pośpiech jest celem działania/, aby żołnierz, który wykonuje w pośpiechu wiele obowiązków nie odczuwał zmęczenia fizycznego, bądź psychicznego, aby w wyniku swojego działania nie uległ dalszym stopniom zmęczenia, tj. przemęczeniu i wyczerpaniu.

Na zmęczenie jest tylko jeden podstawowy środek - umiejętny odpoczynek. Środki farmakologiczne mogą jedynie chwilowo zmniejszyć zmęczenie usuwając jego komponętę psychiczną - znużenie.

Cytowany już przez nas autor A. Hansen zajmujący się

---

19. K. Migdał, Higiena psychiczna a wojsko, Warszawa 1977, s. 264.
20. Tamże, s. 265.
21. Tamże, s. 265.

problemami wypoczynku, tak to formułuje: "Organizacja odpoczynku i sposób odpoczywania mają nie mniejsze znaczenie w naszym życiu niż metody i organizacja pracy. Można poświęcić dużo czasu odpoczynkowi i odpoczywać źle. I na odwrót, odpoczywać mało, ale dobrze. Znaczy to, że trzeba umieć odpoczywać, podobnie jak trzeba umieć pracować. Można by nawet powiedzieć, że kto nie umie odpoczywać, ten nie umie pracować, ponieważ dobry odpoczynek jest niezbędnym warunkiem wydajnej pracy"[22].

Kultura wypoczynku jest więc związana z odpoczynkiem umiarkowanie czynnym, polegającym - najogólniej mówiąc na zmianie zajęcia,tj. na umiejętnym wypoczywaniu.

Do podstawowych zasad, jakie powinny obowiązywać w umiejętnym wypoczywaniu /zasady wypoczynku/ należą:

"- zajęcia, w ramach których przebiega odpoczynek po pracy powinny być interesujące i lubiane, a więc chętnie i dobrowolnie podejmowane. Każda rozrywka, do której jest się zmuszanym, może stać się ciężką pracą;

- zajęcia powinny odwracać uwagę od spraw wywołujących zmęczenie, a więc odbiegać swym charakterem od tych, po których odpoczywamy;

- wypoczynek czynny to taki, w czasie którego osiągamy pewne inne - moralne lub materialne - korzyści, ponieważ robimy coś pożytecznego dla siebie lub innych, jest to źródło dodatkowej satysfakcji życiowej"[23].

Jeżeli już stosuje się odpoczynek bierny, to najefektywniejsze są jego dwie formy - relaks i sen. Relaks albo inaczej trening autogenny polega na pełnym samoodprężeniu w drodze kon-

---

22. A. Hansen, Ucz się odpoczywać, Warszawa 1959, s. 74.
23. K. Migdał, Higiena psychiczna..., op. cit., s. 267.

centracji psychicznej na własnym orgaźnimie z jednoczesnym odwróceniem uwagi od spraw ważnych i istotnych. Aby jednak stosować tę metodę w praktyce należy być odpowiednio przygotowanym teoretycznie i praktycznie.

Powyższe rozważania prowadzą do sformułowania pewnej sugestii praktycznej, mianowicie, zwrócenia więcej uwagi w procesie wychowania na organizację racjonalnego odpoczynku żołnierzy, którym powinien być odpoczynek czynny. Racjonalny odpoczynek wiąże się m.in. z posiadaniem określonych zainteresowań, których kształtowanie jest ważnym celem wychowania.

Zainteresowania, jak wiadomo, rozwijają osobowość żołnierza, przyczyniając się do rozwoju jego różnych funkcji psychofizycznych. Niekiedy zainteresowania powinny być w procesie wychowania szczególnie rozwinięte. Są to tzw. pasje lub hobby. Pozytywna rola hobby w utrzymaniu zdrowia psychicznego została dawno sprawdzona i dlatego należy tę formę aktywności w pełni rozwijać.

Wskazane jest jednak, aby pasja była maksymalnie pożyteczna ale nie była szkodliwa. Ważny jest sam mechanizm przeżyć związanych z realizowaniem pasji. Występuje w niej silne dążenie do osiągnięcia jakiegoś określonego celu, co - ze względu na swoją rolę mobilizującą - pozytywnie oddziałuje na życie żołnierza. Jedyne zastrzeżenie, jakie można tu zrobić, dotyczy umiaru w oddawaniu się hobby. Idzie o to, aby nie opanowało ono człowieka całkowicie, czyniąc go "ślepym" na inne sprawy. Taki stan rzeczy doprowadza do konfliktów służbowych, rodzinnych i innych, a w konsekwencji nawet do zaburzeń zdrowia psychofizycznego. Wynika sugestia praktyczna, mianowicie, zwrócenie szczególnej uwagi w procesie wychowania na rozwój zainteresowań żołnierzy, które nie tylko wzbogacają osobowość, ale również sprzy-

jają zdrowiu psychofizycznemu. W procesie wychowania trzeba również zwrócić uwagę na kształtowanie u żołnierzy szeroko rozumianej odporności na różnorodne obciążenia psychiczne i fizyczne.

Obciążenia psychiczne wiążą się szczególnie ze stresem w jakim pracuje i żyje żołnierz. Unikanie szkodliwych stresów jest do pewnego stopnia możliwe, pod warunkiem zdania sobie sprawy z tego, w jakich okolicznościach one występują, co sprzyja ich powstawaniu, na ile są one rezultatem oddziaływania zewnętrznego, a na ile skutkiem własnej imaginacji. Zjawisko stresu wiąże się ściśle z refleksją nad sobą, a właściwie jej brakiem. W tym sensie można mówić o roli wychowania w tej dziedzinie. Wychowanie bowiem stymuluje taką refleksję, umożliwia spojrzenie w "siebie", które zapobiega powstawaniu napięć psychicznych. Wniosek jaki siętutaj nasuwa jest taki, że w procesie wychowania należy zwracać uwagę na kształtowanie wewnętrznej odporności na zakłócenia psychiczne i umiejętność unikania niepotrzebnych napięć psychicznych.

Natomiast mówiąc o obciążeniu fizycznym mamy na uwadze problematykę wychowawczą związaną z dbałością o zdrowie fizyczne i jego rozwój. A więc o uprawianie ćwiczeń fizycznych, utrzymywanie higieny osobistej, higienicznych warunków pracy i odpoczynku, racjonalny system odżywiania itp.

Reasumując należy stwierdzić, że problematyka wychowania do kultury wypoczynku jest bardzo trudna i złożona. Aby właściwie kształtować kulturę wypoczynku człowiek powinien zacząć od samego siebie, sam w sobie szukać odpowiednich motywacji do takiego a nie innego działania. Powinien uświadomić sobie znaczenie wypoczynku dla własnego organizmu, znaczenie kultury wypoczynku dla rozwijania własnej osobowości, a następnie przy pomocy innych

sytuacji kulturalno-wypoczynkowych, wychowawczych, kolegów, środowiska lokalnego wyszukiwać, bądź starać się wyszukiwać możliwości rozwijania zainteresowań, możliwości pogłębiania swojej wiedzy i twórczych aspiracji.

Z a k o ń c z e n i e

Istniejąca od wielu lat sytuacja kryzysowa w działalności kulturalno-oświatowej w wojsku wymaga kompleksowych zmian. Nie wnikając w przyczyny szczegółowp takiego stanu rzeczy, wskażemy tutaj jedynie najważniejsze.

Myślenie o działalności kulturalno-oświatowej jak o marginesie głównego nurtu praktyki wychowawczej i upowszechnieniowej w dziedzinie kultury jest oparte na stereotypowym ujmowaniu potrzeb kulturalnych żołnierzy. Potrzeby te są obecnie redukowane do konsumpcji różnorodnych środków kultury. Stereotypowo też ujmowana jest istota i społeczne funkcje tej działalności. Postrzega się jedynie kulturę w roli zastępczej czy uzupełniającej /zabezpieczającej/ w systemie wychowania żołnierzy, w organizacji wypoczynku i rozrywki. Negatywne oceny i opinie ośrodków kulturalnych w wojsku, mała atrakcyjność form i metod działalności klubów. Niska pozycja klubów garnizonowych, wśród ośrodków kultury jest potwierdzeniem tezy o eliminowaniu tych instytucji z systemu wartości kulturalnych ponad połowy kadry zawodowej. Świadczy także o rozbieżnościach między potrzebami kulturalnymi żołnierzy zawodowych a możliwościami ich zaspokojenia przez wojskowe ośrodki kultury.

Zasadniczo przedmiotem niniejszej pracy nie był całokształt działalności kulturalno-oświatowej,w wojsku, jej uwarunkowania i prawidłowości, tylko te jej składniki i właściwości, które mają istotne znaczenie dla szeroko pojętego wychowania, a więc jako elementu praktyki wychowawczej w wojsku.

Koncentrowano rozważania wokół następującego problemu głównego: Jaki model edukacji kulturalnej powinien stanowić pod-

stawę zintegrowanego systemu wychowania żołnierzy. Czy jest on zgodny z aktualnymi i perspektywicznymi celami wychowania wojskowego. Celem opracowania było skonstruowanie modelu systemowo ujętej działalności kulturalno-oświatowej, która stanowiłaby podsystem wychowania wojskowego. Rezultatem tych poszukiwań jest m.in. postulowany model edukacji estetycznej młodzieży wojskowej przedstawiony schematycznie na stronie 185. Należy podkreślić, że w wychowaniu przez kulturę sprawą najważniejszą są wartości, które stanowią treść przeżyć odbiorców i istotę działań wychowawczych. Szerzej tę problematykę przedstawiono w drugiej części pracy.

Natomiast trzecia część prezentuje współczesną koncepcję wychowania przez sztukę. Koncepcja ta wywodzi się z określonych idei wychowania estetycznego. Przedstawia istotę i zakres znaczeniowy wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, podkreśla przy tym swoistość tej dziedziny wychowania. W związku z kryzysem tradycyjnych instytucji i środków pedagogicznych, wskazano na wzrost znaczenia i roli wychowania przez sztukę w systemie wychowania wojskowego.

Wyniki prowadzonych ostatnio badań /lata 1992-1993/ wyraźnie wskazują, że działalność kulturalno-oświatową w wojsku należy ukierunkować na realizację przedsięwzięć związanych z potrzebami rekreacyjno-wypoczynkowymi i rozrywkowymi żołnierzy. Wychodząc naprzeciw prognozie, przedstawiono całościową koncepcję wychowania rekreacyjnego żołnierzy. Realizacja tej koncepcji w wojsku winna zapewnić osiągnięcie określonego poziomu kultury czasu wolnego i kultury wypoczynku. Istotę tej koncepcji zawiera ostatnia część pracy.

Jak w każdym opracowaniu syntetycznym, jednym z zadań było wyjaśnienie głównych pojęć, którymi posługuje się prezentowana

dziedzina, tj. teoria działalności kulturalno-oświatowej oraz zebranie podstawowej wiedzy, zgromadzonej w ramach spójnej i logicznie powiązanej struktury. Tak zebraną wiedzę uzupełnia bibliografia, która pozwoli czytelnikowi rozszerzyć i pogłębić określono zagadnienia.

Praca ta jest adresowana - jak to zostało zaznaczowe we wstępie - przede wszystkim do studentów uczelni wojskowych. Nieodzownym elementem dobrego przygotowania przyszłych dowódców - wychowawców jest ich edukacja kulturalna. Ma ona na celu wprowadzenie ich w świat wartości kultury, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze i aktywności kulturalnej.

W celu zwiększenia efoktywności procesów edukacji kulturalnej w uczelniach wojskowych, wydaje się niezbędne podjęcie kompleksowych działań zmierzających do wprowadzenia określonych modyfikacji i zmian.

W n i o s k i :

1. Program edukacji kulturalnej podchorążych wymaga dalszej modyfikacji i wzbogacenia go o nowe treści i wartości niezbędne oficerowi - wychowawcy pracującemu w nowych, zmieniających się warunkach społeczno-politycznych. Program ten wymaga większej integracji i korelacji z realizacją innych przedmiotów oraz działań pozadydaktycznych wszystkich komórek i osób funkcyjnych w uczelni na rzecz kształtowania różnych przymiotów kulturalnych /kultury osobistej, kultury języka, kultury współżycia społecznego itp./ podchorążych.

2. Należy rozwinąć skuteczniejszą współpracę z cywilnymi instytucjami i ośrodkami kulturalnymi, stowarzyszeniami i związkami twórczymi na rzecz edukacji kulturalnej słuchaczy, W szko-

łach natomiast utworzyć Towarzystwo Kultury Teatralnej oraz Towarzystwo Kultury Języka.

3. Wzmóc wysiłek organizatorski i wychowawczy zmierzający do objęcia wszystkich podchorążych w jednakowym stopniu i zakresie edukacją kulturalną /rozważyć ewentualność wprowadzenia obligatoryjnego obowiązku uczestnictwa wszystkich podchorążych na danym roku studiów w określonych wydarzeniach kulturalnych/.

4. Radykalnie należy poprawić warunki uprawiania amatorskiej twórczości artystycznej. Dotychczasowy stan, a szczególnie brak bazy lokalowej, środków finansowych i wyposażenia materiałowego nie pozwala uczynić tej działalności powszechnym ruchem społeczno-kulturalnym.

5. Zwiększyć skuteczność poszukiwań i wykorzystania nowatorskich rozwiązań w zakresie edukacji kulturalnej. Unowocześnienie tego procesu jest nieodzowne i winno zmierzać w wielu kierunkach, obejmować zarówno doskonalenie treści, jak i poszukiwanie form, metod i środków /należałoby wykorzystywać zespół środków, od tradycyjnych, poprzez środki masowego przekazu, aż do najnowocześniejszych z telewizją satelitarną włącznie/.

6. Stworzyć możliwości pogłębiania wiedzy teoretycznej oraz wymiany doświadczeń przez wykładowców uczelni wojskowych z przedmiotów: "Wiedza o kulturze", "Metodyka działalności kulturalno-oświatowej" oraz "Kultura języka" w postaci konwersatorium kulturoznawczego, prowadzonego na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej.

B i b l i o g r a f i a

1. Aleksander T., Potrzeby kulturalno-oświatowe, "Zeszyty Naukowe" UJ. Prace Pedagogiczne. Zeszyt 4, Kraków 1985.
2. Czerniawska O., Poradnictwo kulturalno-wychowawcze. Problemy i formy działania, Warszawa 1973.
3. Czajka S., Z problemów teorii i metodologii uczestnictwa w kulturze, Warszawa 1985.
4. Czajkowski K., Wychowanie do rekreacji, Warszawa 1979.
5. Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka. Zbiór studiów pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.
6. Gołaszewski T., Człowiek w wymiarze kultury, Warszawa 1968.
7. Gołaszewska M., Kultura estetyczna, Warszawa 1989, wyd. II.
8. Gogacz M., Podstawy wychowania, Niepokalanów 1993.
9. Hansen A., O sztuce wypoczynku, Warszawa 1983, wyd. V, poprawione i uzupełnione.
10. Instytucje i placówki kulturalne-wychowawcze pod red. J. Badury i O. Czerniawskiej, Warszawa 1986.
11. Jankowski D., Podstawy działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1985.
12. Jankowski D., Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej, Poznań 1988.
13. Jankowski D., Dom kultury jako ośrodek twórczości, "Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 1.
14. Kultura i wychowanie pod red. Z. Misztala, Warszawa 1985.
15. Kargul J., Pracownik kulturalno-oświatowy, Warszawa 1976.
16. Kargul J., Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1984.
17. Kargul J., Proces diagnozowania potrzeb kulturalno-oświatowych, "Oświata Dorosłych" 1978 nr 8.
18. Krymski Fr., Kultura wypoczynku. /Pojęcie i zakres znaczeniowy/, AON 1991. Maszynopis pracy magisterskiej.

19. Kaczor S., Kultura i edukacja kulturalna młodzieży, w: Alternatywna pedagogika humanistyczna, zbiór studiów pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1990.

20. Kałużny Cz., Zasady, metody, formy działalności kulturalno-oświatowej, Warszawa 1973.

21. Kultura a życie codzienne Polaków, pod red. L. Adamczyka i T. Koprowskiej, Warszawa 1991.

22. Kowalczykowa M., Zastosowanie zasad naukowej organizacji pracy w działalności kulturalno-oświatowej, "Oświata Dorosłych" 1962 nr 3.

23. Kultura a modernizacja społeczna pod red. K. Krzysztoszek, M. Szczepański, A. Ziemilski, Warszawa 1993.

24. Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe,pod red. J. Kostyrko i A. Szpociński, Warszawa 1989.

25. Kamiński A., Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1972.

26. Łakomy B., Diagnoza potrzeb kulturalno-oświatowych żołnierzy zasadniczej służby wojskowej w oddziale, AON 1993. Maszynopis pracy magisterskiej.

27. Milian Z., Rekreacyjna aktywność kulturalno-oświatowa, Częstochowa 1991.

28. Niźnik J., Społeczne przesłanki projektowania działalności kulturalnej, Warszawa 1983, wyd. II.

29. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze pod red. A. Kłoskowskiej, w: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, Wrocław 1991.

30. Pęczkowski R., Multimedia w pracy instytucji kulturalno-oświatowych, "Oświata Dorosłych" 1988 nr 8.

31. Pałaczyński D., Perspektywy wykorzystania telewizji w działalności kulturalno-wychowawczej w wojsku, AON 1993. Maszynopis pracy magisterskiej.

32. Rutkowski R., Diagnoza społeczna działalności kulturalnej, Warszawa 1982.

33. Rozmysłowicz P., Uczestnictwo w kulturze oficerów w garnizonach oddalonych, "Kultura i Oświata" 1981 nr 3.

34. Rozmysłowicz P., Szczygielski S., Zarys modelu działalności klubów garnizonowych, Warszawa 1985.

35. Rozmysłowicz P., Problemy wychowania przez sztukę w Wojsku Polskim, Warszawa 1989.

36. Rozmysłowicz P., Koncepcja wychowania przez sztukę w wojsku, "Zeszyty Naukowe" AON 1992 nr 1.

37. Rozmysłowicz P., Problemy działalności kulturalno-oświatowej w Wojsku Polskim, AON 1992.

38. Rozmysłowicz P., Wychowawcza funkcja sztuki w wojsku, AON 1992.

39. Spór o wartości w kulturze i wychowaniu pod red. F. Adamskiego, Kraków 1991.

40. Szuman S, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969.

41. Wroczyński R., Pedagogika społeczna, Warszawa 1974.

42. Wnuk-Lipiński E., Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne, Warszawa 1979.

43. Wojnar I., Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1980, wyd. II.

44. Wojnar I., Miejsce i rola sztuki w procesie wychowania, w: Kultura i wychowanie. Materiały z sympozjum, Warszawa 1985.

45. Urbańczyk F., Wizytacje placówek kulturalno-oświatowych, Wybrane zagadnienia, Warszawa 1970.

46. Uczestnictwo młodzieży w kulturze jako element stylu życia. Raport z badań. Praca zb. pod red. W. Pielasińskiej, Warszawa 1991.

47. "Wojsko i Wychowanie" 1993 nr 8. /Numer poświęcony zagadnieniom kultury w wojsku/.

48. Zawacka E., O metodyce i metodach pracy kulturalno-oświatowej, "Oświata Dorosłych" 1973 nr 1.

S p i s t r e ś c i

Strona

Część pierwsza. PODSTAWY DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU

ROZDZIAŁ I
TRADYCJE DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU POLSKIM 5

ROZDZIAŁ II
KULTURA A DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA 20

ROZDZIAŁ III
ISTOTA DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU 27

ROZDZIAŁ IV
CELE DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ 36

ROZDZIAŁ V
PRZEDMIOT I PODMIOT DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ W WOJSKU 48

ROZDZIAŁ VI
ZASADY, FORMY, METODY I ŚRODKI DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ 68

Część druga. ZAGADNIENIA EDUKACJI KULTURALNEJ ŻOŁNIERZY

ROZDZIAŁ I
POJĘCIE I POZIOMY EDUKACJI KULTURALNEJ 86

ROZDZIAŁ II
POTRZEBY, ZAINTERESOWANIA I ASPIRACJE KULTURALNE ... 94

ROZDZIAŁ III
OSOBOWOŚĆ KULTURALNA 109

ROZDZIAŁ IV
INTERNALIZACJA WARTOŚCI KULTURY 114

ROZDZIAŁ V
KOMPETENCJA KULTUROWA CZŁOWIEKA 120

Strona

Część trzecia. WYCHOWANIE ESTETYCZNE I WYCHOWANIE PRZEZ SZTUKĘ W WOJSKU

ROZDZIAŁ I
ROZWÓJ WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO 131

ROZDZIAŁ II
WSPÓŁCZESNA KONCEPCJA WYCHOWANIA PRZEZ SZTUKĘ 158

ROZDZIAŁ III
MODEL WYCHOWANIA PRZEZ SZTUKĘ W WOJSKU 174

Część czwarta. KULTURA WYPOCZYNKU ŻOŁNIERZY

ROZDZIAŁ I
POJĘCIE I FUNKCJE CZASU WOLNEGO, CZAS WOLNY ŻOŁNIERZY 202

ROZDZIAŁ II
ISTOTA REKREACJI I WYPOCZYNKU ORAZ ICH ZNACZENIE W ŻYCIU CZŁOWIEKA 211

ROZDZIAŁ III
WYPOCZYNEK - REKREACJA JAKO DZIAŁALNOŚĆ WOLNO-CZASOWA 218

ROZDZIAŁ IV
WYCHOWANIE DO KULTURY WYPOCZYNKU W WOJSKU 227

Z a k o ń c z e n i e 242

B i b l i o g r a f i a .....

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 59802
II
Akademii Obrony Narodowej