

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH
KATEDRA PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

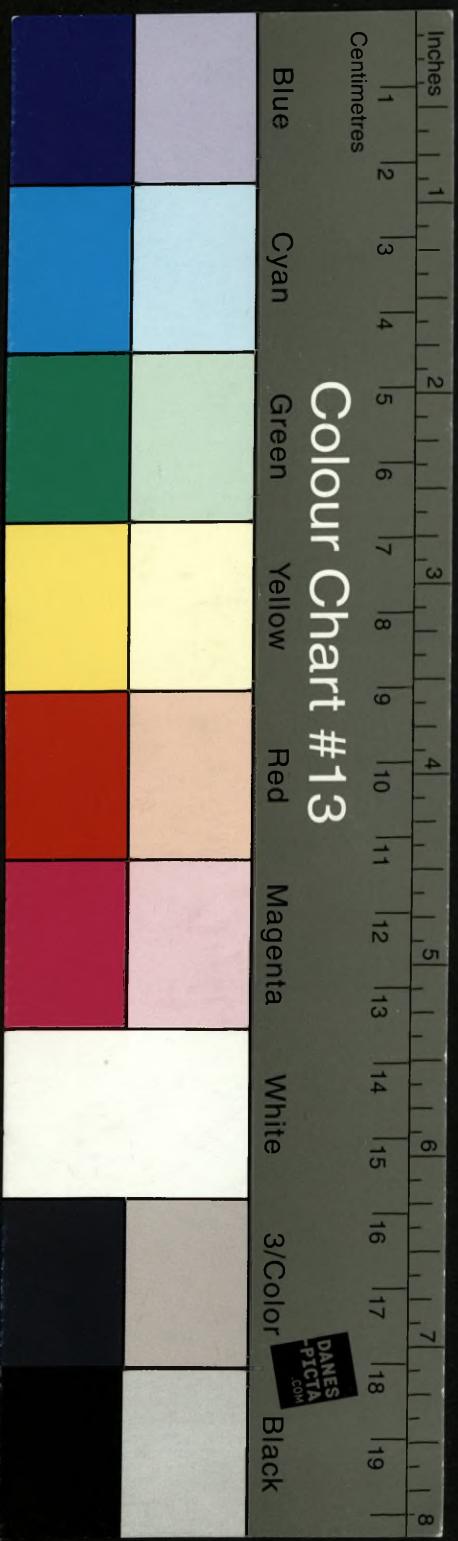
AON wewn. 4443/92

Mjr dr Leszek KANARSKI

KARA W WYCHOWANIU WOJSKOWYM

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/1954
05-001[illegible]-012-0
12
Nr ewid. 60447

WARSZAWA 1992



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH
KATEDRA PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 60447
II
Akademii Obrony Narodowej

AON wewn. 4443/92

Mjr dr Leszek KANARSKI

KARA W WYCHOWANIU WOJSKOWYM

S/1954
12
BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.
IV
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii ON

WARSZAWA 1992

Niniejsze opracowanie zalecam do wykorzystania w procesie kształcenia na studiach dyplomowych, magisterskich i kursach pedagogizacji dowódców. Zaprezentowane w nim zostały poglądy autora na temat psychologiczno-pedagogicznych aspektów karania dyscyplinarnego w wojsku.

KOMENDANT
WYDZIAŁU NAUK HUMANISTYCZNYCH

.....

Spis treści

	Strona
WSTĘP	5
1. PRZYMUS W WYCHOWANIU WOJSKOWYM	6
2. KARA W PROCESIE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO ...	13
3. WPŁYW ROZWOJU MORALNEGO NA ZDYSCYPLINOWANIE	23
4. INTERPRETACJA POJĘCIA KARY	33
5. MECHANIZM DZIAŁANIA KAR	50
6. RODZAJE KAR	60
7. UWARUNKOWANIA SKUTECZNOŚCI WYCHOWAWCZEJ KAR DYSCYPLINARNYCH	65
8. SKUTECZNOŚĆ WYCHOWAWCZA KAR DYSCYPLINARNYCH NA PODSTAWIE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH	89
9. KARY NIEFORMALNE	129
ZAKOŃCZENIE	134
BIBLIOGRAFIA	136

WSTĘP

Zasadniczą rolę w kształtowaniu dyscypliny w wojsku odgrywa prowadzenie systematycznej pracy wychowawczej przy umiejętnym wykorzystaniu metod i środków eliminujących ujemny wpływ otoczenia zewnętrznego i korygujących zachowania podwładnych.

Do bezpośrednich, najczęściej stosowanych w praktyce wychowawczej, metod kształtowania dyscypliny należą wyróżnianie i karanie.

Działalność wychowawcza dostarcza licznych przykładów na to, że stosując tylko pozytywne środki oddziaływania /wyróżnienia/ nie zawsze można osiągnąć zamierzony efekt wychowawczy. Istnieją sytuacje, w których konieczne jest sięgnięcie po kary dyscyplinarne.

Kara jest przedmiotem ciągłych sporów między jej zwolennikami a przeciwnikami. Niezależnie jednak od siły argumentacji jednych czy drugich, w praktyce kara jest powszechnie stosowanym środkiem wychowania. Powszechność stosowania kar przewyższa znacznie trafność poglądów na temat ich skuteczności. Liczne doświadczenia z praktyki oraz wiedza potoczna najczęściej usprawiedliwiają stosowanie kar w wychowaniu. Ponadto łatwość sięgania po karę i jej stosowania - w stosunku do innych środków - przesądza o ciągłej obecności w działalności wychowawczej.

Opracowanie niniejsze jest próbą przedstawienia najbardziej charakterystycznych - wyodrębnionych na gruncie psychologii i pedagogiki - cech funkcjonowania kar i ukazania na tym tle działania kar dyscyplinarnych, stosowanych w wychowaniu wojskowym. Jest to jednocześnie prezentacja wybranych wyników badań empirycznych prowadzonych przez kilka ostatnich lat /z różną systematycznością/ przez autora.

Rozdział pierwszy

PRZYMUS W WYCHOWANIU WOJSKOWYM

Przez setki lat podstawą tworzenia dyscypliny społecznej, szkolnej czy też wojskowej była przemoc. Było to wymuszanie na ludziach określonych zachowań, a nawet myślenia. Przemoc stanowiła immanentny składnik wychowania, a także sprawności wykonywania władzy i funkcjonowania armii. Wynikało to zarówno z odmiennych niż obecnie koncepcji człowieka i jego roli w społeczeństwie, jak też z innych celów wychowania.

Przemoc nie przestała być wyłącznie reliktem minionych czasów, gdyż w różnorodnej postaci przetrwała i funkcjonuje do dziś. Najczęściej jest ona utożsamiana z karą lub groźbą jej użycia. Jednak tak naprawdę przyjmuje różnorodne formy i postacie, z których tylko część określić można mianem kary. Każda z form ma natomiast jednego wspólnego autora - jest nim człowiek.

Przemoc najczęściej stosowana jest przez jednych ludzi wobec drugich w celu ich podporządkowania, zdominowania, wykazania wyższości, upokorzenia, osiągnięcia określonych korzyści. W wyniku przemocy powstaje przymus. Jest on rozumiany jako naruszenie wolności woli, która może występować na każdym etapie procesu motywacyjnego, od podej-

mowania decyzji do jej realizacji[1]. W wychowaniu może oznaczać zarówno wykorzystywanie siły fizycznej, jak i psychicznej do podporządkowania wychowanka woli wychowawcy. Przemoc oznaczająca przymus może występować w różnych postaciach: 1/ może być widoczna lub niezauważalna; 2/ zalegalizowana lub nielegalna; 3/ bezpośrednia lub pośrednia. Za każdym razem jest wyrazem formalnej dominacji i władzy, wyrazem instrumentalnego podejścia do wychowanka.

Przyjęcie takiego określenia przymusu umożliwia dokonanie obiektywnej analizy występowania przemocy, jej częstotliwości i formy w dowolnym obszarze działalności wychowawczej. Najbardziej bezpośrednią formą przemocy jest przemoc fizyczna. Może ona występować w różnorodnych wersjach - od bardzo brutalnej do łagodnej. Przemoc psychiczna i charakteryzujący ją rodzaj przymusu polega na narzucaniu drugiej osobie sytuacji braku wyboru, braku alternatywy. Jest to często wyrazem posługiwania się formułą tzw. propozycji nie do odrzucenia. Przemoc ta przybiera często subtelne formy psychicznego nacisku, który w skutkach jest bardzo niebezpieczny dla ofiary. Przemoc obecna jest powszechnie we wszystkich środowiskach, a różni się jedynie formą, rodzajem oraz częstotliwością wystę-

---

1. T. Hanausek, Przemoc jako forma działania przestępczego, Kraków 1966, s. 59 i 80.

powania[1]. Różnice wynikają najczęściej z różnorodnej specyfiki środowisk, tradycji, instytucjonalnego zalegalizowania przemocy, a także ze stopnia społecznego przyzwolenia na jej stosowanie.

Przemoc jest często stosowana w rodzinie jako metoda „opanowywania" czy „układania" dziecka. Uznawana jest za metodę wychowawczą naturalną i skuteczną, cieszącą się społecznym przyzwoleniem. Można sądzić, że długo jeszcze nie da się z wychowania rodzinnego wyeliminować przemocy, przynajmniej jej łagodniejszych form. Jednakże wyróżnienie i wyeksponowanie w nauce "zespołu maltretowanego dziecka" spowodowało zwrócenie uwagi na każdy rodzaj przemocy niezależnie od tego, jakie miejsce zajmuje ona na skali dolegliwości[2].

Miejscem stosowania przemocy jest również szkoła, mimo że dawno już minął okres instytucjonalnego rozwoju, w którym był to oficjalny składnik procesu wychowawczego. Występujące w szkole formy przemocy i rozmiary zjawiska omawia m.in. M. Dąbrowska-Bąk[3]. Autorka wymienia takie wskaźniki przemocy, jak: straszenie szkolne, presję dydaktyczną, złośliwą presję dydaktyczną, naruszanie godności ucznia, agresję fizyczną, demonstrowanie

---

1. Obszernie problematykę stosowania przemocy w różnych środowiskach wychowawczych podejmuje I. Obuchowska w artykule pt. Przemoc w wychowaniu, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 4, s. 27-41.
2. Tamże, s. 31.
3. M. Dąbrowska-Bąk, Przemoc w szkole, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 2, s. 97-98.

władzy. W badanej przez nią grupie dominowały przejawy naruszania godności w powiązaniu z agresją fizyczną oraz słowną. Szkoła stanowi nadal wiele elementów instytucjonalnego przymusu. Jest nim np.obowiązek uczęszczania do szkoły, konieczność siedzenia w ławce, uczestniczenia i podporządkowania klasowo-lekcyjnej zasadzie funkcjonowania szkoły.

Można przypuszczać, iż częstsza niż w relacji nauczyciel-uczeń jest przemoc bezpośrednia,a także pośrednia występująca między uczniami.Ta przemoc ma charakter nie tylko utajony ale i jawny. Mimo, że nie jest to - w ścisłym rozumieniu - przemoc w wychowaniu to jednak jest z nim mocno związana.Przemoc wobec kolegów jest przede wszystkim naśladowaniem doznanej przemocy, przyjętym sposobem rozwiązywania konfliktów bądź przeniesieniem doznanej przemocy na dostępny obiekt.Jest to więc w jakiejś mierze następstwo wychowania,nie tylko jednak szkolnego[1].

Przemoc w wojsku ma głębokie uwarunkowania historyczne,polityczne i społeczne.Wynikała ona zawsze z potrzeby szybkiego i bezwzględnego podporządkowania podwładnych woli i działaniu przełożonego. Znajdowała ona zawsze określone przyzwolenie społeczne i znaczne gwarancje prawno-instytucjonalne. Przemoc i towarzyszący przemocy przymus były i są także następstwem tradycji wychowawczych,funkcjonujących struktur formalnych i nieformalnych,stopnia przygotowania przełożonych do pracy z żołnierzami.

---

1. Uzupełnieniem tej problematyki może być praca E.Corbol, Nietolerancja w środowisku młodzieży uczącej się jako zjawisko-społeczno-wychowawcze, Warszawa 1980.

Występujący w wojsku przymus wynika w dużej mierze ze specyfiki armii, jej organizacji i zasad funkcjonowania. Stan ten wyznacza między innymi:

- działalność służbowa oparta na zhierarchizowanych i formalnie zorganizowanych grupach żołnierzy,
- kierowanie procesami szkolenia i wychowania oparte na zasadzie jednoosobowego dowodzenia, w którym dominuje forma rozkazu,
- konieczność utrzymania stałej gotowości bojowej, sprawności i dyspozycji ludzi oraz sprzętu.

Już ta bardzo powierzchowna charakterystyka wskazuje na występowanie wielu elementów instytucjonalnego przymusu. Jest nim np.: obowiązek służby wojskowej - gwarantowany zapisem w Konstytucji i Ustawie o powszechnym obowiązku obrony ojczyzny. Jest nim również jednolity sposób noszenia obowiązującego umundurowania, taka a nie inna podległość służbowa i organizacyjna, sposób zachowania się, przestrzeganie porządku dnia, obowiązek wykonywania poleceń i rozkazów oraz dziesiątki innych form przyjmujących postać zakazów i nakazów określonego postępowania. Formy przymusu uzupełnia też samo życie i ludzie. Część z nich korzysta z przysługujących im uprawnień, inni zaś wykazując się przesadnym poczuciem obowiązku wykraczają poza formy dozwolonego przymusu. Przymus chociaż nie zawsze uświadomiony stanowi powszechnie stosowaną metodę oddziaływań wychowawczych w wojsku. Środkami przymusu są

namowa, nakaz i zakaz, groźba oraz kara.

Namowa jest najłagodniejszym środkiem. Przymus występuje w niej w formie najbardziej zamaskowanej. Stosując namowę usiłujemy za pomocą różnych form, porównań, przykładów skłonić wychowanka do postępowania zgodnego z normami społecznymi. Konkretnymi formami namowy mogą być: przekonanie albo raczej perswazja, rada, zachęta, ale także sugestia, żart, aluzja, a nawet zachęcający uśmiech. Jednak wspólną cechą tych wszystkich form jest to, że ze strony wychowawcy przymus jest bardzo słaby i prawie niedostrzegalny dla wychowanka. Przymus w namowie jako środku wychowawczym wyraża się w tym, że albo odwodzi wychowanka od powziętego już postanowienia i skłania go do powzięcia innego, zalecanego przez nas postępowania, albo też daje możliwość zasugerowania niezdecydowanemu jeszcze wychowankowi decyzji zgodnej z naszymi życzeniami. W obu wypadkach przymus wyraża się tym, że wychowanek postępuje zgodnie z wolą swojego wychowawcy.

W nakazie i zakazie wola wychowawcy formułowana jest jasno i zdecydowanie, nakazując wychowankowi jak najściślej się do nich zastosować. Nie zwalnia to oczywiście wychowawcy od wyjaśniania wychowankowi sensu wymagań, słuszności i niezbędności wykonania poleceń. Niedozwolone i wychowawczo szkodliwe jest stosowanie wobec wychowanka wymagań niejasnych, bezsensownych, nielogicznych. Żeby nakaz i zakaz mógł osiągnąć zamierzony skutek wychowawczy, musi być dostosowany do aktualnych

możliwości każdego wychowanką, w przeciwnym przypadku osiąga raczej skutek odwrotny, zniechęca i demoralizuje. Z pedagogicznego punktu widzenia bardziej celowe jest wykorzystywanie nakazu gdyż pobudza on do działania. Jednocześnie istotne jest wskazywanie wychowankowi drogi pozytywnego postępowania /zrób to tak, zacznij od tego, itd./. Zakaz zaś wymaga przede wszystkim hamowania, potem dopiero ewentualnego działania.

Groźba należy do bardzo silnych środków przymusu. Występuje powszechnie we wszelkiego rodzaju przepisach prawa. W pedagogice oznacza zapowiedź sankcji karnych za naruszenie jakiejś normy ustalonej przez wychowawcę /przełożonego/ lub przez instytucję. Groźba ma więc moc powstrzymywania wychowanka od czynów występnych, jak również daje możliwość stopniowego utrwalania zaczynającej się u niego poprawy. Nie może jednak być w jakiejkolwiek postaci nadużywana, gdyż wywołuje poczucie zagrożenia, bywa powodem nerwic.

Najsilniejszym środkiem przymusu stosowanym w wychowaniu żołnierzy są kary. Najczęściej mają one charakter regulaminowych kar dyscyplinarnych. Bywa również, że są stosowane wobec podwładnych środki awersyjne będące pozaregulaminowym sposobem stosowania przymusu.

Rozdział drugi

KARA W PROCESIE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Działalność wychowawcza wymaga harmonijnego stosowania wielu metod i środków, których celem jest kształtowanie pożądanych postaw, charakterów i innych cech osobowości wychowanków. Tylko takie działanie umożliwia utrwalenie niezbędnych nawyków, pobudzenie do dalszego wysiłku i rozwoju pożytecznej motywacji[1].

Wśród wielu metod i środków stosowanych w procesie wychowania, szczególne miejsce zajmują kary. Mimo istniejących kontrowersji co do ich roli i miejsca w wychowaniu oraz skuteczności - są powszechnie stosowanym środkiem w szkołach, zakładach pracy, więziennictwie i wojsku.

W procesie wychowania wojskowego znaczącą rolę odgrywa kształtowanie dyscypliny, będącej najważniejszym składnikiem gotowości bojowej - warunkiem istnienia armii. Fakt ten wskazuje na potrzebę bliższego określenia funkcjonowania w tym procesie kar dyscyplinarnych. Tym bardziej, że niekiedy wys-

---

1. Interesującej charakterystyki metod wychowania wojskowego dokonał B. Rudnicki w artykule pt.: Podstawy wychowania wojskowego /II/, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 12, s. 21-24.

tępuje tendencja do ich nadmiernej gloryfikacji i przypisywania podstawowego znaczenia w kształtowaniu żołnierskiej dyscypliny. Jednak kara nie może służyć tylko jako doraźny środek koordynowania zachowań żołnierzy naruszających obowiązujące normy, ale wraz z innymi dostępnymi metodami i środkami ma wpływać na ich osobowość, kształtując ją zgodnie z przyjętymi celami.

Dyscyplina wojskowa i jej charakterystyka

Z pojęciem dyscypliny spotykamy się nie tylko w środowisku wojskowym. Coraz częściej mówi się o potrzebie ściślejszego przestrzegania określonych norm społecznych i przepisów prawa w całym społeczeństwie.

Dyscyplina towarzyszy każdej działalności człowieka, zarówno tej prostej, jak i złożonej, indywidualnej i zespołowej. Problematykę tę możemy rozpatrywać z jednej strony jako podstawę życia zbiorowego, z drugiej zaś - jako zindywidualizowany, przypisywany pojedynczej osobie sposób myślenia, hierarchię uznawanych przez nią wartości, stosunek do nich oraz do wszelkich przejawów życia społecznego.

Dyscyplina , tak w wymiarze społecznym, jak i jednostkowym, ma istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, jego trwałości, efektywności podejmowania różnorodnych działań i wszechstronnego rozwoju. Jedną ze specyficznych jej form jest dyscyplina wojskowa.

Funkcjonowanie skomplikowanego organizmu wojskowego zostało ujęte w ramach prawnego porządku ustalonego odpowiednimi przepisami. Sprawność działania wojska zapewnia bezwzględne, ale świadome przestrzeganie obowiązujących przepisów przez wszystkich żołnierzy zarówno w czasie pokoju, jak i w wyjątkowych warunkach okresu wojny. To właśnie wyjątkowy i różnorodny charakter realizowanych zadań powoduje, że społeczność wojskowa, jak żadna inna, odznacza się wysokim stopniem zorganizowania, podległością opartą na dominacji i bezwzględnym podporządkowaniu podwładnych przełożonym, a także na bezwzględnym posłuszeństwie i karności. Żadna inna dyscyplina społeczna nie wymaga od ludzi tak wielkiej ceny, aż tak wielkich trudów i wyrzeczeń[1].

Termin "dyscyplina wojskowa" w historycznym rozwoju wojska przechodził złożoną ewolucję. W teorii i praktyce wychowawczej posługiwano się różnymi określeniami dla zaznaczenia sfer oddziaływań związanych z dyscypliną. Posługiwano się terminami: karność, posłuszeństwo, dyscyplina, rygor, rozumiejąc przez to pojęcia zbieżne, a czasem wręcz rozbieżne ze sobą treści. Przyczyn tego stanu było i jest wiele.

Główna z nich to brak usystematyzowanej wie-

---

1. L. Kanarski, Z. Markocki, Teoretyczne problemy skuteczności praktyki dyscyplinarnej w wojsku, Warszawa 1991, s. 71-2; Z. Markocki, Teoria i praktyka kształtowania dyscypliny, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 2-3, s. 10.

dzy teoretycznej o omawianym problemie. Dla naszych dalszych rozważań przyjmijmy, że podstawą wszelkiej dyscypliny w tym i wojskowej jest karność. Oznacza ona zdaniem H. Rowida nie tyle przymus, ile raczej dobrowolne podporządkowanie się autorytetowi osób lub prawa oraz poziom kultury wewnętrznej ujawniającej się w postępowaniu i zachowaniu tak jednostki jak i całych grup społecznych. Podstawą karności jest wdrożenie do ściśle określonego postępowania[1].

Dyscyplina jest więc pewnym stanem praktycznie istniejących norm i zasad postępowania, w tym także wiedzy, motywacji i nastawienia psychicznego osób, które owych norm i zasad powinny przestrzegać.

Obecnie rozumienie dyscypliny wojskowej zostało skonkretyzowane w ustawie z dnia 30 czerwca 1977 r. o dyscyplinie wojskowej oraz odpowiedzialności żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne i za naruszenie honoru i godności żołnierskiej. "Dyscyplina wojskowa jest to ścisłe podporządkowanie się każdego żołnierza zasadom określonym w regulaminach i innych przepisach wojskowych oraz rozkazom przełożonych"[2].

Ustawowe określenie dyscypliny wojskowej zawiera kilka aspektów odnoszących się do rozumienia

---

1. Zob. H. Rowid, Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1957, s. 432.
2. Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 19 lipca 1977 r., nr 23, s. 207.

jej jako:

- pewnego zbioru przepisów oraz norm żołnierskiego zachowania i postępowania realizowanego w codziennym życiu;
- określonego nastawienia psychicznego /stanu świadomości skłaniającego żołnierzy do podporządkowania się żołnierskim obowiązkom/ wspieranego odpowiednimi nawykami zachowania i postępowania;
- rzeczywiście istniejącego stanu przymusu,który żołnierze muszą uznać niezależnie od własnych dążeń, nastawień i chęci;
- stanu oraz poziomu realizacji przepisów, przestrzegania obowiązujących norm, a także współżycia w danym środowisku wojskowym.

W naszych rozważaniach dyscyplina wojskowa będzie rozumiana jako określone nastawienie psychiczne, stan świadomości skłaniający żołnierzy do podporządkowania się żołnierskim obowiązkom wspierany odpowiednimi nawykami zachowania i postępowania.

Przyjęcie takiego rozumienia dyscypliny wojskowej implikuje dalsze rozważanie na temat jej kształtowania oraz roli i miejsca kar w tym procesie.

Warunki kształtowania dyscypliny

Kształtowanie dyscypliny wojskowej było i jest nadal jednym z podstawowych zagadnień wychowania żołnierzy i tak jak samo wychowanie jest procesem wielostronnym i złożonym.

Charakter i cele jakim służy armia tworzą warunki kształtowania świadomej dyscypliny. Oznacza to preferowanie w procesach zdyscyplinowania przede wszystkim stymulatorów społeczno-moralnych, zachęcających do działania, wyzwalających twórczą aktywność żołnierza[1].

Rzecz jasna, że preferencje dla tych wartości nie negują wychowawczej roli zakazów i nakazów, w tym również przymusu, kształtowania nawyków. Zawierają one bowiem w sobie wartości powodujące wytwarzanie się nakazu wewnętrznego wynikającego ze stopniowego uświadamiania wagi wykonywanych działań.

W podkreśleniu świadomego charakteru dyscypliny zawiera się realizacja filozoficznej koncepcji człowieka "... jako istoty aktywnej, stwarzającej swą własną rzeczywistość i siebie samego"[2].

Zgodnie z tą koncepcją człowieka jako twórcy własnego świata znaczącą funkcję przypisuje się wychowaniu i dyscyplinie. Wychowanie ma przygotować ludzi do najbardziej efektywnego działania społecznego, umiejętnego dokonywania wyborów i celów. Ważną rolę w tym pełni zdyscyplinowanie, które porządkuje działanie umożliwiające sprawniejsze przeobrażenie rzeczywistości. W tym ujęciu dyscyplina jest wyrazem moralnej dojrzałości człowieka, a jej istota sprowadza się do problemu swobody i przymusu

---

1. Rozwinięciem rozważań o aktywności twórczej może być praca J. Borkowski, Wprowadzenie do psychologii działań twórczych, Warszawa 1991.
2. B. Suchodolski, Antropologiczne podstawy wychowania, /w:/ Zarys pedagogiki, t. 1, Warszawa 1964, s. 557.

w wychowaniu, lub też inaczej określonej wolności i przymusu.

Niektórzy autorzy, jak Foerster, Hessen, Bajszczak-Maciaszkowa[1] formułują wyraźny wniosek wskazując na to, że najwyższą formą przymusu jest swoboda /wolność/, bo jest to podporządkowanie się prawu /normom społecznym/, które człowiek sam sobie wybrał. Dochodzenie do tak rozumianej swobody /wolności/ jest procesem będącym następstwem ogółu oddziaływań wychowawczych nie zaś jednej wybranej metody i tzw. złotego środka. Na kwestię tę szczególną uwagę zwrócił Sergiusz Hessen.

Zdaniem Hessena proces zdobywania wolności nie jest prostym wyborem między możliwościami już danymi, lecz jest stworzeniem nowego, oryginalnego rozwiązania zadania stojącego ponad jednostką. Wolność leży po stronie nie tego, kto biernie unosi się na fali życia, lecz przynależny do aktywnej osobowości. Wolność w postępowaniu oznacza stałość, spójność i wewnętrzną konsekwencję[2]. Od przymusu do wolności dochodzi się drogą wychowania moralnego, będącego tworzeniem wewnętrznej konstrukcji każdego wychowanka.

Moralności nie można nauczać poprzez słowne moralizowanie operujące nakazami, ponieważ moral-

---

1. Zob. F.W. Foerster, Szkoła i charakter, Warszawa-Lublin-Łódź-Kraków; S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931; J. Bajszczak-Maciaszkowa, Od nakazu do świadomego wyboru, Warszawa 1961.
2. Zob. S. Hessen, O pojęciu i celu wychowania moralnego, "Ruch Pedagogiczny" 1934/1935, nr 3, s. 85-97.

ność nie jest wiedzą lecz praktyką i żywym postępowaniem. Moralność sama w sobie nie powinna być celem wychowania, a jej uniwersalny charakter polega na tym, że jest wewnętrzną formą każdej działalności społecznej. Celem zaś wychowania moralnego staje się wychowanie osobowości, czyli kształtowanie charakteru człowieka. To właśnie odpowiednio prowadzone wychowanie jest drogą zmierzającą od determinizmu środowiska biologicznego człowieka przez przymus grupy społecznej do wolności.

Hessen podobnie jak J. Dewey wychodził z założenia, że karność i dyscyplina dzieci i młodzieży może być kształtowana tylko w warunkach uczestniczenia w życiu społecznym. Szkoła może stać się takim praworządnym społeczeństwem w miniaturze. Takim miejscem - jak można sądzić - jest dla żołnierza odbywającego służbę wojskową jednostka wojskowa, szczególnie zaś pododdział i realizowany tam proces wychowania.

Warto zwrócić uwagę, że dyscyplina i jej kształtowanie nie może być celem samym w sobie. Musi ona być środkiem prowadzącym do realizacji celu leżącego poza nią samą. Przez fakt ten dyscyplina staje się i celem i środkiem jednocześnie, bez niej bowiem niemożliwa jest realizacja zamierzeń będących efektem podejmowanych działań wychowawczych.

Jeżeli podstawowym celem wychowania jest kształtowanie postaw aktywnego świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, to środkiem do jego

osiągnięcia jest utworzenie określonego systemu wymagań wobec jednostki. Tworzenie takiego systemu zapewnia wychowanie zespołowe i grupowe. Miejscem takiego wychowania w wojsku jest pododdział. Stwarza on możliwości pełnego, wszechstronnego oddziaływania na jednostkę. Dzięki niemu poprzez właściwą organizację pracy dowódców możliwe jest podporządkowanie się innym, rozwijanie umiejętności współdziałania w zespole, wyzwalanie inicjatywy, a także kształtowania umiejętności pokonywania własnych słabości. Dzięki pełnemu systemowi społecznej kontroli, ze strony grupy i wysokich wymagań można dojść do dyscypliny tak indywidualnej, jak i grupowej. Wysoka skala stawianych wymagań nie bazuje na systemie kar i przymusie, nie jest również jedynie przyswojeniem określonych norm. Jest to proces dynamiczny o charakterze moralnym i społecznym. Jego źródłem i podstawą jest aktywność wychowawcza, wielość metod, środków i form oraz podejmowanie inicjatyw wychowawczych, twórcza postawa tak wychowawcy jak i wychowanka przez cały tok procesu wychowania.

Na podstawie przeprowadzonych dociekań można wyodrębnić najistotniejsze elementy warunkujące kształtowanie dyscypliny wojskowej:

1. Dyscyplina wojskowa jest wynikiem całokształtu działalności w procesie wychowania, a nie rezultatem stosowania wybranych metod i środków oddziaływania. Nie stanowi zatem następstwa fetyszyzacji np. kary i utożsamiania jej na-

stępstw z karnością.

2. Kształtowanie dyscypliny wojskowej jest równoznaczne z procesem wychowania moralnego. Ma ono wyraźnie charakter określonej etapowości, która wyraża stopniowe przyswajanie norm społecznych aż do ich internalizacji.
3. Kształtowanie dyscypliny wojskowej powinno wiązać się z realizacją celu wykraczającego poza samą dyscyplinę. Wówczas może ona być środkiem, a jednocześnie celem działalności wychowawczej umożliwiającej szeroki rozwój aktywności wychowanków.

Rozdział trzeci

WPŁYW ROZWOJU MORALNEGO NA ZDYSCYPLINOWANIE

Z dokonanych uprzednio ustaleń wynika, że kształtowanie dyscypliny wojskowej związane jest z wielością oddziaływań wychowawczych, ale występuje także w związku z przebiegiem rozwoju moralnego. Dostrzeganie tej zależności wymaga bardziej szczegółowej interpretacji teoretycznej. Pozwoli ona utwierdzić się w przekonaniu, że dyscyplina nie jest bezpośrednim następstwem stosowania środków awersyjnych a raczej konsekwencją przyswajania przez jednostkę norm społecznie obowiązujących.

Moralność jest wytworem społecznych ludzkich potrzeb, formą świadomości społecznej. Jest ona jednym z istotnych elementów całokształtu stosunków społecznych i kulturowych. W ramach tych to stosunków kształtują się wyobrażenia moralne, które przybierają postać świadomie stosowanych norm bądź występują w formie kodeksów, regulaminów, reguł, czy też oczekiwań społecznych. Przez moralność rozumie się, na ogół zespół ocen, norm, wzorów i ideałów regulujących postępowanie jednostek i grup społecznych względem siebie. Tak więc moralność ma charakter neutralny. Jednak w wypadku gdy terminu "moralność"

używamy w znaczeniu wartościującym to oznacza on "... ogół powszechnie obowiązujących w danym społeczeństwie norm i wzorów zachowania odnoszących się tylko do tych czynów, które mogą być rozpatrywane jako dobre lub złe"[1].

Ogólność tej definicji wynika z założenia, że mogą występować znaczne różnice w rozumieniu kategorii dobra i zła. Różnice te wynikają z odrębności kulturowych, społecznych, czasowych. W każdej społeczności obowiązują różnorodne normy i wzory postępowania. Nie wszystkie one bywają zaliczane do moralności, a więc rozpatrywane w kategorii dobra i zła. Wymaga to przyjęcie przez nas określenia dotyczącego tego, jakie zjawiska wchodzą w zakres pojęcia "moralność", a jakie nie. Możemy przyjąć, że interesować nas będzie to wszystko, co odnosi się do procesu rozwoju moralnego, czyli przystosowania się do harmonijnego współżycia i współdziałania żołnierzy w wojsku.

Przyswojenie sobie jakichkolwiek norm moralnych odbywa się za sprawą społecznego uczestnictwa i wychowania. To właśnie wychowanie powoduje, że normy społeczne obowiązujące w wojsku, początkowo zewnętrzne, stają się z czasem normami własnymi poszczególnych jednostek.

Respektowanie norm wyrażającymi się w postępowaniu jednostki określić można jako zdyscyplinowa-

---

1. H. Muszyński, Rozwój moralny, Warszawa 1983, s. 17.

nia. Jak ujmuje to Leksykon Wiedzy Wojskowej - zdyscyplinowanie to "... świadome respektowanie i bezwzględne przestrzeganie postanowień regulaminów, instrukcji i wszelkich norm regulujących całokształt życia i służby w wojsku oraz wykazywanie inicjatywy w jak najlepszym i terminowym wykonywaniu rozkazów i zarządzeń przełożonych, a także zadań, zwłaszcza zadań bojowych. W zdyscyplinowaniu żołnierskim najpełniej uzewnętrznia się ciągła dbałość /troska/ o zachowanie i doskonalenie gotowości bojowej swojego pododdziału, oddziału lub związku oraz nieustanna gotowość do obrony ojczyzny"[1].

Przy takim rozumieniu zdyscyplinowania wyraźnie uwidacznia się świadomościowy charakter tego przymusu, który przebiega - jak się wydaje - w logicznym związku z procesem internalizacji norm moralnych obowiązujących w wojsku. Chcąc bowiem doprowadzić do respektowania norm moralnych, trzeba je jednostce przedstawić, potem umożliwić stopniowe przyswojenie. Tak, aby z pozycji norm zewnętrznych przesunąć je na pozycje norm wewnętrznych[2].

To "dorastanie" do norm obowiązujących w środowisku wojskowym jest realizacją rozwoju moralnego, bądź "... stopniowym przyswajaniem przez dorastające jednostki tych norm i wzorów postępowania, które regulują współżycie ludzi"[3].

---

1. Leksykon Wiedzy Wojskowej, Warszawa 1979, s.522.
2. Por. J. Bińczycka, Kształtowanie karności uczniów, Warszawa 1976, s. 25.
3. Tamże, s. 31.

Ze względu na to, że moralność jest przyswajaniem przez poszczególne osoby określonych norm i wzorów postępowania, uzasadnione staje się odnoszenie charakterystyk moralnych także do nich samych. Rozwój moralny zatem rozpatrywać powinniśmy w odniesieniu do indywidualnej osobowości. Przyjmujemy wi :, że moralność indywidualna to ogół tych cech, które wyznaczają zachowania jednostki w stosunku do obowiązujących norm i wzorów współżycia. Jest to proces kształtowania się w człowieku jego świadomości moralnej oraz zwiększenia się jej wpływu na reakcje i postępowanie[1].

W jednostkowym rozwoju moralnym powinno następować stałe wyzwalanie się od przymusów, które na różnych etapach będą miały formy bliższe lub dalsze od swobody. W takim znaczeniu dyscyplina jest formą podporządkowania się przymusowi norm moralnych. Przymus zaś przybiera różną wielkość - zależną od stopnia rozwoju moralnego jednostki. Wskazywanie w teorii rozwoju moralnego na etapowy charakter moralności odgrywa znaczącą rolę w interpretacji stopnia zdyscyplinowania, jak również określeniu metod jego kształtowania.

Rozwój moralny człowieka dokonuje się - zdaniem S. Hessena - w trzech fazach[2]. Faza pierwsza nazywana jest okresem anomii. Jest to swoisty ok-

---

1. Por. A. Gołąb, Specyfika rozwoju moralnego w okresie dorastania, /w:/ Polska młodzież 1987, nr 2, s. 105.
2. S. Hessen, Podstawy..., wyd. cyt., s. 79.

res w życiu człowieka, najczęściej okres wczesnego dzieciństwa - stykania się z funkcjonującym systemem norm, zwyczajów, praw itp. Człowiek na tym etapie rozwoju nie wie nic lub prawie nic o istnieniu określonych norm moralnych i społecznych. Ten brak wiedzy i niezbędnych w tej dziedzinie nawyków sprawia, iż społeczeństwo nie stosuje wobec takiego osobnika oceny "moralny - niemoralny". Normalny rozwój dziecka prowadzi w określonym czasie do następnej fazy, fazy heteronomii.

Na tym etapie rozwoju wymagane jest podporządkowanie wychowanka normom moralnym obowiązującym w społeczeństwie. Normy te są dla jednostki normami zastanymi, wypracowanymi przez społeczeństwo. Proces przyswajania i przestrzegania tych norm moralnych jest niezależny od woli poszczególnych jednostek, nie ma więc charakteru dobrowolnego.

Faza heteronomii rozpoczyna się w momencie, kiedy jednostka zapozna się z normami moralnymi, ma świadomość ich istnienia oraz zdaje sobie sprawę z konieczności postępowania zgodnie z nimi - nawet wbrew własnej woli. Faza ta nie kończy się wtedy, gdy jednostka posiądzie znajomość podstawowych pojęć i treści, lecz wtedy, gdy samowolnie potrafi przestrzegać tych norm zgodnie ze społecznym oczekiwaniem, nawet w sytuacjach nie kontrolowanych.

Faza trzecia to autonomia - najwyższa faza w rozwoju moralnym człowieka. Charakteryzuje się internalizacją norm i wartości, które pozwalają człowiekowi postępować zgodnie z potrzebami moralnymi

społeczeństwa praworządnego. Autonomia moralna oznacza pokonanie przymusu zewnętrznego i zastąpienie go ugruntowaną dyscypliną wewnętrzną[1].

Znacznie później Norman Bull[2] wyróżnił czwartą fazę - fazę socjonomii. Autor ten, wyróżnione przez siebie cztery etapy nazywa stadiami. Stadium sojonomii zostało wyróżnione w obrębie stadium autonomii moralnej. Polega ona na tym, że jednostka nie uznale jeszcze norm moralnych za własne, lecz przypisuje je grupie, z którą się identyfikuje.

Zwolennikiem koncepcji stadiów w rozwoju moralnym jest także L. Kohlberg[3]. Wyróżnił on w ramach rozwoju sądów moralnych u człowieka trzy stadia zasadnicze /zwane przez autora poziomami moralnymi/ i w każdym z nich po dwa stadia szczegółowe.
Oto ich ogólna prezentacja.

Poziom 1: Przedkonwencjonalny.

Stadium 1: Moralność heteronomiczna. Nastawienie charakteryzujące się posłuszeństwem wobec władzy innych w celu uniknięcia kar.

Stadium 2: Indywidualności - nastawienie na osiąg-

---

1. Tamże.
2. N.J. Bull, Moral Iudgement from Childhood to Adolescence, London 1970, s. 31-33. Koncepcje teoretyczne tego autora zawarte są rówmież w: A. Gołąb, Problemy psychologii moralności, /w:/ Etyka /red. H. Jankowski/, s. 140-152; A. Gołąb, Specyfika..., wyd. cyt., s. 97-116.
3. A. Colby, L. Kohlberg, J. Gibbs, M. Lieberman, A. Congitudinal Study of Moral Judement, "Monographs of the Society for Research ich Child Development", vol.48, nr1-2,1983. Podaję za: A. Gołąb, Problemy..., wyd. cyt., s. 98-103.

nięcie zamierzonego celu i związana z tym wymiana świadczeń. Działanie zgodne z własnymi potrzebami i interesami. Podporządkowanie się regułom wyłącznie wtedy, kiedy można dzięki temu coś zyskać.
Poziom 2: Konwencjonalny.
Stadium 3: Spełnianie wzajemnych oczekiwań, konformizm wobec innych osób. Robienie tego, czego oczekują bliskie osoby oraz czego ludzie na ogół oczekują od kogoś, kto pełni rolę syna, brata, ojca, przyjaciela, podwładnego, przełożonego. Dbałość o innych, okazywanie im lojalności, szacunku i wdzięczności.
Stadium 4: Działanie na rzecz systemu społecznego i spełnianie nakazów sumienia. Wypełnianie obowiązków, które się przyjęło. Przestrzeganie prawa, sumienność i obowiązkowość - to uznawane wyznaczniki zyskania szacunku u innych.
Poziom 3: Pokonwencjonalny.
Stadium 5: Aprobata zasad umowy społecznej. Przekonanie o tym, że dobre postępowanie to takie, które liczy się z ogólnymi normami zweryfikowanymi i uzgodnionymi przez całe społeczeństwo.
Stadium 6: Uniwersalne zasady etyczne. Poszanowanie praw i reguł przyjętych w społeczeństwie i traktowanie ich jako obowiązujących, gdyż są one zgodne z własnymi.

Zdaniem Kohlberga tylko część ludzi osiąga szczytowy punkt rozwoju, natomiast wszyscy w sprzyjających warunkach posuwają się do przodu, nie przeskakując żadnego stadium. Rozwój odbywa się poprzez

stopniowe dostrzeganie coraz doskonalszych sposobów rozwiązywania problemów w stosunkach międzyludzkich. Wyróżnikiem poszczególnych stadiów są poglądy jednostki na to, co i dlaczego stanowi istotę dobrego postępowania.

Z zaprezentowanego zarysu koncepcji rozwoju moralnego Hessena, Bulla, Kohlberga wynika, że rozwój moralny nie przebiega u każdego w sposób płynny. Każda jednostka może zatrzymać się w swoim rozwoju na jednej z faz /stadium, poziomie/, możliwe są także powroty do faz wcześniejszych[1].

Ponadto wielu autorów /H. Muszyński, A. Gołąb, Z. Kosyrz/ zauważa, że pewne etapy rozwoju moralnego mogą się również pojawiać kilkakrotnie. Związane jest to z procesem ciągłego dokształcania, przekwalifikowania, zmian środowiska, warunków życia i pracy.

Z taką potrzebą dostosowania do zmienionych warunków mamy do czynienia w wypadku powołania do odbycia zasadniczej służby wojskowej. Przeanalizujemy przebieg służby wojskowej, przyjmując określoną etapowość rozwoju moralnego.

Rozwój moralny można ująć w czterech następujących po sobie stadiach, a mianowicie: anomii, polegającej na braku jakiejkolwiek świadomości moralnej; heteronomii, czyli uznaniu moralności narzuconej na zasadzie podporządkowania się; socjonomii,

---

1. H. Muszyński, Rozwój..., wyd. cyt., s. 58.

która sprowadza się do akceptacji norm obowiązujących w grupie uważanej za własną, oraz autonomii, a więc uznaniu norm moralnych za własne.

Tak więc, na przykład młody żołnierz w początkowym okresie służby przeżywa swoiście rozumiany etap anomii, zapoznając się z elementarnymi zasadami życia wojskowego, z obowiązującymi normami i regułami postępowania.

Okres heteronomii - to czas intensywnego szkolenia na różnych szczeblach dowodzenia, przestrzegania obowiązujących norm życia wojskowego, świadomość występowania sankcji w wypadku nieprzestrzegania obowiązujących zasad.

Stadium socjonomii - to utożsamianie się ze środowiskiem, w którym żołnierz przebywa. Akceptacja pełnionej roli /żołnierza/ i środowiska pododdziału oraz norm tam obowiązujących.

Internalizacja norm życia wojskowego to przechodzenie do stadium autonomii, a więc pełnej dojrzałości moralnej.

Hipotetycznie można przyjąć, że etap ten następuje dopiero po zakończeniu pierwszego roku służby. Na podstawie przeanalizowanej literatury dotyczącej teorii rozwoju moralnego wydaje się, że stadium autonomii osiągają tylko nieliczni żołnierze. Większość osiąga poziom odpowiadający stadium heteronomii i socjonomii.

Posługując się tak ujętymi etapami rozwoju moralnego możemy wyróżnić różne formy dyscypliny - zależnie od stopnia przymusu czy też swobody wobec obowiązujących norm. Ilustruje to poniższa tabela.

I tak można by mówić o dyscyplinie anomicznej /uleganie narzuconemu przymusowi norm/, o dyscyplinie heteronomicznej /przymus już uświadomiony, ale zewnętrzny, obcy/, o dyscyplinie socjonomicznej /przymus uświadomiony zewnętrzny, przymus akceptowanego środowiska/ oraz o dyscyplinie autonomicznej /przymus wewnętrzny,przymus własnych przekonań/.

FAZA ROZWOJU MORALNEGO	FORMA DYSCYPLINY	RODZAJ PRZYMUSU
ANOMIA	DYSCYPLINA ANOMICZNA	PRZYMUS ZEWNĘTRZNY NIEUŚWIADOMIONY
HETERONOMIA	DYSCYPLINA HETERONOMICZNA	PRZYMUS ZEWNĘTRZNY UŚWIADOMIONY
SOCJONOMIA	DYSCYPLINA SOCJONOMICZNA	PRZYMUS ZEWNĘTRZNY AKCEPTOWANEGO ŚRODOWISKA
AUTONOMIA	DYSCYPLINA AUTONOMICZNA	PRZYMUS WEWNĘTRZNY WŁASNYCH PRZEKONAŃ

Rozdział czwarty

INTERPRETACJA POJĘCIA KARY

W życiu codziennym bardzo często posługujemy się pojęciem kary. Powszechność funkcjonowania tego terminu wskazuje na jego dużą pojemność znaczeniową, a także wieloznaczność. W rozumieniu potocznym kara oznacza dolegliwość, przykrość. Jako przejaw czynów ludzkich jest stara jak świat. Sięga czasów gdy pierwszy praczłowiek uświadomił sobie różnicę między dobrem a złem.

Kara łączyła się zawsze z pojęciem władzy w najszerszym rozumieniu tego słowa; władzy monarchy, klasy społecznej, ludu, przełożonego, rodziców itd. Kara przetrwała długie wieki kreśląc swym śladem historię kultury ludzkiej, sama zaś przechodząc kolejne etapy ewolucyjnych przeobrażeń. Historycznego rozwoju kary nie można ująć w etapy ściśle ograniczone czasem. Nie można w latach, a nawet w wiekach umiejscowić etapu rozwojowego, w którym np. kara przestała być okrutnym gniewnym ciosem, a stała się metodą i środkiem wychowania. Przecież już w I wieku n.e.rzymski filozof Seneka głosił poglądy propagujące spojrzenie na karę jako na czynnik zapobiegawczo-wychowawczy, podczas gdy jeszcze w XVIII wieku

szarpano ciało skazanego przestępcy nie myśląc o wychowawczej roli kary.

Dylematy dotyczące kierunku ewolucji kar podejmuje w swojej książce Nils Christie[1]. Każda kara - zdaniem autora - winna być oceniana na tle epoki, w której była stosowana. Chociaż wydaje się dziś, że postępem było przejście od okrutnych egzekucji do długotrwałego pozbawiania wolności, to przecież było m.in. również, przejście od domów pracy przymusowej wraz z ich nie kontrolowanymi nadużyciami do prawidłowo zorganizowanych zakładów karnych[2].

Do wykorzystania kary jako czynnika wychowawczego człowiek dochodził powoli, zdobywając stopniono wiedzę o psychice ludzkiej, stanach chorobowych, możliwościach i zakresie oddziaływania na osobowość drugiego człowieka, skutkach cierpień i dolegliwościach wyrządzonych przez stosowane kary.

Istota kary i jej znaczenie wywoływały zawsze i wywołują żywe zainteresowanie. W swoich rozważaniach podejmowali ją m.in.: Pitagoras, Platon, Seneka, J. Lock, J. Bentham, I. Kant, G.W.E. Hegel, a także J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J.F. Herbart, A. Makarenko. W Polsce jednym z pierwszych, którzy zainteresowali się karą i jej funkcją wychowawczą, szczególnie potrzebą zniesienia kar najsurowszych, byli w połowie XVI wieku Biernat z Lublina i arianin Piotr z Goniądza. W tym samym okresie najwybit-

---

1. N. Christie, Granice cierpienia, Warszawa 1991.
2. Tamże, s. 11-12.

niejszy pisarz polityczny Odrodzenia - Andrzej Frycz Modrzewski - namiętnie protestował przeciwko krzywdzie społecznej, wołając o prawa równe dla wszystkich obywateli i o to, by życie człowieka prostego było w równym stopniu ochronione przez prawo karne jak życie szlachcica. W okresie późniejszym problematykę tę podejmowali także: B. Malinowski, H. Rowid, W. Witwicki, S. Baley, T. Kotarbiński.

Kara stosowana w wychowaniu wojskowym zawiera w sobie elementy o charakterze prawnym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Pojęciu kary przedstawiciele tych dyscyplin przypisują różne znaczenia. Nierzadko też w jednej specjalności przyjmowane definicje znacznie różnią się od siebie. Dlatego przydatne wydaje się ustalenie podstawowej aparatury pojęciowej związanej z rozumieniem kary. Rozważania te umożliwią także dokonanie bliższej charakterystyki kary wychowawczej i ukazanie jej istoty.

Kara w ujęciu prawnym

Kara, będąc reakcją na ludzkie zachowanie wiąże się ściśle z funkcjonowaniem społecznej kontroli, czyli z istnieniem określonych instytucji, poprzez które społeczeństwo zmierza do podporządkowania sobie poszczególnych jednostek lub zbiorowości i do skłonienia ich do takich zachowań, jakie ze względu na obowiązujący system wartości, normy zwyczajowe

lub prawne - są oczekiwane. Inaczej mówiąc: kto narusza obowiązujące w danym społeczeństwie wartości, normy zwyczajowe lub prawne, albo też przeszkadza w urzeczywistnianiu celów społecznie ważnych spotyka się ze szczególną postacią dezaprobaty, jaką jest kara. Szczególność tego rodzaju dezaprobaty wiąże się z represyjnością i dolegliwością kary, która jest tym dotkliwsza, im wyższych chroni wartości.

Prawo przyjmuje, że o karze możemy mówić wówczas, gdy popełniony zostanie czyn społecznie naganny i istnieje sprawca tego czynu. Kara zatem jest następstwem czynu społecznie nagannego. Jest ona środkiem przymusu państwa stosowanym przez sąd wobec sprawcy przestępstwa. Polega to na wyrządzeniu sprawcy przykrości i społecznym potępieniu czynu[1]. Sankcje przewidziane w prawie karnym ze względu na ich dolegliwość nazywamy karami lub też sankcjami represyjnymi[2]. Nie pomniejszając znaczenia dolegliwości kary w przedmiocie odstraszania sprawcy od popełniania nowych czynów, wielu autorów wskazuje także na inne elementy kary. Odpłata - stwierdza J. Andrejew - jest podstawowym czynnikiem kar sądowych. Następną zaś cechą kary jest dolegliwość, która stanowi nieodzowną właściwość kary sądowej[3]. Dla innych

---

1. Leksykon PWN, Warszawa 1972, s. 497.
2. S. Ehrlich, Wstęp do nauki o państwie i prawie, Warszawa 1974, s. 103.
3. J. Andrejew, Polskie prawo karne w zarysie, Warszawa 1970, s. 219.

zaś autorów[1] dolegliwość, jako niezależnie i samoistnie istniejąca w karze, może dominować nad drugim jej członem, a mianowicie nad reedukacją.

Mieczysław Szerer[2], podejmując problematykę humanistycznych aspektów wymierzania kar i ich następstw, porusza wiele kwestii będących przedmiotem naszych rozważań[3]. Gdyby w karze - zauważa M.Szerer - upatrywać jedynie cel jakim jest zadanie dolegliwości pozostałaby ona nadal formą zemsty, odwetu lub ich uetycznieniem w postaci zapłaty, odszkodowania czy naprawy. A przecież kara - jak słusznie zauważa autor - jest związana przyczynowo z popełnionym czynem, ale zarazem nastawiona jest celowościowo, w znaczeniu celu społecznego[4]. Jedyną legitymacją kary jest obecnie jej użyteczność społeczna. Aby jednak tak się stało potrzebne jest przekonanie społeczeństwa, że często lepiej mu się opłaci dać przestępcy możność rozwoju korzystnego dla niego samego i społeczeństwa niż zadawać mu jałową dolegliwość.

Tak więc - zdaniem M. Szerera - kara, której nie trzeba się bać to "contradictio in adiecto" - sprzeczność w sobie. Chodzi jednak o to, by z elementu odstraszania nie czynić barwnika, który nadaje karze cały jej kolorystyczny wygląd[4].

---

1. Zob. np. M. Rudnik, Warunki reedukacji młodocianych skazanych na krótkie kary pozbawienia wolności, "Zeszyty Naukowe" Uniwersytetu Jagiellońskiego, z.48, Kraków 1970, s. 70.
2. M. Szerer, Karanie a humanizm, Warszawa 1964.
3. Tamże, s. 96-98.
4. Tamże, s. 205.

Warto zauważyć, że w literaturze prawniczej pozostaje nie rozstrzygnięte odróżnienie cech określających istotę środków karnych od ich funkcji. Nie ułatwia to jednoznacznego ustalenia istoty kary, jej celu i funkcji. Wydaje się, że najważniejsze rozstrzygnięcie między funkcjami a celami kary przeprowadził J. Andrejew[1], który do funkcji kar zalicza: 1/ odstraszanie, 2/ zadośćuczynienie, 3/ eliminację sprawcy, 4/ izolację, 5/ poprawę, 6/wdrożenie zdyscyplinowania, 7/ zapobieżenie i in., dostrzegając możliwość wystąpienia także negatywnych zjawisk. Do celów kary zalicza zaś prewencję ogólną i szczególną. Ten pogląd o złożonej funkcji kary dominuje także w literaturze penitencjarnej. Dolegliwość kary jest z nią immanentnie związana i oddzielić jej nie sposób. Stanowi ona pierwszą funkcję kary. Druga zaś to reedukacja, a więc określony sposób oddziaływań w sferze psychicznej, wpływanie na zagrożone, najistotniejsze składniki osobowości[2]. Przy tym zakłada się, że mechanizm funkcjonowania wymienionych członów kary musi się równoważyć, musi istnieć ich wzajemna integracja. Zespolenie tych dwóch elementów przy jednoczesnym współdziałaniu osoby reedukowanej jest istotnym warunkiem pełnej jej resocjalizacji[3].

---

1. J. Andrejew, Polskie..., wyd. cyt., s. 224-227.
2. M. Rudnik, Warunki..., wyd. cyt., s. 70.
3. Tamże, s. 70.

Psychologiczna interpretacja kary

Na gruncie psychologii pojęcie kary bywa rozmaicie definiowane i interpretowane. O karach oraz zechanizmie karania wypowiadają się zarówno specjaliści od uczenia się, jak i eksperci od psychologii wychowawczej, psychologii klinicznej oraz społecznej, Okazuje się, że nie zawsze mówiąc o karze poszczególni psycholodzy mają to samo na myśli.

Edward L. Thorndike przyjmuje, że kara to niezadowalający stan organizmu, którego organizm unika[1]. Według J. Deese karą są bodźce /zespoły bodźców/ wywołujących ból lub strach, albo skojarzone z bólem lub strachem[2].

Podobnie - choć nieco precyzyjniej - wypowiada się na temat kary Stanisław Mika: "Kara - pisze on jest to bodziec czy sytuacja awaryjna, negatywna, wywołująca ból i związany z nim strach. Sytuacji takiej czy bodźca organizm unika lub od niego ucieka"[3].

Jeszcze inaczej definiuje karę R.J. Havighurst[4]. Uważa on, że kara oznacza każdy nieprzyjemny bodziec, który ma bezpośredni , ale chwilowy wpływ

---

1. Definicję kary według E.L. Thorndike podaję za: S. Mika, Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969, s. 22.
2. J. Deese, The Psychology of Learning, New York 1968, s. 18.
3. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 64.
4. R.J. Havighurst, Punishment /w:/ A dictionary of the social sciences, pod red.J.Goulda, W.L.Kohlberga, New York 1965, s. 565.

polegający na zredukowaniu siły reakcji, od której był on zależny.

Wiesław Łukaszewski dostrzegając związek między karą a motywacją, która leży u podstaw czynności wykonywanych przez organizm proponuje następującą definicję: Kara to "... stan rzeczy udaremniający zredukowanie odzwierciedlanej przez organizm motywacji"[1].

Prezentowane definicje umożliwiają - oczywiście w pewnym tylko przybliżeniu - scharakteryzowanie rozumienia kary i jej istoty w psychologii /szczególnie uczenia się/.

Po pierwsze: kara jest to sytuacja, bodziec, stan organizmu, który jest dla niego niezadowalający. Jest więc kara taką sytuacją, która z punktu widzenia karanego jest dla niego negatywna.

Po drugie: cechą kary jest to, że organizm jej unika. Na fakt ten zwraca uwagę niemal każdy autor. Cecha ta jest o tyle istotna, że nie ma żadnego innego sposobu sprawdzania, czy sytuacja, w której znalazł się organizm, jest czy też nie jest karą.

Po trzecie: przy definiowaniu kary często dodaje się, że skutkiem stosowania kary może być ból, strach, stan napięcia, lęk czy też frustracja.

Prezentowane definicje wskazują, że kara w psychologii - poza psychologią społeczną - traktowana jest bardzo często jako zjawisko samoistne, oderwane od przyczynowo-skutkowego ciągu czynności

---

1. W. Łukaszewski, Kara i frustracja, "Psychologia Wychowawcza" 1968, nr 3, s. 364.

wykonywanych przez organizm. Nie zakłada się również intencji osoby karzącej ani wykroczenia osoby karanej. Kary rozumiane są zazwyczaj bardzo szeroko, co zakłada dużą ich uniwersalność. W psychologii społecznej kara uważana jest za sytuację wykorzystaną przez człowieka /czy ludzi/ i zastosowaną w stosunku do innego człowieka /ludzi/[1].

Tak zdefiniowana kara, mimo że uwzględnia istnienie osób karzących i karanych, to nie spełnia - zdaniem T. Leśko[2] - wymogów kary społecznej. Zwraca on uwagę, że definicja S. Miki uwzględnia tylko kryterium psychologiczne, a pomija prawne. Nie uwzględnia podstawowego zagadnienia, że kara jest następstwem czynu społecznie nagannego. Ma to istotne konsekwencje, gdyż S. Mika opisując działania wojsk francuskich w Algerii[3] utożsamia karę /nazywając ją karą społeczną/ z przestępstwem wymuszenia zeznań przez Francuzów na partyzantach. Mimo, że dolegliwość stosowanych środków wobec partyzantów dorównuje być może karom stosowanym w dawnych czasach, to kwalifikacja prawna obu czynów będzie inna. Okrutne postępowanie wobec partyzantów jest przestępstwem, natomiast stosowanie w dawnych czasach okrutnych sposobów, np. napiętnowania sprawców niektórych przestępstw rozpalonym żelazem można uważać za karę i tak właśnie nazywać. Nie podnosząc zasadności tej

---

1. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 119.
2. Zob. T. Leśko, System środków karnych, Warszawa 1974, s. 32-33.
3. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 120.

krytyki należy stwierdzić, że S. Mika w rozwinięciu interpretacji pojęcia kary społecznej przyjmuje m.in. za K. Lewinem następujące założenia:

1/ karząc nie można abstrahować od norm społecznych;

2/ karzemy tylko wówczas, gdy karany zachował się tak, jak nie powinien był zachować się lub nie zachował się tak, jak powinien był zachować. Norma społeczna jest uważana za przepis wskazujący, jak należy i jak nie należy zachowywać się[1].

Można zatem uznać, że S. Mika zakłada, iż kara społeczna jest następstwem nieprzestrzegania norm społecznych. Tak więc "... musi być zauważony fakt odstępstwa od niej żeby mógł być rozpoczęty proces karania"[2].

Kara w teorii i praktyce pedagogicznej

Ujęcie kary i jej istoty spotykane w teorii i praktyce pedagogicznej różni się od funkcjonującego w psychologii. W. Okoń w Słowniku pedagogicznym podaje, że kara to "... sztucznie lub w sposób naturalny wywołana sytuacja przykra dla osobnika, mająca zahamować ten rodzaj zachowania, który ją wywołał"[3]. W definicji tej wskazuje się na naturalny i sztucz-

---

1. Tamże, s. 129.
2. Tamże, s. 129.
3. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s. 121.

ny charakter kary oraz na jej cel, jakim jest zahamowanie dotychczasowego zachowania. Nie są to - jak sądzimy - wystarczające wyróżniki kary. Kara w ujęciu pedagogicznym powinna stanowić środek poprawy wychowania[1] i wyróżniać się intencjonalnością i celem[2]. Intencjalność kary ma swój związek z intencjonalnością wychowania. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego oznacza to sytuację gdy jeden człowiek wywiera wpływ na innego człowieka przez organizowanie swoich czynności z myślą o wywołaniu lepiej czy gorzej określonych, ale określonych z góry zmian w jego postępowaniu[3].

Intencjonalność kary to rozumienie jej przez karzącego jako środka ostatecznego, którego stosowanie wynika nie tylko z chęci wywołania poprawy u karanego ale także jest najbardziej prawdopodobnym następstwem jej użycia. Karzący, wymierzając określony rodzaj i wielkość kary ma na uwadze dobro karanego. Stąd można z całą pewnością stwierdzić, że charakteru takiego nie mają kary będące zemstą, odruchem gniewu, odwetem czy zadośćuczynieniem. Gdyby nie nadzieja karzącego na zmianę karanego, to z punktu widzenia wychowawczego nie istniałyby żadne powody do jej stosowania. Celem kary, popularnie mó-

---

1. Zob. H. Rowid, Podstawy..., wyd. cyt., Warszawa 1957, s. 340.
2. Zob. I. Chmielińska, Kara w wychowaniu, Warszawa 1968, s. 6.
3. Zob. K. Konarzewski, O wychowaniu w szkole /w:/ Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, t. 1, pod red. K. Kruszewski, Warszawa 1991, s. 287-288.

wiąc, jest poprawienie błądzącego, jest nim trwałe zapobieżenie występowaniu czynów, które uznaliśmy za niewłaściwe[1].

Stanisław Jedlewski stwierdza wprost:"Cała istota wartości kary uzasadniająca sens jej istnienia i stosowania, polega przecież wyłącznie na tym, by spowodowała u karanego poprawę"[2]. Henryk Rowid formułując istotę kary pedagogicznej zaznacza, że są to tylko te kary, "... które polegają na wyzwoleniu w psychice dziecka tendencji i uczuć mogących spowodować stałą zmianę w jego zachowaniu się zgodnie z wymaganiami życia kulturalnego"[3]. Heliodor Muszyński, charakteryzując karanie wychowawcze, określa także pojęcie kary. Istotę kary upatruje on w wywołaniu napięcia psychonerwowego u karanych. Karą - pisze on - będziemy nazywali każdy stan rzeczy,który wywołuje lub wzmaga w jednostce stan napięcia psychonerwowego. Ów stan napięcia może być wywołany dwiema okolicznościami: po pierwsze - zaistnienia stanów rzeczy, które są niezgodne z posiadanymi motywami oraz po wtóre - niewystępowaniem stanów rzeczy, które są przedmiotem aktualnie przeżywanych motywacji. Tak więc w tym rozumieniu karą będzie również nieudzielenie nagrody[4].

---

1. I. Chmielińska, Kara..., wyd. cyt., s. 6.
2. St. Jedlewski, Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich, Warszawa 1966, s. 39.
3. H. Rowid, Podstawy..., wyd. cyt., s. 492.
4. Zob. H. Muszyński, Teoretyczne problemy wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 217.

Kara jest nieodzownym następstwem ujemnej oceny postępowania i ma do odegrania istotną rolę w zachowaniu się człowieka w określonym środowisku: żołnierza w jednostce, robotnika w zakładzie pracy, ucznia w szkole, dziecka w domu. Kara stosowana w wychowaniu jest - zdaniem Stanisława Sławińskiego - rodzajem komunikatu, formą porozumiewania się wychowawcy z wychowankiem. Fakt ten, zdaniem autora, zmusza do zwrócenia specjalnej uwagi na zawartość treściową kar /również nagród/. Karany wychowanek musi wraz z karą odbierać również właściwe informacje, które potrafi kojarzyć z własnym zachowaniem. W innym przypadku kara nie ma żadnego sensu[1].

Można sądzić, że rola informacyjna kary zapewnia wytworzenie w świadomości karanego związku niezgodności z czynami niepożądanymi i związku zgodności z czynami pożądanymi przez otoczenie. Daje to możliwość zaznajomienia się z wzorcem postępowania akceptowanym przez otoczenie.

Zarówno w teorii,jak i praktyce wychowania zwraca się ponadto uwagę na pełnienie przez karę roli odstraszającej i profilaktycznej/prewencyjnej/. Nie tylko stosowanie kar, ale także ich obecność /groźba kary/spełnia określoną rolę wychowawczą.

---

1. Zob. S. Sławiński, Spór o wychowanie w posłuszeństwie, Warszawa 1991, s. 96-97.
Na problem ten zwraca uwagę również K. Tyberowska, Wiek przedszkolny, /w:/ Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, pod red. M. Żebrowska, Warszawa 1972, s. 296.

Miron Krawczyk[1], omawiając metody oddziaływania bezpośredniego w wychowaniu moralnym, charakteryzuje także grupę celów, jakie spełniać powinna kara wychowawcza.

Po pierwsze - powstrzymywać wychowanka lub zespół przed ewentualnym dalszym popełnianiem czynów występnych i uchronić dzięki temu przed wytworzeniem się i utrwalaniem szkodliwych przyzwyczajeń.

Po drugie - zwrócić uwagę na konieczność zmiany postępowania i w ten sposób pobudzić wychowanka bądź zespół do postępowania zgodnego z normami moralnymi.

Po trzecie - nauczyć wychowanków brania pełnej odpowiedzialności za swoje zachowanie i dzięki temu przyzwyczajać ich do uprzedniego wnikliwego rozważania zamierzonych czynów. W efekcie kara powinna doprowadzić do radykalnej zmiany postępowania karanego.

Interesującej próby uporządkowania problematyki kar w odniesieniu do teorii pedagogicznej podjął się K. Sośnicki[2]. Autor ten przyjmuje, że funkcjonowanie kary wyjaśnić można przy pomocy teorii absolutystycznej i teorii relatywistycznej.

Teoria absolutystyczna utrzymuje, że kara ma swój cel sama w sobie, że zawiera się on w jej istocie, nie trzeba zatem wychodzić poza nią, aby

---

1. M. Krawczyk, Metody wychowania moralnego, Warszawa 1965, s. 166.
2. K. Sośnicki, Teoria środków wychowania, Warszawa 1973, s. 135-138.

ten cel określić. Najprymitywniejszą postać tej kary stanowi zemsta osobista. Jest ona wyładowaniem osobistego gniewu na sprawcy czynu. Kara ta ma pewne właściwości: nie opiera się na rozważaniu rodzaju popełnionego czynu i nie bada też, czy zachodzi odpowiedzialność, czy nie. Wartościowanie czynu ma charakter indywidualny i jest zależne od intensywności afektu, który on spowodował. Kara ta nie poddaje się refleksji rozumowej i najczęściej jest niesprawiedliwa, nie może więc być uważana za wychowawczą.

Inną odmianą omawianej kary jest zadośćuczynienie za winę. Celem tej kary jest to, aby zło, które zostało spowodowane przez czyn sprawcy i dotknęło innych było odwrócone i aby dotknęło samego sprawcę czynu. Zadaniem tej kary jest przywrócenie - zachwianej przez czyn sprawcy - równowagi w stosunkach między ludźmi[1].

Oczywiście, problemem nasuwającym wątpliwości jest to, czy każdy czyn można obrócić przeciwko sprawcy i czy może być on zadośćuczynieniem dla poszkodowanego. Element zadośćuczynienia występuje w niektórych rodzajach kar, np. naprawa wyrządzonej szkody materialnej. Przeważnie jednak teorie pedagogiczne nie uważają tak pojmowanej kary za wychowawczą.

Inaczej pojmowana jest - zdaniem prezentowanego autora - kara w teoriach relatywistycznych. Przyj-

---

1. Tamże, s. 136.

mują one karę jako środek prowadzący do jakiegoś celu leżącego poza karą. Tak oto odmianą teorii relatywistycznej jest teoria zabezpieczenia uznająca,że celem kary jest uniemożliwienie lub przynajmniej utrudnienie czynu szkodliwego dla innych. Musi ona być stosowana przed wykonaniem czynu i nie ma charakteru kary następującej po czynie. Może jednak - jak zauważa autor - być uważana również za środek wychowawczy stosowany po wystąpieniu czynu i wówczas jest środkiem zapobiegania powtórzenia się danego szkodliwego czynu.

W ramach teorii relatywistycznej można wyróżnić także teorię odstraszania, która uważa karę za środek, który ma być raczej dla innych, nie dla sprawcy, przykładem. Jej głównym celem jest hamowanie czynów ujemnych ze strony innych, nie ze strony sprawcy. Ale niezależnie od tego, że tak rozumiana kara ma odwodzić innych od popełnienia czynów ujemnych, to przecież tak czy inaczej działa ona także na sprawcę.

W teorii odstraszania kara może wystąpić również jako silny motyw hamujący wówczas, gdy rozbudzi przekonanie, że zagrożenie karą nie jest pustym słowem, ale że może ona stać się rzeczywistością. Potrzebne jest więc w takim wypadku występowanie wyraźnego związku między czynem a karą[1].

Teorie relatywistyczne przyjmują karę - chociaż w różnym stopniu - za środek mogący zmienić postępowanie i charakter sprawcy.Mogą zawierać wartościowa-

---

1. Tamże, s. 137-138.

nie czynu, zgodne z ogólnie uznawanymi normami postępowania. Kara taka, traktowana jako środek poprawczy, ma znaczenie wychowawcze i uważana jest za karę pedagogiczną.

Prezentacja poglądów pedagogów na temat kary i jej istoty wymaga niezbędnych rozstrzygnięć i uogólnień przydatnych w dalszej części pracy. Wydaje się, że istnienie różnorodnych definicji i odniesień kary daje możliwość wyodrębnienia najtrafniejszych cech charakteryzujących ją:

1/ Kara wychowawcza to sytuacja lub środek, których wystąpienie powoduje zahamowanie zachowań karanych i trwałą poprawę wychowanka.

2/ Kary wychowawcze charakteryzują się:
- wytwarzaniem sytuacji przykrej, dającej się stopniować;
- celowością użycia;
- świadomym wyborem przez karzącego wśród innych dostępnych środków.

Celowe użycie zakłada przede wszystkim dobro karanego. Stąd tak wielka uwaga przywiązywana do rodzaju i wielkości kary. Świadomy wybór oznacza, że wychowawca zdając sobie sprawę z następstw stosowania kar, decyduje się na użycie jednej z nich, gdyż inne stosowane dotychczas oddziaływania okazały się niewystarczające.

Rozdział piąty

MECHANIZM DZIAŁANIA KAR

Uwarunkowania i mechanizm działania kar przedstawia się najczęściej na podstawie zjawisk strachu, lęku oraz deprywacji. Działanie kar rozpatrywane bywa także z punktu widzenia informacji, jakie kara zawiera dla sprawcy. W ostatnich latach coraz częściej spotykanym sposobem prezentacji uwarunkowań funkcjonowania kar jest ich analiza na tle szerokiego kontekstu społecznego.

Trudno jest jednak podejmować tą problematykę nie odnosząc się do kwestii związku między karą i nagrodą.

Kara i nagroda

Związek ten bywa czasami mylnie interpretowany jako dowód, że zjawiska te oparte są na ty samych mechanizmach, a jedno jest odwrotnością drugiego. Pogląd ten wydaje się jednak zbyt uproszczony[1]. Wynika on między innymi z faktu nierównomiernego roz-

1. Na problem tę zwraca uwagę m.in. W. Łukaszewicz, Teoria zachowania się a problem kar, "Studia Socjologiczne" 1971, nr 1, oraz J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1977.

woju obu teorii. Większa dostępność faktów empirycznych i duża jednolitość wyników badań dotyczących nagród powoduje, że teoria dotycząca tej problematyki jest bardziej uporządkowana niż teoria kar. Znaczne zasługi w tym dziele, na gruncie polskim, wniósł Andrzej Malewski[1], który zebrał i uporządkował szereg rozproszonych twierdzeń z tego zakresu.

Wychodząc z tezy, że brak nagrody to kara, a brak kary działa jako nagroda[2], twierdzenia zestawione przez Malewskiego wykorzystywano do tworzenia teorii kary. Być może poniekąd zasugerował to sam Malewski pisząc, że "... zdefiniowanie pojęcia "nagrody" pozwala z łatwością na wyprowadzenie definicji kary"[3].

Prezentowane stwierdzenia, dość obecnie powszechne, są tylko w części prawdziwe. Aby brak jakiejś nagrody ocenić jako karę, trzeba najpierw zetknąć się z taką nagrodą. Podobnie, aby dostrzec brak kary jako nagrodę, trzeba najpierw doświadczyć owej kary. Słuszny natomiast wydaje się pogląd o możliwości podobnego definiowania obu pojęć. Przykładem tego jest "Słownik psychologiczny", w którym czytamy, że kara i nagroda to "... każdy czynnik, którego wystąpienie w następstwie wykonanej reakcji zmniejsza bądź zwiększa prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia danej

---

1. Zob. A. Malewski, O zastosowaniach teorii zachowania, Warszawa 1964.
2. Tamże, s. 66.
3. Tamże, s.

reakcji w innych, podobnych sytuacjach"[1]. Takie określenie obu pojęć ma charakter raczej ogólny, ale umożliwia dostrzeżenie wspólnego celu jaki posiada kara i nagroda. Cel ten wydaje się być identyczny - wywarcie korzystnego wpływu na przyszłe zachowanie tego, na kogo kara bądź nagroda oddziaływuje.

Kazimierz Sośnicki zauważa, że oba środki mają tę cechę wspólną, że są objęte przez normy, które w wypadku kary łączą z czynem przykrość, w wypadku zaś nagrody - przyjemność. W obu przypadkach zachodzi też właściwość, że albo występują jako środki nakłaniające do motywowania pewnej normy i wówczas są stosowane przed motywacją i czynem, albo też jako środki stanowiące następstwo motywacji i decyzji, i wówczas są stosowane po czynie[2]. Jednak bliższa analiza problematyki motywacji przyczynia się - prócz ukazania podobieństwa między działaniem nagrody i kary - do przedstawienia istotnych różnic.

Janusz Reykowski[3] pisze, że istnieją dwie wyraźne różnice między tymi zjawiskami. Pierwsza z nich dotyczy sposobów działania nagrody i kary, druga zaś odnosi się do rodzaju emocji, jakie czynniki te wywołują. Autor stwierdza, że nagroda pobudza motywację wówczas, kiedy jest zapowiedziana. Otrzymana nagroda bowiem w zasadzie osłabia stan pobudzenia motywu lub zatrzymuje na pewien czas jego działanie.

---

1. W. Szewczuk, Słownik psychologiczny, Warszawa 1985, s. 120.
2. Zob. K. Sośnicki, Teoria..., wyd. cyt., s. 135.
3. J. Reykowski, Z zagadnień..., wyd. cyt., s. 109.

Kara zapowiedziana również pobudza motywację - skłania do ucieczki od źródła kary, budzi chęć ataku.

Jeżeli zaś chodzi o emocje, to nagroda stanowi źródło emocji dodatnich - radość, przyjemność. Podobnie jest w wypadku zapowiedzi nagrody. Kara zaś stanowi źródło emocji ujemnych - przykrości i bólu. Zapowiedź zaś kary wywołuje lęk lub strach. Pragnieniu nagrody towarzyszy dodatnia emocja nadziei, natomiast pragnienie uniknięcia kary ma u podstaw dążenie do redukcji lęku[1].

Strach i lęk

Do najbardziej zaawansowanych należą próby interpretacji działania kar, podejmowane przez psychologów uczenia się /Skinner, Estes, Mowrer, Homansa/.

Zdaniem B.E. Skinnera[2], bodźce awersyjne wywołują strach. Strach zmusza organizm do ucieczki. Systematyczne pojawianie się bodźców awersyjnych w tych samych lub podobnych sytuacjach powoduje, że elementy tych samych sytuacji stają się bodźcami awersyjnymi wywołującymi strach. W ten sposób organizm uczy się unikać sytuacji, nie uczy się zaś

---

1. Tamże, s. 109.
2. Przy omówieniu poglądów B.E. Skinnera wykorzystano m.in.: B.E. Skinner, Science and human behavior, New York 1963; J. Grzelak, Empiryczne przesłanki skuteczności karania, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974; S. Mika, Skuteczność kar..., wyd. cyt.

niewykonywania czynności, za które jest karany. Innymi słowy: żołnierz karany przez przełożonego za trzymanie rąk w kieszeni - uczy się unikania przełożonego lub przynajmniej uczy się trzymania rąk w kieszeniach w obecności przełożonego. Nie następuje więc w wyniku działania kary trwałe wyeliminowanie karanego zachowania, a jedynie sytuacyjne wyeliminowanie określonych zachowań.

Wydaje się, że wszystkie występujące w wojsku kary dyscyplinarne w swoim działaniu mogą wywoływać strach. Nie wszystkie jednak powodują takie same jego nasilenie, jak również nie jest to jedyne następstwo ich działania.

Na bazie tej samej teorii uczenia się funkcjonowanie kar rozpatruje O.H. Mowrer[1]. Wyróżnia on dwa rodzaje uczenia się pod wpływem kar. Pierwsza zakłada, że uczenie polega na powstrzymywaniu się od wykonywania czynności karanych. Drugi rodzaj uczenia się to podjęcie określonej aktywności w celu uniknięcia strachu. Psychologicznym efektem operacji karania pierwszego typu jest unikanie bierne, a operacji drugiego typu - unikanie czynne.

Wydaje się, że unikanie czynne jest skuteczniejsze, ponieważ pozwala osiągnąć pożądaną zmianę w zachowaniu wychowanka przy mniejszym natężeniu emocjonalnym. Pewną praktyczną ilustracją unikania czynnego będzie łączenie kary z uczeniem się nowej czyn-

---

1. O.H. Mowrer, Wyłaniająca się synteza teorii zachowania, "Psychologia Wychowawcza" 1959, nr 4, s. 359-374; 1960, nr 1, s. 1-15 oraz Learning Theory and Behavior, New York 1960.

ności. Karząc żołnierza za samowolne oddalenie - uczymy go jak powinien postępować w wypadku ponownego planowania opuszczenia koszar, aby nie naraził się na ponowne ukaranie.

Karanie bodźcami awersyjnymi prowadzi do wyuczenia reakcji lękowej na samą myśl o karze. Myśl zaś o karze wywoływana może być przez - często stosowane w procesie wychowania - groźby werbalne. Groźba może powodować wycofanie się lub wstrzymanie od karanej czynności. Na tej zasadzie funkcjonują szczególnie te kary, których wykonanie zawieszone jest na pewien okres. Sama groźba zastosowania konkretnej kary wzmaga mobilizację karanego, bez przesądzania jednak o końcowym rezultacie tej mobilizacji.

Większość dotychczasowych badań psychologów uczenia się zdaje się przemawiać za tym, że kary - jako wywołujące strach - oraz sygnał kar - jako wywołujące lęk - mogą prowadzić do skutecznych i trwałych modyfikacji zachowań. Wydaje się wręcz, że ogromna część uczenia /wychowanków/ zakazów moralnych polega na wytwarzaniu związku między zabronionymi czynnościami a lękiem wytwarzanym przez pierwotnie stosowane bodźce awersyjne /kary/.

Stan deprywacji

Deprywacja jest stanem polegającym na braku zaspokojenia jakiejś silnej potrzeby o charakterze fizycznym, psychicznym lub emocjonalnym[1]. Działanie szeregu kar polega na takim właśnie pozbawieniu oczekiwanych nagród lub obniżeniu ich wartości poniżej oczekiwanego i na ogół utrzymywanego poziomu.

Z kar dyscyplinarnych taki charakter ma kara zakazu opuszczania miejsca zakwaterowania. Deprywacja może dotyczyć tej motywacji, z której wynika karane zachowanie. Tak więc wychowanek może być ukarany za kłamstwo przez uniemożliwienie mu osiągnięcia tego, co kłamstwem chciał osiągnąć. Może także dotyczyć pozbawienia innych wartości - nie tylko tych, które wieńczą zabronioną reakcję[2].

Przekaz informacji

Działanie kary zależy od tego, jaką informację zawiera ona z punktu widzenia systemu wartości jednostki, jej norm i posiadanych wzorów zachowań. Jeżeli kara zawiera informacje o zagrożeniu wartości, do których sama jednostka dąży, to kara nie musi spełniać roli czynnika motywacyjnego przez swą awersyjność. Już informacja, którą kara /np. upomnienia

---

1. Zob.W.Szewczuk,Słownik..., Wyd. cyt., s. 56.
2. Różnorodne możliwości deprywacyjnego działania kar opisuje J. Grzelak, Empiryczne..., wyd. cyt., s. 39-40.

czy nagany/ niesie, powoduje korekcję zachowania.

Kara w postaci informacji wzbudza u karanego także określone emocje będące wynikiem dostrzeżenia rozbieżności między zachowaniem a zinternalizowanym wzorem zachowania, do którego dąży. Warto zauważyć, że każda kara dyscyplinarna jest nośnikiem informacji dla karanych. Jednakże dla jednych upomnienie niesie wystarczającą ich ilość, dla drugich nawet kara aresztu nie dostarcza żadnych informacji.

J. Grzelak[1] zauważa, że gdy nie spełniony przez karanego wzorzec zachowania zajmuje wysoką pozycję w jego hierarchii wartości, to do korekcji odchyleń od tego wzorca wystarczające są kary słabe. Działającą bowiem cechą kary w tym wypadku jest informacja, którą niesie, a nie jej awersyjna, ewentualnie deprywacyjna siła.

Wydaje się, że informacja zawarta w karze pełni istotną rolę w procesie sterowania zachowaniem. Można nawet sądzić, że w zależności od relacji między informacją, jaką niesie kara a systemem wartości posiadanym przez karanego, zmienia się rola kary, a zwłaszcza jej negatywnego, emocjonalnego składnika.

---

1. Tamże, s. 41.

Związek interpersonalny

Interesujący, z poznawczego punktu widzenia, jest społeczny kontekst działania kar. Różnorodne badania dotyczące problematyki kar i karania - prowadzone m.in. przez K. Lewina, R. Searsa, G. Homansa, a także S. Mikę - potwierdzają, że działanie kary zależy od układu stosunków, które łączą karanego i karzącego oraz dotychczasowych doświadczeń obu stron w tym zakresie.

Najbardziej rozwiniętą i szczegółową interpretację współzależności między stosunkami interpersonalnymi a działaniem kar sformułował S. Mika[1]. Z badań tego autora wynika, że mechanizm działania kar jest odmienny - w zależności od stosunków, jakie łączą karanego i karzącego. Oto ogólne założenia rozpatrywanych warunków i działania w tych warunkach kar.

Warunek pierwszy: karzący ma pozytywny stosunek do karanego. Wpływa to na rodzaj, siłę i częstotliwość stosowania kar. Łagodność i rzadkość stosowania kar powoduje postrzeganie karzącego jako przychylnie ustosunkowanego. Stan ten wzbudza nadzieję dotyczącą nagród, z drugiej strony powoduje odwzajemniony stosunek do karzącego, akceptację jego osoby i jego norm.

Ukaranie powoduje u karanego wywołanie stanu

---

1. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 129-137 i 158-272.

dysonansu poznawczego. Jednym z możliwych sposobów zredukowania dysonansu jest zaakceptowanie kary i uznanie błędności własnego postępowania. Akceptacja norm i kary nałożonej za przekroczenie tych norm wywołuje wstyd, który prowadzi do zmiany zachowania.

Drugi warunek: karzący ma negatywny stosunek do karanego. Wpływa to na stosowanie surowszych i częstszych kar. Spostrzegany przez karanego negatywny stosunek do niego karzącego powoduje negatywne oczekiwania i odwzajemnione postawy, odrzucanie norm karzącego.

Zastosowane kary odczytywane są jako akty wrogie. Kara nie jest akceptowana, wywołuje gniew i agresję, nie powoduje zmian zachowania.

Rozdział szósty

RODZAJE KAR

Najbardziej rozpowszechniony podział kar dzieli je na naturalne i intencjonalne. Bodaj pierwszym, który zwrócił uwagę na kary naturalne był Jan Jakub Rousseau[1]. Był on zwolennikiem wychowania naturalnego i uważał, że w wychowaniu można dopuścić do występowania tylko kar naturalnych. Kary te są przykrą konsekwencją niewłaściwego postępowania, skutkiem nieostrożności. Zalety kar o charakterze naturalnym szeroko upowszechniał Herbert Spencer[2], zwracając jednocześnie uwagę na ich ograniczoną możliwość zastosowania w wychowaniu. Dziecko - pisał Spencer - ukarane przez przyrodę nie ma żalu do wychowawców, albowiem karze je sama natura, ale trudno dopuścić do działania kar naturalnych grożących niekiedy zdrowiu lub nawet życiu dziecka i dotykających właściwie rodziców[3]. Niekiedy możliwe jest wychowawcze działanie

---

1. J.J. Rousseau, Emil, czyli o wychowaniu, cz. I, Warszawa 1930.
2. H. Spencer, problematykę kar naturalnych omówił w pracach:: Moralne wychowanie dzieci, Warszawa 1958, oraz O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym, Warszawa 1961.
3. H. Spencer, O wychowaniu..., wyd. cy., Wrocław 1961, s. 127-128.

kar naturalnych. Taką karą może być czasami sytuacja, w której człowiek ponosi konsekwencje swojego niewłaściwego zachowania się. Niepunktualny uczeń spóźniający się na umówione miejsce odjazdu wycieczkowego autobusu nie weźmie w niej udziału. Niewłaściwe postępowanie wobec kolegów powoduje w konsekwencji utratę ich zaufania i wyłączenie z grupy.

Druga z wymienionych kar - to kara intencjonalna. Jest to taka sytuacja negatywna, awersyjna, która została stworzona, ewentualnie wykorzystana przez człowieka /ludzi/ i zastosowana w stosunku do innego człowieka /ludzi/[1].

Warto zaprezentować jeszcze jeden sposób rozróżniania kar ze względu na ich źródło. Otóż kary mogą być bądź zewnętrzne, bądź też wewnętrzne. S. Mika[2] przytacza przykład badań M. Golda, który w swojej pracy - badając wpływ kar rodzicielskich na zachowanie się dziecka - wyróżnił właśnie kary o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym.

Kary zewnętrzne pochodzą z zewnątrz karanego, źródłem ich są rodzice, przełożeni, sąd itd. Kary wewnętrzne pochodzą od karanego, a ich źródłem jest on sam. Według Cz. Czapowa[3] postępowanie mające znamiona kary zewnętrznej polega np. na tym, że udziela się żołnierzowi nagany, karze aresztem, zakazem

---

1. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 119. Autor ten kary intencjonalne nazywa karami społecznymi.
2. Tamże, s. 103-105.
3. Cz. Czapów, F. Czerwiński, St. Jedlewski, Wychowanie resocjalizujące e wojsku, Warszawa 1970, s. 84.

opuszczania miejsca zakwaterowania. Natomiast istota postępowania mająca znamiona kary wewnętrznej polega na przekonaniu osoby poddanej reformowaniu, iż jej czyn był czynem złym, negatywnym. Działaniem tym usiłuje się skłonić wychowanka, aby ukarał się sam.

Wśród badaczy problematyki kar panuje zgodny pogląd, że kary o charakterze wewnętrznym są bardziej skuteczne od kar zewnętrznych. Wiąże się to m.in. z tym, że kar zewnętrznych, a więc kar, których źródłem nie jest osoba karana, można uniknąć jeżeli np. sprawca nie zostanie złapany. Inaczej natomiast przedstawia się efektywność kar wewnętrznych, których w zasadzie uniknąć niepodobna[1].

Kolejna, godna podkreślenia, klasyfikacja to wyróżnianie kar materialnych i niematerialnych. Kary materialne mogą przybierać postawę kar fizycznych lub też pozbawiania czegoś na czym karanemu szczególnie zależało[2]. Do kar tych zaliczyć możemy: karę cielesną, zakaz pójścia do kina, zakaz gry w piłkę itd. Z kar stosowanych w wojsku do grupy tej można zaliczyć np. kary aresztu.

Kary niematerialne mogą na ogół przybierać postać kar o charakterze moralnym. Możemy do nich zaliczyć: naganę, upomnienie, jak również i te, które są zapowiedzią kar materialnych, a więc nagany z ostrzeżeniem i kary aresztu w zawieszeniu.

---

1. S. Mika, Społeczne aspekty karania, "Psychologia Wychowawcza" 1966, nr 4, s. 383.
2. J. Korytowski, Rozwój i kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci. Zeszyt "NURT" 1977, s. 64-65.

W literaturze - szczególnie psychologicznej - spotyka się podział kar na pierwotne i wtórne[1]. Kary mogą mieć charakter pierwotny - jeżeli odwołują się do motywacji wrodzonej. Są nimi np. głód, zimno, potrzeba snu. Kary wtórne to takie zaś, które odwołują się do motywacji nabytej. Przykładem może być zakaz gry w piłkę.

Ze względu na rodzaj popełnionego czynu, skutki jakie pociąga za sobą kara oraz cel, jakiemu ma służyć, istnieje możliwość podziału na kary sądowe i kary dyscyplinarne.

Charakter kar sądowych - czyli kar za przestępstwa - i zawarty ładunek dolegliwości, różni je w istotny sposób od kar dyscyplinarnych, czyli kar za przewinienia[2].

Kara sądowa - ogólnie rzecz biorąc - jako środek walki z przestępczością, realizuje funkcje prewencji ogólnej i prewencji szczególnej. Celem tej kary jest zapewnienie ochrony interesu społecznego - a więc interesów ogółu i jednostki. Kara dyscyplinarna - to przede wszystkim środek wychowawczy stosowany wobec sprawców przewinień dyscyplinarnych.

---

1. Podział taki możemy spotkać w pracach:
A. Malewski, O zastosowaniach teorii zachowania;
W. Szewczuk /red./, Słownik psychologiczny.

2. J. Muszyński, Przestępstwo wojskowe a przewinienie dyscyplinarne w polskim prawie wojskowym, Warszawa 1967, s. 88.

"Celem kary dyscyplinarnej jest ochrona interesów i porządku pewnej grupy społecznej..."[1]. Skutki kar dyscyplinarnych są raczej krótkotrwałe.

Wojskowe kary dyscyplinarne stanowią szczególną grupę kar i są integralnym składnikiem środków wychowania stosowanych w wojsku.

---

1. Tamże, s. 56.

Rozdział siódmy

UWARUNKOWANIA SKUTECZNOŚCI WYCHOWAWCZEJ KAR DYSCYPLINARNYCH

Dokonany w poprzednim rozdziale przegląd literatury i przeprowadzona analiza funkcjonowania kar i kar dyscyplinarnych w wojsku wskazuje na złożoność problematyki i nie wyczerpuje jej istoty. Równie ważne, o ile nawet nie ważniejsze, szczególnie ze względów praktycznych, jest zagadnienie skuteczności kar i jej uwarunkowań. Poznanie, możliwie wszechstronne, czynników determinujących skuteczność stanowi jedyną drogę ich kształtowania, a tym samym podnoszenia poziomu skuteczności wychowawczej kar dyscyplinarnych stosowanych w wychowaniu żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Przy rozpatrywaniu czynników warunkujących skuteczność wychowawczą kar nie sposób pominąć zagadnienia doboru względnie obiektywnych kryteriów oceny.

Pojęcie skuteczności wychowawczej kar dyscyplinarnych

Pojęcie skuteczności stosowane jest dość powszechnie w naukach społecznych i ekonomicznych. Pojawia się w różnych kontekstach i często jest dowolnie rozumiane. Najczęściej używane bywa zamiennie z pojęciem "efektywność". Wyraźnego oddzielenia obu terminów dokonuje się w prakseologii i teorii organizacji i zarządzania. Najogólniej można stwierdzić, że skuteczne jest "... takie działanie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel"[1]. Jednakże jest to tylko "... takie działanie, którego sposób zorganizowania zapewnia zbliżenie się do celu działania - bez przesądzania stopnia realizacji tego celu"[2]. O skuteczności mówi się więc wtedy gdy rozpatrujemy tylko wynik działania /osiągnięte rezultaty/, natomiast gdy wraz z wynikiem rozważamy nakłady, posługujemy się pojęciem efektywność. W każdej działalności, w tym działalności wychowawczej skuteczność "... łączy się ściśle z pozytywną kwalifikacją działania zintegrowanego ze względu na dany cel"[3]. Wobec tego działaniem nieskutecznym, inaczej niecelowym, nazywać będziemy takie działanie, w którym stopień zbliżenia się do celu jest

---

1. T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1965, s. 113.
2. J. Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1958, s. 323.
3. S.J.Sokołowski, Analiza logiczna pragmatycznego pojęcia efektywności, Warszawa 1967, s. 36.

równy zeru[1]. T. Kotarbiński wyróżnia ponadto działania przeciwskuteczne i obojętne stwierdzając, że wśród "... czynów nieskutecznych znajdują się z jednej strony przeciwskuteczne, czyli udaremniające lub utrudniające, z drugiej zaś strony ani skuteczne, ani przeciwskuteczne, czyli obojętne"[2].

Prezentowany zakres rozumienia skuteczności znajduje zastosowanie przy rozpatrywaniu problematyki skuteczności kar. Wydaje się jednak, że zanim przejdziemy do określenia skuteczności wychowawczej kar dyscyplinarnych niezbędne jest wyjaśnienie rozumienia pojęcia skutek. Pojęcie to pojawia się zawsze tam gdzie mamy do czynienia z wszelkimi następstwami określonego działania, w tym również działania kar. Kary wywołują określone skutki czyli następstwa, jednak tylko pewną klasę skutków wyróżnionych ze względu na ce możemy nazwać skutecznością[3]. Oczywiście należy przyjąć, że skutki mogą mieć zarówno charakter zamierzony, jak i niezamierzony. W naszych rozważaniach zakładamy, iż skuteczność kar łączy się ze skutkami zamierzonymi, będącymi pożądanym następstwem działania wychowawczego. Tak więc całkowicie skuteczną nazwalibyśmy taką karę, która prowadziłaby do zmian oczekiwanych i nie pociągała za sobą zmian niepożądanych. Nieskuteczność zaś kar łączyć się będzie z klasą skutków

---

1. Por. J. Zieleniewski, Organizacja..., wyd. cyt., s. 217.
2. T. Kotarbiński, Traktat..., wyd. cyt., s. 105.
3. Por. W.Łukaszewski, Teoria..., wyd. cyt., s. 75,

niezamierzonych - ze względu na przyjęty cel, będących niepożądanym następstwem działań wychowawczych. I w tym wypadku - mówiąc inaczej - całkowicie nieskuteczna byłaby taka kara, która nie prowadziłaby do zmian oczekiwanych i zawsze powodowała występowanie zmian niezamierzonych.

Jeśli wychowanie rozumiemy jako zamierzone wywoływanie określonych zmian w osobowości człowieka[1], to pożądanym następstwem działania kar będzie zamierzone wywołanie określonych zmian w osobowości karanego. Zmiany te mają mieć charakter względnie trwały.

Dychotomiczna klasyfikacja cech osobowościowych człowieka pozwala podzielić wszystkie z nich na dwie wielkie grupy: cechy kierunkowe oraz instrumentalne. Przez cechy kierunkowe rozumie się to wszystko, co charakteryzuje dążenia człowieka i jego stosunek do świata oraz siebie samego, a więc postawy i przekonania, uznawane wartości, cele oraz ideały. Jest to ten zespół cech, które składają się na uczuciowo-wolicjonalną stronę osobowości.

Cechy instrumentalne zaś to wszystko to, co odnosi się do sprawności działania z punktu widzenia posiadanych celów oraz warunków ich realizacji. W ich skład zaliczamy więc: inteligencję jednostki, jej wiedzę, umiejętności i doświadczenia, a także sposób prezentowania nawyków i sprawności[2]. Zakładamy,

---

1. Zob. H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1970, s. 35.
2. Tamże, s. 38.

iż w naszej pracy skuteczność wychowawcza kary dyscyplinarnej odnosić się będzie do zmian kierunkowych, składających się na uczuciowo-emocjonalne strony osobowości karanego, mających charakter pożądany przez karzącego. Przyjęte sformułowanie nie wyjaśnia jeszcze jakie to zmiany w osobowości karanego mają charakter pożądany. Problem ten podjęty zostanie w końcowej części podrozdziału, gdyż pożądane zmiany osobowości mogą być przyjęte jako kryteria skuteczności wychowawczej kar dyscyplinarnych.

Czynniki warunkujące skuteczność wychowawczą kar i ich klasyfikacja

Przez warunki rozumie się najczęściej zespół czynników koniecznych, wystarczających lub sprzyjających, by zaistniał określony stan rzeczy /zdarzeń, zjawisk, stosunków, cech/ lub też okoliczności, w których przebiega jakiś proces[1]. Można także przyjąć, że warunek to również układ zdarzeń współczesnych wyróżnionych w kompleksie zdarzeń ze względu na związek z jakimś późniejszym zdarzeniem - skutkiem. Rozpatrując związek przyczynowo-skutkowy zachodzący między dwoma zjawiskami B i Z /warunki zajścia lub nie zajścia danego zjawiska/ należy wskazać następującą typologię związków przyczynowych:

---

1. S. Nowak, Metodologia badań socjologicznych, Warszawa 1970, s. 154-160.

1. B jest dla Z warunkiem koniecznym i wystarczającym.
2. B jest dla zajścia Z warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, gdyż czynnikiem dopełniającym B do warunku wystarczającego Z jest zjawisko D.
3. B jest dla zajścia Z warunkiem wystarczającym, ale nie koniecznym, gdyż alternatywną przyczyną zjawiska Z jest A.
4. B nie jest dla zajścia Z, ani niezbędne, ani wystarczające, gdyż zależność przyczynowa łącząca B i Z ma charakter warunkowy zarówno w swej pozytywnej, jak i negatywnej postaci. B jest wówczas składnikiem istotnym jednego z szeregu warunków wystarczających Z. W tej sytuacji B jest czynnikiem sprzyjającym zajściu Z[1].

Ostatni prezentowany typ związku przyczynowego dotyczy przede wszystkim zjawisk społecznych, w wypadku których wielość, zróżnicowanie i wzajemne powiązanie warunków nie pozwalają orzekać o istnieniu stałego, bezwarunkowego następstwa zdarzeń.

W literaturze przedmiotu istnieje znaczne zróżnicowanie w kwestii uwarunkowań skuteczności kar. Zdecydowana większość autorów stosuje nazwę "czynniki skuteczności kar" i rozumie przez to określenie przyczyn warunkujących skuteczność /stopień skuteczności, albo oczekiwaną skuteczność/. Są również i tacy, którzy przyczyny warunkujące skuteczność nazywaną wyznacznikami.

---

1. Tamże, s. 157-159.

Jednym z tych autorów jest W. Łukaszewski, dla którego owymi wyznacznikami skuteczności kar są te, które wyznaczają jej wartość, a więc, siła motywacji, częstotliwość stosowania kary i regularność[1]. Kary są skuteczne - pisze A. Frączek - nie wtedy kiedy są surowe, ale wówczas kiedy są natymiastowe i nieuchronne[2]. Jeżeli przyjąć, że skuteczność kar uzależniona jest od wymierzenia ich natychmiast po czynie niepożądanym, to z wychowawczego punktu widzenia nie zawsze jest to wskazane i możliwe. Nawet ze względu na niemożność natychmiastowego ustalenia zakresu winy, szkodliwości czynu, stanu świadomości sprawcy. Cz. Czapów prezentuje pogląd, iż czynnikiem skuteczności kar jest ich źródło i rodzaj[3].

Odwoływanie się wyłącznie do kar zewnętrznych nie może przynieść oczekiwanych trwałych zmian w osobowości wychowanka. Jeżeli nawet pominiemy inne uwarunkowania, to przecież spełnienie warunku nieuchronności kary wydaje się bardzo trudne. Pewnie zawsze istnieją sytuacje nie dające się skontrolować, co sprawia, iż niepożądana reakcja może pozostać niezauważona. Skutecznie oddziaływać mogą kary wewnętrzne, których źródłem jest sam sprawca przewinienia. Kary te są aprobowane przez samokarzących się a jednocześnie są nieuchronne. Występowanie ta-

---

1. Zob. W. Łukaszewski, Teoria..., wyd. cyt., s. 85.
2. Zob. A. Frączek, Z zagadnień psychologii agresji, Warszawa 1975, s. 237-238.
3. Cz. Czapów, Wychowanie resocjalizujące, Warszawa 1978, s. 182-183.

kich kar staje się - zdaniem Cz. Czapowa - niemożliwe dopiero wówczas, gdy w życiu wychowanka pojawi się takie dążenie, które wymagać będzie rezygnacji z dotychczasowego postępowania antagonistyczno-destruktywnego i przyswojenia celów i postępowania społecznie konstruktywnego[1]. Takim celem może być sukces sportowy, zdobycie uznania w miejscu pracy czy służby.

S. Mika[2] zwraca uwagę na potrzebę rozpatrywania skuteczności kar w szerszym kontekście oddziaływań społecznych. Jego zdaniem kluczową rolę spełniają dwa czynniki: 1/ akceptacja norm społecznych, za przekroczenie których wymierzona została kara, 2/ pozytywny stosunek karanego do karzącego. W przeprowadzonych przez S. Mikę badaniach czynniki te przyjęły postać następujących hipotez:

1. Kara jest w tym większym stopniu skuteczna, im w większym stopniu karany akceptuje normę, za przekroczenie której został ukarany.
2. Gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego, wówczas skuteczność karania jest większa niż wtedy, gdy stosunek ten jest neutralny lub negatywny.

Empiryczna weryfikacja potwierdziła słuszność przyjętych założeń.

K. Konarzewski[3] podejmując problematykę kara-

---

1. Tamże, s. 183.
2. S. Mika, Skuteczność..., wyd. cyt., s. 127 i 130.
3. Zob. K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982, s. 60-84.

nia rozpatruje ją jako jedną z metod wychowawczych. Wskazuje on, że czynnikami skuteczności są: awersyjność bodźca karzącego, siła bodźca karzącego, synchronizacja kary, rodzaj karanej czynności, rozkład karania, unikanie /bierne i czynne/ kary, osobowość wychowanka, społeczny kontekst karania. Wśród zaprezentowanych czynników większość ma charakter behawioralny. Warto więc zwrócić uwagę na pozostałe, które związane są z osobowością wychowanka oraz społecznym kontekstem karania.

Osobowościowe uwarunkowania skuteczności karania są ciągle problemem wymagającym rozwiązania. Uwagę badaczy absorbuje szczególnie wymiar osobowości /a ściślej - temperamentu/ zwany ekstrawersją - introwersją. W kilku badaniach - pisze K. Konarzewski przytaczając wyniki badań psychologów amerykańskich[1] - zademonstrowano na przykład różny wpływ sukcesu i porażki na poziom wykonania zadania u introwertyków i ekstrawertyków. Dzieci ekstrawertywne wykonywały lepiej nużące zadania niż dzieci intrawersywne, jeśli w kolejnych etapach tego zadania ponosiły porażkę. Natomiast w warunkach ciągłych sukcesów wykonanie zadań przez dzieci introwertywne przewyższało wykonanie zadań przez ekstrawertyków.

Innymi, mniej globalnymi, zmiennymi osobowościowymi mogą być np. samoocena postępowania, sprawność umysłowa, posiadana wiedza.

Społeczny kontekst karania - w ujęciu prezento-

---

1. Tamże, s. 78.

wanym przez autora - jest czynnikiem składającym się z dwóch głównych elementów: osoby, która karę wymierza i wartości, w imię której kara jest wymierzana[1]. Pierwszy z elementów dotyczy wpływu pozytywnego związku uczuciowego między wychowankiem a wychowawcą na skuteczność karania i nawiązuje do wcześniej prezentowanych rozważań S. Miki. Drugi element dotyczy przekazywania wychowankowi uzasadnienia zastosowania kary. Wydaje się, że to właśnie ukazanie wartości, której kara służy, może wpływać na zmianę karanych zachowań. Jest to problem oddziaływań na sferę emocjonalną i intelektualną wychowanka.

S. Sławiński czyniąc rozważania nad problematyką kar i karania przyjmuje, że kary podobnie jak nagrody mają na celu pobudzenie i ukierunkowanie rozwoju wychowanków, a nie wymierzanie im sprawiedliwości. Karę cechować powinna: odczuwalna dolegliwość, systematyczność stosowania, komunikatywność.

Szeroko problematykę kary i jej skuteczności podejmuje S. Baley, Jego zdaniem, gdy występek wymaga ukarania i tak się w rzeczywistości samej stanie, a więc sprawca występku zostanie ukarany, w jego odczuciu musi zaistnieć stan, który uświadomi mu przykrość, wywoła stan skruchy, opartej na poczuciu winy i chęci poprawy[2].

---

1. Zob. S. Sławiński, wyd. cyt., s. 92-106.
2. Zob. S. Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1965, s. 223, i nast.

Jest to więc postulat konieczności uznania kary przez osobę ukaraną za słusznie jej nałożoną, a zatem sprawiedliwą i zasłużoną. Z tego wynika, że kara wymierzona przy spełnieniu tych wymogów winna zostać zaakceptowana i wówczas można oczekiwać jej skuteczności wychowawczej. W pedagogice wojskowej przyjmuje się, że aby kary dyscyplinarne spełniły swą funkcję wychowawczą, muszą być przestrzegane między innymi następujące warunki:

- wymierzenie kar powinno się odbywać zgodnie z zasadami i ceremoniałem, który określają regulaminy wojskowe,
- raport służbowy powinien przebiegać w atmosferze powagi i racjonalnego analizowania popełnionego czynu oraz stopnia złej woli ze strony sprawcy;
- nie należy nadużywać kar oraz stosować odpowiednią ich gradację;
- karany powinien rozumieć szkodliwość popełnionego czynu i słuszność wymierzonej kary.

Z wielości prezentowanych dotychczas czynników można stwierdzić, że stanowią one: po pierwsze - wypadkową wpływów sytuacji wychowawczej i reguł postępowania dyscyplinarnego; po drugie - wyraz indywidualnych cech, predyspozycji i doświadczeń wychowanków; po trzecie - sumę umiejętności i doświadczeń karzących.

Przyjmując powyższą klasyfikację możemy dokonać wyodrębnienia w tych trzech grupach następujących czynników warunkujących skuteczność kar dyscyplinarnych:

1. Grupy czynników związanych z wpływem sytuacji wychowawczej i reguł postępowania dyscyplinarnego:
   - stopień integracji żołnierskiego pododdziału,
   - sposób postępowania dyscyplinarnego.
2. Grupy czynników wyrażających indywidualne cechy i predyspozycje oraz doświadczenia karanych:
   - indywidualne właściwości osobowe żołnierzy,
   - stosunek do popełnionego czynu i wymierzonej kary,
   - deklarowana gotowość zmiany zachowania,
   - akceptacja przez karanego norm społecznych obowiązujących w wojsku,
   - stosunek karanego do karzącego.
3. Grupa czynników wyrażających umiejętności i doświadczenia karzących:
   - rodzaj stosowanej kary,
   - indywidualne predyspozycje i właściwości osobowe,
   - stosunek do karanego,
   - wiedza i umiejętności.

Należy jednak pamiętać, że zarówno dokonany podział czynników warunkujących skuteczność kar dyscyplinarnych, jak i prezentowane czynniki stanowią jedynie próbę orientacyjnego określenia uwarunkowań działania kar dyscyplinarnych w procesie wychowania.

Możliwości oceny skuteczności kar

Ocena skuteczności oddziaływań wychowawczych ma istotne znaczenie dla teorii i praktyki wychowawczej. Odnosi się bowiem do określenia najkorzystniejszych warunków realizacji procesu wychowania oraz eliminacji zjawisk nie sprzyjających osiągnięciu zamierzonych efektów.

U podłoża oceny leży na ogół potrzeba jej dokonania lub też określony pożytek z tego płynący. W przyjętych rozważaniach, w których przedmiotem jest skuteczność kar dyscyplinarnych, potrzeba i pożytek mają wymiar bardzo konkretny. Sprowadzają się bowiem do wartościowania uzyskiwanych wyników, jak również podjęcia trafnych działań wzmacniających lub hamujących powstające w osobowości wychowanków zmiany.

Z aksjologicznego punktu widzenia ocenę można ujmować w konwencji węższej i szerszej[1]. Ujęcie węższe wskazuje, że oceną byłyby wszelkie odpowiedzi zawierające orzeczniki, takie jak: "dobry" - "zły", "piękny" - "brzydki", "dodatni" - "ujemny" czy "skuteczny" - "nieskuteczny" i ich pochodne. W ujęciu szerszym byłby to nie tylko ten zaprezentowany rodzaj wypowiedzi, ale również wypowiedzi wyrażające pochwałę lub naganę.

Ocena odnosi się zawsze do określonej wartości. Jest aktem intelektualnym, który stanowi rezultat

---

1. Podejście takie prezentuje m.in. M. Ossowska, Podstawy nauki o moralności, Warszawa 1947; Cz.Znamierowski, Oceny i normy, Warszawa 1957.

naszego stosunku do ocenianej wartości.

W pedagogice pojęcie oceny oznacza zazwyczaj "... wypowiedzi o charakterze wartościującym, będące wyrazem opinii pozytywnej lub negatywnej w sprawie jakiegoś stanu rzeczy, osoby, przedmiotu zdarzenia"[1]. Wynika z tego, że proces oceniania jest wyrażaniem pewnych poglądów na aktualny stan rzeczy pozostający w kręgu naszego zainteresowania.

Dążąc do zapewnienia ocenie obiektywności, należy dokładnie określić wielkość lub rozmiar badanych zjawisk, a następnie porównać stan rzeczywisty /empiryczny/ z ideałem /normą, wzorcem, modelem/. Porównanie to jest możliwe - stwierdza Z. Kosyrz - gdy ustalimy granicę sytuacji wyjściowej /początek działania poznawczego/ i sytuację końcową tego działania[2].

Właściwą ocenę różnic między stanem rzeczywistym a pożądanym umożliwia odpowiedni pomiar, a także ustalenie trafnych kryteriów oceny, jak również przyczyn, które złożyły się na rozmiar i rodzaj stwierdzonych różnic.

---

1. W. Okoń, cyt. wyd., Warszawa 1965, s. 198.
2. Z. Kosyrz, W. Magoń, Wychowanie wojskowe, Warszawa 1978, s. 27.

Pojęcie i właściwości pomiaru

Wszędzie tam, gdzie przemiotem naszego zainteresowania są problemy wychowania istnieje potrzeba posługiwania się pomiarem, który nie tylko porządkuje pod względem ilościowym pewne zagadnienia, lecz również określa ich charakter jakościowy.

Pomiar umożliwia dokonanie właściwej oceny różnic między stanem rzeczywistym a pożądanym. Rzetelny i trafny pomiar ma w pedagogice zarówno wartość teoretyczną, jak i praktyczną. Umożliwia bowiem ustalenie precyzyjnych kryteriów optymalnych decyzji istotnych tak dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej[1].

Pomiar w badaniach pedagogicznych nie różni się od pomiaru stosowanego w innych naukach społecznych i jest w swej istocie przypisywaniem cyfr przedmiotowi lub zdarzeniom zgodnie z określonymi zasadami[2]. Określenie to zakłada odnoszenie pomiaru do konkretnych rzeczy lub zjawisk. Stwierdzenie zaś, że ma być "zgodne z określonymi zasadami" oznacza, że nie można rzeczom i zjawiskom przypisywać jakichkolwiek liczb. Przypisywanie takie ma sens tylko wówczas, gdy dokonywane jest według jakiejś z góry przyjętej prawidłowości podlegającej szczególnemu uzasadnieniu.

---

1. Por. M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1984, s. 38.
2. Por. M. Łobocki, Pomiar w badaniach pedagogicznych, Rocznik Pedagogiczny 1976, nr 5, s. 577.

Zastosowanie pomiaru wymaga użycia różnorodnych metod i technik badawczych, skal przedstawiających stopień natężenia wielkości lub siły danego zjawiska. Na fakt ten zwraca uwagę T. Pilch stwierdzając, że skoro pomiar polega na uporządkowaniu i ilościowym określeniu pewnych zjawisk o charakterze jakościowym lub ich cech, to trzeba jednocześnie założyć istnienie skali określającej poszczególne stopnie wielkości czy też charakter badanej cechy[1]. Nie zawsze jednak tak jest, a jeżeli nawet, to precyzyjne ustalenie występowania określonych zjawisk i ich siły czy zakresu jest nader trudne. Nie sposób ustalić precyzyjnie np. czy występuje już zainteresowanie, czy też nie, czy wychowanek jest już zdyscyplinowany czy też nie. Z tego między innymi względu na gruncie nauk pedagogicznych możemy mówić o pomiarze mającym charakter ilościowy, pośredni i relatywny[2].

Ilościowy charakter pomiaru nie oznacza opierania się tylko na cyfrach. Nie można przecież eliminować pomiaru o charakterze jakościowym, opartym na symbolach nieliczbowych, korzystającego ze skal przymiotnikowych lub innego rodzaju symboli. Jest on mniej dokładny, ale wyczerpuje wszelkie cechy właściwe definicji pomiaru.

Pośredni charakter pomiaru wyraża się w rozpatrywaniu faktów i zjawisk nie wprost, lecz w drodze

---

1. Zob. T. Pilch, Pomiar środowiska wychowawczego, /w:/ Pedagogika, Warszawa 1976, s. 79.
2. Por. M. Łobocki, Metody..., wyd. cyt., s. 32-35.

wnioskowania, na podstawie ich występowania. Nie wydaje się bowiem możliwe mierzenie faktów i zjawisk pedagogicznych /postaw, motywów, zdyscyplinowania itp./, podobnie jak cech fizycznych rzeczy /temperatury, twardości, gęstości itp./.

Względność pomiaru pedagogicznego wyklucza mierzenie faktów i zjawisk pedagogicznych z absolutną dokładnością. Jest to zrozumiałe, gdy uwzględni się fakt, że żadna z analizowanych przez pedagogów cech nie jest porównywalna z wielkością będącą idealnym wzorcem.

Taki właśnie charakter będzie miała próba pomiaru skuteczności stosowanych w wojsku kar dyscyplinarnych. Trudno bowiem przyjąć jeden obiektywny sposób pomiaru zjawiska, które już ze względu na swój charakter jest niedostępne i często świadomie ukrywane przez badanych. Szczególnego więc znaczenia nabiera potrzeba określenia kryteriów skuteczności, będących podstawą oceny stosownych w procesie wychowania kar dyscyplinarnych.

Kryteria skuteczności wychowawczej kar

Przy próbie dokonania oceny jakiejkolwiek działalności wychowawczej napotykamy różnorodne trudności, wśród których dobór właściwych kryteriów tej oceny wydaje się dominować. Poszukując konkretnych mierników oceny, uwzględnia się zazwyczaj określoną specyfikę i potrzeby badawcze.

Próbę formułowania kryteriów oceny wyników wy-

chowania podjęła m.in. R. Miller. Autorka ta przyjęła za podstawę oceny następujące kryteria:

- zachowanie,
- aktywność własną,
- kształtowanie planów życiowych,
- samowiedzę[1].

Również w działalności wychowawczej szkoły problemem dyskusyjnym pozostaje dobór kryteriów oceny wyników wychowania. Wieloletnie badania prowadzone przez pedagogów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych doprowadziły do ujednolicenia poglądów na temat oceny zachowań uczniów. Efektem tych działań było opracowanie /wielokrotnie modyfikowanego/ dokumentu normatywnego dotyczącego oceniania, klasyfikacji i promowania uczniów szkół publicznych[2]. Dokument ten ustala m.in., że kryteria oceny zachowania uczniów w szkole i poza nią, określa rada pedagogiczna szkoły po uzyskaniu opinii samorządu uczniowskiego. Najczęściej do kryteriów oceny zalicza się:

- stosunek ucznia do obowiązków szkolnych,
- kulturę osobistą,
- aktywność społeczną - udział w życiu klasy, szkoły, środowiska,
- postawę wobec kolegów i innych osób.

Przyjęto, że istnieje możliwość oceny każdego ucznia przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali /zachowanie: wzorowe,bardzo dobre,dobre,nieodpowiednie,

---

1. R.Miller, Proces wychowania i jego wyniki, Warszawa 1966, s. 39.
2. Zob.Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r.

naganne/. Ustalona ocena powinna być społecznie akceptowana.

Problematykę doboru kryteriów oceny podejmuje pedagogika resocjalizacyjna. St.Jedlewski, w podejmowanych rozważaniach z tego zakresu, przyjmuje w odniesieniu do żołnierza następujące kryteria resocjalizacji:

- uznanie przez niego norm moralnych praworządnego społeczeństwa;
- postępowanie według tych norm w sytuacjach gdy nie jest kontrolowany;
- umiejętność i nawyk wykonywania służby wojskowej w rodzaju broni,w której przeszedł przeszkolenie;
- zdolność do pozytywnego działania w grupie rówieśniczej w wojsku,podczas zajęć rekreacyjnych,a także udział w życiu społeczno-kulturalnym,a następnie zawodowym i rodzinnym;
- zdolność konstruktywnego organizowania wolnego czasu[1].

Interesujące wydają się także wyniki poszukiwań G.Kaisera,H.J.Kernera,H.Schöha[2]. Swoje kryteria odnoszą oni do resocjalizacji więźnia i zaliczają do nich:

- rozwinięcie zaufania do siebie w takim stopniu, aby sprawca nie musiał sprawdzić swoich możliwoś-

---

1. St.Jedlewski, O właściwą postawę wychowawczą w resocjalizacji żołnierzy nieprzystosowanych do służby wojskowej,/w:/ Doskonalenie systemu wychowawczego w wojsku, Warszawa 1967, s. 37.
2. G.Keiser,H.J.Kerner,H.Schöh, Stafvollzug Heidelgerg 1982, za B. Hołystem, Alternatywne środki kary pozbawienia wolności,/w:/ Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie,Warszawa 1987,s.22.

ci za pomocą działań przestępczych;
- wyrobienie postawy respektowania norm prawnych;
- utrzymanie lub nawiązanie i wzmocnienie związków z osobami bliskimi;
- rozwinięcie zdolności i związanych z nimi motywacji do działań umożliwiających znalezienie właściwego miejsca w społeczeństwie.

Zaprezentowane powyżej przykłady poszukiwań poszczególnych autorów i przeanalizowana literatura przedmiotu wskazują, że pojęcie kryterium może być odmiennie rozumiane, oraz że istnieją różnorodne podstawy ich formułowania. Kryterium rozumiane bywa jako: miernik, probierz, cecha charakterystyczna, znak wyróżniający lub też wzgląd brany pod uwagę, punkt odniesienia przy wyborze i ocenie[1].

Dla jasności dalszego wywodu przyjmujemy rozumienie kryterium jako obiektywnego miernika skuteczności kar. Dotychczas za najlepszy, najwierniejszy miernik podejmowanych zabiegów wychowawczych przyjmuje się sposób postępowania wychowanka. Tak więc na ogół przyjmuje się, że kara jest skuteczna, gdy powoduje pożądane zmiany zachowania osoby karanej. Za tym miernikiem przemawia jego ogólna dostępność i jako taki stosowany w praktyce wychowawczej znajduje usprawiedliwienie. Jednakże zastosowanie

---

1. Pojęcie to wyjaśnia m.in.: T. Pszczołowski, Mała encyklopedia prakseologii i zarządzania, Warszawa 1978, s. 108; J. Rudniański, O myśleniu skutecznym, Warszawa 1977, s. 14; K. Denek, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980.

jedynego tylko kryterium i to kryterium zachowania, przy głębszej próbie określenia skuteczności wychowawczej stosowanych w wojsku kar obarczone jest dużym ryzykiem błędu. Na fakt ten zwraca uwagę wielu autorów. Zdaniem H. Muszyńskiego przyjmowanie pewnych zachowań nie mówi jeszcze o tym, jakie motywy i uczucia spoczywają u ich podłoża[1]. Podobnie zauważa Z. Szulc twierdząc, że "... sposoby zachowania mogą wynikać z całkowicie różnych subiektywnych przesłanek poszczególnych wychowanków"[2].

Trafnie problem ten analizuje W. Witwicki - przy okazji opisu zachowań żołnierzy - który uważa, że tam gdzie od pewnej grupy ludzi wymaga się jedności, stłumienia swoich cech jednostkowych, przystosowania się do ogólnej normy - tam właśnie otwiera się pole dla mimikrii,dla przybierania pozorów, które złudzić mogą nawet doświadczonego przełożonego[3]. Tak więc żołnierz może pomóc koledze w celu uzyskania pochwały przełożonego, uznania innych żołnierzy, z obawy przed karą, ale także z osobistego zadowolenia. Nie samo więc zachowanie świadczy o trwałości ewentualnych dyspozycji, lecz jego psychologiczne podłoże.

Problemem otwartym pozostaje dobranie jeszcze innych kryteriów skuteczności kar dyscyplinarnych.

---

1. H. Muszyński, Rozwój..., wyd. cyt., s. 41.
2. Z. Szulc, Kształtowanie przekonań moralnych, Wrocław-Warszawa-Kraków 1969, s. 15.
3. W. Witwicki, Psychologia a wojsko, Warszawa 1938, s. 13.

Wydaje się, że pewnym rozwiązaniem może być przyjęcie w dalszych rozważaniach i poszukiwaniach założeń teorii rozwoju moralnego. Pozwoli to na określenie dodatkowych mierników skutecznych kar dyscyplinarnych na bazie zmian dokonujących się w rozwoju moralnym jednostki. Jeżeli więc zachowanie nie może być wystarczającym miernikiem skuteczności kar, gdyż nie występuje w nim żadna stałość i regularność, to można przyjąć, że występuje ona w sferze stosunku człowieka do norm i wzorów postępowania[1].

Zdaniem H. Muszyńskiego rozwój moralny można rozpatrywać w dwóch aspektach: rozwoju w sferze świadomości moralnej oraz praktyki moralnego postępowania[2]. Pierwszy aspekt rozwoju ujmuje sferę wiedzy i umiejętności, drugi zaś - sferę motywów i emocji.

Niewątpliwie występuje wzajemne przenikanie się obu tych sfer i trudne jest rozstrzygnięcie ewentualnego przymusu. Doświadczenia wynoszone z praktyki postępowania rzutują na sądy i przekonania moralne, z drugiej jednak strony moralna świadomość wytycza - oczywiście w jakiejś tam mierze - to, jak jednostka postępuje. Jednakże można sądzić, że rozwój moralny obejmuje w znacznie większym stopniu sferę motywacji i uczuć niż sferę wiedzy i umiejętności[3]. Jakże często wiemy jak postępować i umiemy

---

1. Zob. H.Muszyński, Rozwój..., wyd. cyt., s. 32
2. Tamże, s. 92.
3. Tamże, s. 32.

postępować poprawnie /zgodnie z obowiązującymi normami/, a jednak nie to decyduje o naszym zachowaniu. O konkretnym postępowaniu decyduje przede wszystkim motywacja do określonego zachowania i emocjonalny stosunek do obowiązujących norm i tego, co nas otacza.

Jeżeli przyjąć takie właśnie założenie, to do przyjętego już kryterium skuteczności kar, jakim jest zachowanie, dołączymy dwa następne. Będą to: motywacja do działań zgodnych z obowiązującymi normami społecznymi i uczucia, będące emocjonalnym odzwierciedleniem stosunku do tych norm. Rozwój moralny charakteryzuje się także przemianami w preferencji odnoszącej się do określonych wartości moralnych. Wartość w tym rozumieniu stanowi wyłącznie jakiś ceniony stan rzeczy. Coś więc staje się wartością o tyle, o ile jest ktoś kto je za wartości uznaje,czyli ceni. A cenić jakiś stan rzeczy, to znaczy wyróżniać go spośród jakichś innych stanów. Przemiany w zakresie preferowania określonych wartości mają charakter powolny. Wydaje się jednak, że jeżeli pragniemy określić trwałość zmian w osobowości wychowanka pod wpływem stosowania określonych zabiegów wychowawczych - to kryterium wartości wykazuje znaczną przydatność.

Na podstawie dotychczas zaprezentowanych kryteriów skuteczności kar - a więc zachowania, emocji, motywacji i wartości - można sformułować definicję kary skutecznej wychowawczo. Kara jest skuteczna wychowawczo wówczas, gdy powoduje pożądane zmiany

w sferze wartości, emocji i motywacji wychowanka, a także powoduje zaniechanie przewinień dyscyplinarnych przy jednoczesnym braku zmian niepożądanych.

Rozdział ósmy

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWAWCZA KAR DYSCYPLINARNYCH NA PODSTAWIE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Skuteczność wychowawcza kar dyscyplinarnych stosowanych w procesie wychowania żołnierzy jest uwarunkowana wieloma czynnikami, do których stosując najogólniejszy podział, można zaliczyć: indywidualne cechy, predyspozycje i doświadczenia karanych żołnierzy, umiejętności i doświadczenia karzących, wypadkową wpływów sytuacji wychowawczej oraz reguły postępowania dyscyplinarnego. Te czynniki każdej z wymienionych grup, których wpływ na skuteczność wychowawczą kar dyscyplinarnych wydawał się najistotniejszy, poddano empirycznej weryfikacji. Objęła ona:

- indywidualne właściwości osobowe karanych;
- akceptację przez karanych norm społecznych obowiązujących w wojsku;
- stosunek do popełnionego czynu i wymierzonej kary;
- deklarowaną gotowość zmiany zachowania;
- stosunek karanego do karzącego;
- sposób postępowania dyscyplinarnego;
- integrację żołnierskiego pododdziału.

Na podstawie przeprowadzonych badań empiryczn-

nych oraz analizy statystycznej materiału badawczego stwierdzono, że niektóre z wymienionych czynników nie mają tak dużego - jak przypuszczano - wpływu na skuteczność wychowawczą kar dyscyplinarnych. Stąd też omówione zostaną dokładnie tylko te, których związek ze skutecznością wychowawczą kar jest istotny.

Indywidualne właściwości osobowe karanych

Sprawdzenia wpływu indywidualnych właściwości osobowych karanych na skuteczność wychowawczą stosowanych kar dyscyplinarnych dokonano w odniesieniu do dwóch grup: właściwości intelektualnych i właściwości pozaintelektualnych.

W drugiej grupie interesowała nas skuteczność kar dyscyplinarnych w odniesieniu do pochodzenia badanych, miejsca zamieszkania, przynależności organizacyjnej, stanu cywilnego, wieku, poziomu neurotyzmu i ekstrawersji, poziomu samooceny.

Przeprowadzone badania wykazały, że część z przyjętych do weryfikacji czynników nie wykazuje istotnego wpływu na skuteczność wychowawczą kar dyscyplinarnych. Wobec powyższego w prezentowanej analizie uzyskanych wyników została ona pominięta.

Właściwości intelektualne

Poziom sprawności umysłowej

Do oceny sprawności umysłowej zastosowano jeden z testów I.C. Ravena - Test Progressive Matrices. Sam autor testu twierdził, że jest on przeznaczony do badania "ogólnej inteligencji". Wydaje się jednak, że przyjmując za podstawę hierarchiczny układ uzdolnień należy stwierdzić, że skala Ravena nie może być używana do badań inteligencji ogólnej, a raczej do badania głównej właściwości intelektualnej jaką jest sprawność myślenia. Jest to test, który w sposób wiarygodny mierzy szczególnie jedną z form tej sprawności, a mianowicie rozumowanie, które jest silnie powiązane z procesami percepcji.

Dla zachowania poprawności obliczeń uzyskanych wyników wykorzystano instrukcję opracowaną przez B. Hornowskiego. Wśród żołnierzy karanych dyscyplinarnie 20,0 % wykazało bardzo dobry poziom sprawności umysłowej, 27,7 % dobry, 38,5 przeciętny zaś 13,8 % słaby i bardzo słaby. Przeprowadzone badania porównawcze w grupie nie karanych nie wykazują, aby wskaźniki poziomu sprawności umysłowej różniły obie grupy badanych.

Różnice pojawiają się dopiero w odniesieniu do żołnierzy karanych skutecznie i karanych nieskutecznie.

Okazuje się, że kara dyscyplinarna jest najczęściej skuteczna wychowawczo w stosunku do tych badanych, którzy wykazują sprawność umysłową na po-

ziomie dobrym i przeciętnym. Rzadziej, chociaż także jest skuteczna, kara dyscyplinarna stosowana wobec żołnierzy o bardzo wysokiej i niskiej sprawności umysłowej.

Dokonana analiza statystyczna związku między poziomem sprawności umysłowej żołnierzy karanych a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych wykazała zależność istotną statystycznie /$p < 0,02$/.

Na podstawie uzyskanych wyników można orzekać, że prawdopodobieństwo skuteczności kar dyscyplinarnych jest najwyższe w wypadku karania żołnierzy o średnim poziomie sprawności umysłowej. Prawdopodobieństwo to maleje w wypadku żołnierzy o bardzo wysokiej, a także niskiej sprawności umysłowej. Można przypuszczać, że skuteczność wychowawcza kar dyscyplinarnych stosowanych wobec żołnierzy o bardzo wysokim i niskim poziomie sprawności umysłowej w znacznie większym stopniu niż u pozostałych modyfikowana jest przez czynniki o charakterze zewnętrznym. Prawdopodobnie znaczącą rolę odgrywa stosunek przełożonego do tej grupy żołnierzy, użyta argumentacja dotycząca szkodliwości popełnionego wykroczenia, zachowanie przełożonego w czasie wymierzania kary.

Tabela 1. Wpływ poziomu sprawności umysłowej na skuteczność kar dyscyplinarnych

Skuteczność kar	Poziom sprawności umysłowej								Razem	
	bardzo dobry		dobry		przeciętny		bardzo słaby, słaby			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Tak	13	14,8	22	25,0	37	42,0	16	18,2	88	100,0
Nie	13	31,0	14	33,3	13	31,0	2	4,8	42	100,0

Poziom istotności statystycznej według $x^2 = 9,037$ $p < 0,02$.

Poziom wykształcenia

Podobnie jak poziom sprawności umysłowej, również poziom wykształcenia warunkuje skuteczność wychowawczą kar dyscyplinarnych. Nie zawsze jednak poziom sprawności umysłowej jest wyznacznikiem poziomu wykształcenia, jak również poziom wykształcenia nie warunkuje sprawności umysłowej. Można jednak przypuszczać - choć nie przeprowadzaliśmy niezbędnej analizy - że czynniki te w jakimś stopniu wzajemnie się uzupełniają.

Z przeprowadzonych badań wynika /tabela 2/, że wśród żołnierzy karanych dyscyplinarnie najczęściej kara jest skuteczna wychowawczo w odniesieniu do tych, którzy ukończyli zasadniczą szkołę zawodową lub mają niepełne średnie wykształcenie. Najniższą natomiast skuteczność wychowawczą wykazują kary stosowane wobec żołnierzy z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym.

Analiza statystyczna związku poziomu wykształcenia ze skutecznością wychowawczą kar dyscyplinarnych wykazała istnienie istotnej statystycznie zależności /$p < 0,01$/.

Na tej podstawie można stwierdzić, że prawdopodobieństwo skuteczności wychowawczej stosowanych kar dyscyplinarnych jest najwyższe w wypadku karania żołnierzy o wykształceniu zasadniczym i niepełnym średnim. Prawdopodobieństwo to znacznie maleje w wypadku żołnierzy o wykształceniu podstawowym i niepełnym podstawowym.

Tabela 2. Wpływ poziomu wykształcenia na skuteczność kar dyscyplinarnych

Skuteczność kar	Poziom wykształcenia						Razem	
	niepełne podstawowe, podstawowe		zasadnicze zaw.i niepełne średnie		średnie i niepełne wyższe			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Tak	18	20,5	61	69,3	9	10,2	88	100,0
Nie	26	61,9	15	35,7	1	2,4	42	100,0

Poziom istotności statystycznej według x^2 z poprawką Yatesa wynosi 19,58 $p < 0,01$ ss = 2 V = 0,388.

Właściwości pozaintelektualne

Neurotyczność

Pojęcie neurotyczności można zdefiniować jako nadmierną labilność emocjonalną połączoną z nadwrażliwością uczuciową i skłonnością do załamań w sytuacjach trudnych /stresowych/. Badania neurotyczności i jej roli w funkcjonowaniu człowieka wynikają z przekonania, że ze zbyt dużym neurotyzmem współwystępuje niezrównoważenie emocjonalne, brak wytrwałości, wysoki poziom napięcia wewnętrznego oraz lęk. Wszystkie te cechy, jak wskazano w różnych badaniach, obniżają poziom wykonywania zadań, są przyczyną wielu niepowodzeń, obniżają skuteczność oddziaływań wychowawczych. Badania prowadzone przez H. Spionek[1] wykazały, że wśród 200 nieletnich przestępców 123 przejawiało właśnie zaburzenia neurotyczne występujące w formie zwiększonej pobudliwości emocjonalnej i ruchowej połączonej z agresywnością lub też z zahamowaniem i lękliwością.

Przystępując do analizy zależności między poziomem neurotyczności a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych założyliśmy występowanie istotnej statystycznie zależności między tymi zmiennymi.

Podstawą weryfikacji tego założenia, jak również i następnego dotyczącego zależności między poziomem

---

1. Zob. H. Spionek, Psychologiczna analiza procesu społecznego wykolejenia się dziecka, /w:/ Materiały do nauczania psychologii, pod red. I. Wołoszynowej, seria IV, tom 1, Warszawa 1968.

ekstrawersji a skutecznością kar dyscyplinarnych, były dane określające osobowość badanych zgromadzone za pomocą Inwentarza Osobowości MPI /Mandsley Personality Inventory/. H.I. Eysencka w autoryzowanym przekładzie M. Choynowskiego[1].

Wersja tego kwestionariusza składa się z 24 pytań skali N /neurotyczność/, 24 pytań E /ekstrawersji/ i 16 pytań skali K /dotyczącej szczerości wypowiedzi/. Łącznie skala ta obejmuje 64 pytania, na które badany odpowiada przez zakreślenie jednej z trzech możliwych odpowiedzi: "TAK", "NIE" lub "?". Wyniki kwestionariusza oceniono według specjalnego klucza zawierającego wytyczne określające, które z pytań odnosi się do neurotyzmu, a które do intro-ekstrawertywnych cech badanego.

Interpretację uzyskanych wyników przeprowadzono na podstawie skali ocen zaproponowanej w instrukcji Centralnej Pracowni Psychologicznej[2]. Przyjmuje ona dla interesującego nas pomiaru neurotyzmu i ekstrawersji następujące skale ocen:

---

1. Zob. H.I. Eysenck, Kwestionariusz osobowości. Podręcznik tymczasowy. Opr.R.H. Knapp, polska wersja M. Choynowskiego, Warszawa 1968.
2. Inwentarz osobowości H.I. Eysencka, Instrukcja Nr 1/os/70.

Tabela 3

Skale	Pomiar	
	Neurotyzmu	Ekstrawersji
Wynik wysoki	30 i wyż.	30 i wyż.
Wynik średni	10 - 29	19 - 36
Wynik niski	1 - 9	1 - 18

Otrzymane w wyniku badań rezultaty i przeprowadzona ocena umożliwiły wyodrębnienie interesujących nas pomiarów i porównanie ich z uzyskaną skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych.

Tabela 4. Zależność między poziomem neurotyczności żołnierzy karanych dyscyplinarnie a skutecznością stosowanych kar

Skuteczność kar	Poziom neurotyczności						Razem	
	wysoki		średni		niski			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
TAK	14	15,9	41	46,6	33	37,5	88	100,0
NIE	18	43,9	12	29,3	11	26,8	41	100,0

Poziom istotności statystycznej według $x^2 = 13,028$ ss = 2, $p < 0,01$, V = 0,315.

Najwyższa skuteczność kar dyscyplinarnych występuje przy średnim i niskim poziomie neurotyczności, najniższe zaś tam gdzie poziom neurotyczności jest

wysoki.

Zależności te potwierdza analiza statystyczna związku między poziomem neurotyczności karanych, a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych /x^2 = 13.028, $p < 0,01$/. Można więc na tej podstawie twierdzić, że jeżeli żołnierz karany dyscyplinarnie przejawia niski poziom neurotyzmu, to prawdopodobieństwo skuteczności kary jest wyższe niż u tych żołnierzy karanych dyscyplinarnie, którzy wykazują poziom neurotyzmu wysoki.

Ekstrawersja

Ekstrawersja - introwersja to drugi obok neurotyczności wymiar osobowości wyodrębniony przez Eysencka[1]. W przeciwieństwie do introwersji, ekstrawersję charakteryzuje ekspansywność, brak zahamowań, impulsywność i towarzyskość. Typowy ekstrawertyk ma wielu przyjaciół, unika samotności i pracy w pojedynkę, lubi być w ruchu. Jest aktywny, skłonny do agresywności. Łatwo może być wytrącany z równowagi. Typowy introwertyk jest spokojny, przyhamowany, lubi pracować w samotności, jest mało towarzyski, utrzymuje kontakty z niewielkim gronem osób. Jest raczej poważny i opanowany. Z tej krótkiej charakterystyki ekstrawertyków i introwertyków wynika, że najprawdopodobniej inaczej reagują oni także na podejmowane przez wychowawców oddzia-

1. W. Sanocki, Kwestionariusze osobowości w psychologii, Warszawa 1976, s. 144-164.

ływania i inny jest w obu grupach przebieg procesu resocjalizacji. Z przytaczanych przez W. Sanockiego poglądów Eysencka wynika, że resocjalizacja introwertyków musi opierać się na innych zasadach niż tenże sam proces u ekstrawertyków. Ekstrawertyków należy uczyć wszystkiego od podstaw "uczyć abecadła". U introwertyków należy najpierw wygasić stare niewłaściwe nawyki, a dopiero potem wytworzyć nowe, społecznie pożądane. Różne powinny być także sposoby oddziaływania. Ekstrawertyk wymaga bodźców silnych, introwertyk - słabych.

Prawidłowość tę według Eysencka ilustruje przedstawiony przez niego eksperyment D. Granta, prowadzony na marynarzach floty wojennej USA popełniających wykroczenia dyscyplinarne.

Zastosowano wobec nich dwa rodzaje metod wychowania: jedną - opartą na represji i drugą - opartą na łagodnym działaniu terapeutycznym. Okazało się, że stosowane metody łagodne zwiększyły skuteczność oddziaływań wychowawczych bardziej niż stosowanie metod represyjnych jedynie w odniesieniu do intrawertyków. U ekstrawertyków natomiast lepsze okazały się metody oddziaływania represyjnego. Można więc sądzić, że ekstrawertycy poprawiają się bardziej dostrzegalnie pod wpływem represji, a więc metod opartych na stosowaniu dolegliwości silnych bodźców. Przytoczone informacje wskazują, iż poziom ekstrawersji może także mieć istotny wpływ na skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych w odniesieniu do badanych żołnierzy. W tym celu przeprowa-

dziliśmy niezbędne badania i analizę zebranego materiału. Pomiar ekstrawersji - introwersji w jednej skali - jak to zakłada Inwentarz Osobowości Eysenc-ka - powoduje, że wyniki w dolnej części skali określają introwersję, w górnej zaś - ekstrawersję. Zrównoważenie obu cech stanowi obszar bezpośredni wokół średniej. Tak więc im bliżej górnego krańca skali ocen, tym większe prawdopodobieństwo ekstrawersji, a im bliżej dolnej granicy skali - tym większe prawdopodobieństwo introwersji.

Z przeprowadzonych badań wynika, że z ogółu badanych żołnierzy karanych dyscyplinarnie 24,6 % to ekstrawertycy, 37,7 % to introwertycy. Pozostałych 31,7 % badanych cechuje zrównoważenie obu mierzonych cech.

Zestawienie otrzymanych wyników poziomu ekstrawersji i skuteczności kar dyscyplinarnych zawiera tabela 5.

Wśród żołnierzy o cechach introwertywnych skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych jest najwyższa, najniższa zaś u tych badanych, którzy wykazali zrównoważenie obu mierzonych cech.

Analiza statystyczna związku między poziomem ekstrawersji a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych wykazała występowanie istotnej zależności obu zmiennych. Oznacza to, że kary dyscyplinarne stosowane wobec żołnierzy o niskim poziomie ekstrawersji wykazują wyższe prawdopodobieństwo skuteczności wychowawczej niż kary stosowane wobec żołnierzy o wysokim i średnim poziomie ekstrawersji.

Tabela 5. Zależność między poziomem ekstrawersji żołnierzy karanych dyscyplinarnie, a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych

Skuteczność kar	Poziom ekstrawersji						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
TAK	24	27,3	23	26,1	41	46,6	88	100,0
NIE	8	19,5	25	61,0	8	19,5	41	100,0

Poziom istotności statystycznej według x^2 z poprawką Yatesa wynosi 16,078 ss = 2 $p < 0,01$ V = 0,353.

Wiek karanych

Wśród właściwości pozaintelektualnych istotnym dla skuteczności stosowanych kar dyscyplinarnych okazał się wiek karanych żołnierzy /tabela 6/.

W grupie żołnierzy nastarszych stosowane kary dyscyplinarne okazały się najskuteczniejsze. Nie mniej zaś skuteczne są kary stosowane wobec żołnierzy najmłodszych. Zależność ta okazała się także istotna statystycznie /$p < 0,01$/.

Pozwala to orzekać, że prawdopodobieństwo skuteczności kar dyscyplinarnych wzrasta wraz ze wzrostem wieku karanych żołnierzy. Można przypuszczać, że żołnierze starsi wiekiem w większym stopniu zda-

ją sobie sprawę z konieczności podporządkowania się obowiązującym normom społecznym. Wykazują także większe zrozumienie tych norm i większą gotowość ich akceptacji.

Tabela 6. Zależność między wiekiem żołnierzy karanych a skutecznością stosowanych kar

Skuteczność kar	Wiek karanych/w latach/						Razem	
	18-19		20-21		22 - 23 24 - 25			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
TAK	20	22,7	58	65,9	10	11,4	88	100,0
NIE	28	66,7	12	28,5	2	4,8	42	100,0

Poziom istotności statystycznej według x^2 z poprawką Yatesa wynosi 23.084 $p < 0,01$.

Z przeprowadzonych rozmów z badanymi wynika, że żołnierze starsi traktują służbę wojskową poważniej, z większą odpowiedzialnością. W wypadku popełnienia wykroczenia dyscyplinarnego starają się z większą konsekwencją o zmianę swojego zachowania oraz zmianę opinii o sobie u przełożonych. Nie bez znaczenia jest również chyba i to, że starsi wiekiem badani mieli znacznie większe możliwości zapoznania się - w swoim dotychczasowym życiu - z konsekwencjami ewentualnego nieprzestrzegania obowiązujących norm społecznych.

Samoocena

Do istotnych wymiarów charakteryzujących osobowość i mających znaczenie dla przebiegu działania, a więc i internalizacji określonych norm i zasad obowiązujących w wojsku należą postawy i oczekiwan. wobec siebie i innych. Występuje tu również - jak wynika z badań H. Spionek[1] zależność odwrotna, to znaczy, że efekty działania wpływają modyfikująco na osobowość. Na przykład długotrwałe niepowodzenia /niskie oceny u przełożonych, kary dyscyplinarne, brak wyróżnień/ mogą być powodem: obniżonej samooceny, zmniejszenia aktywności, zaniku zainteresowania zmianą istniejącej sytuacji. W powyższym zagadnieniu interesowało nas, jaki poziom samooceny zdyscyplinowania wykazują karani dyscyplinarnie żołnierze i czy ma on wpływ na skuteczność stosowania kar.

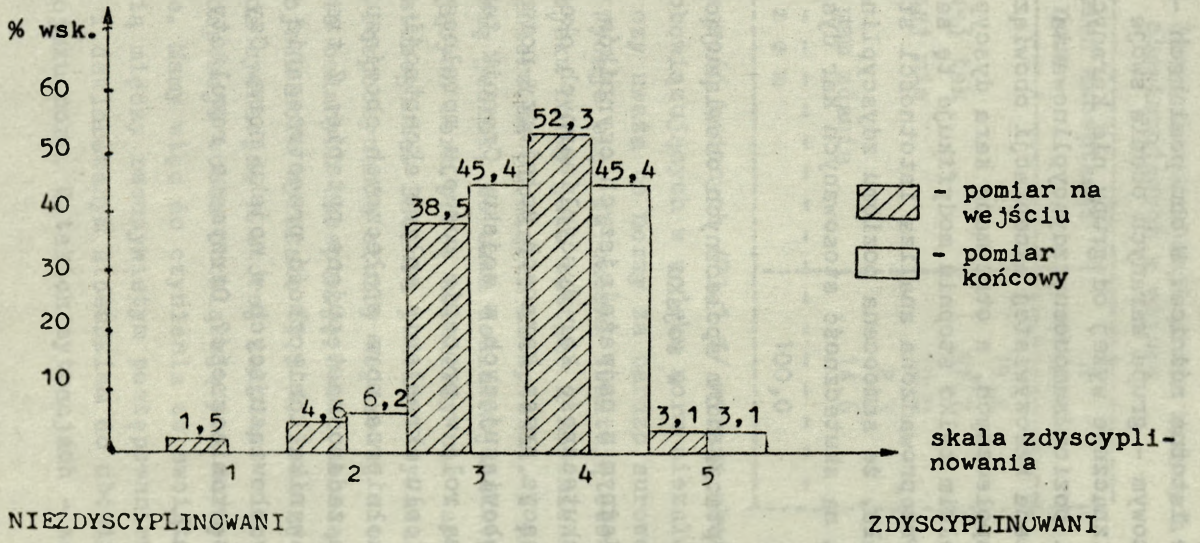
W chwili rozpoczęcia służby wojskowej żołnierze /w późniejszym okresie karani dyscyplinarnie/ wykazywali wysoki poziom samooceny zdyscyplinowania. W badaniach końcowych wystąpiło pewne obniżenie tego poziomu samooceny /wykres 1/. Można przypuszczać, że powodem obniżenia poziomu samooceny zdyscyplinowania badanych była otrzymana kara dyscyplinarna za popełnione wykroczenie. Sądzić także można, że zaraz po ukaraniu wykazywany poziom tej samooceny był niższy.

Dokonane porównanie stopnia samooceny zdyscyplinowania grupy karanych z grupą nie karanych wykazu-

---

1. H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1975.

Wykres 1. Samoocena zdyscyplinowania żołnierzy karanych dyscyplinarnie



kazuje istotne różnice. W obu pomiarach - wejściowym i końcowym - grupa karanych ocenia swoje zdyscyplinowanie znacznie wyżej od grupy nie karanych. Tak więc wysoki poziom samooceny zdyscyplinowania często nie odpowiada rzeczywistej akceptacji obowiązujących norm społecznych, a otrzymana kara dyscyplinarna w niewielkim tylko stopniu modyfikuje tę samoocenę.

Przeprowadzona analiza istotności statystycznej wykazała, że samoocena poziomu zdyscyplinowania nie wpływa na skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych.

Akceptacja norm społecznych obowiązujących w wojsku

Jednym z najważniejszych czynników warunkujących skuteczność kar dyscyplinarnych okazała się akceptacja przez karanych żołnierzy norm społecznych obowiązujących w wojsku. Czynnik ten odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju moralnego człowieka. W celu określenia wpływu akceptacji przez karanego żołnierza norm społecznych obowiązujących w wojsku zadano następujące pytanie: Z treści regulaminów wynika konieczność przestrzegania przez żołnierzy obowiązujących w wojsku norm. Czy akceptujesz tę konieczność? Otrzymane rezultaty zawiera tabela 7.

Tabela 7. Stopień akceptacji przez karanych norm obowiązujących w wojsku

Stopień akceptacji norm	% wskazań
Tak	15,4
Raczej tak	57,7
Raczej nie	10,0
Nie	2,3
Nie mam zdania	14,6
R a z e m	100,0

Większość badanych /73,1 %/ wyraża akceptację dla obowiązujących w wojsku norm niezależnie od tego, czy uważa te normy za bardzo surowe, czy też nie. Wydaje się, że badani traktują obowiązujące w wojsku normy jako zastane i niezmienne, a które żołnierz ma obowiązek akceptować. W praktyce okazuje się jednak, że sama deklaracja akceptacji obowiązujących norm przez żołnierzy nie zapewnia ich przestrzegania. Badania panelowe wykazały, że w chwili rozpoczynania służby wojskowej w tej samej grupie badanych akceptację wobec obowiązujących w wojsku norm wyrażało 63,9 %. Powstaje interesująca sytuacja, w której żołnierz mimo wyrażonej akceptacji wobec obowiązujących norm - przekracza je. Mamy więc do czynienia ze swoistą rozbieżnością między rzeczywistym postępowaniem a odczuwanym i deklarowanym stosunkiem do obowiązujących w wojsku norm. W takich sytuacjach - zauważa

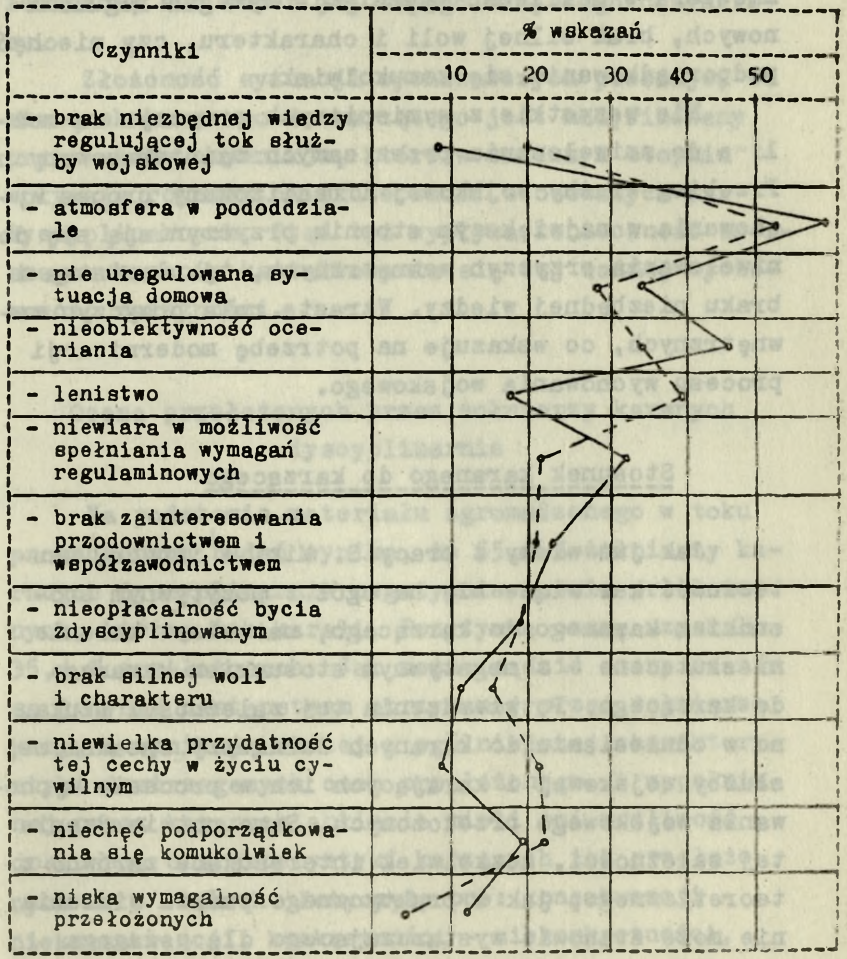
Z. Gołąb - rodzi się u człowieka napięcie, które może zostać złagodzone bądź przez neutralizację poczucia powinności, bądź przez wysiłek wkładany w staranie, by realizować deklarowaną i akceptowaną powinność[1]. W naszych badaniach u większości z badanych mamy do czynienia z wariantem drugim, w którym deklarowana przez karanych akceptacja norm obowiązujących w wojsku tworzy warunki rozwoju moralnego i zmiany dotychczasowego zachowania.

Analiza statystyczna związku między akceptacją norm społecznych obowiązujących w wojsku a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych wykazuje zależności na poziomie istotnym statystycznie. Zależność ta charakteryzuje się następującymi współczynnikami: $x^2 = 9,54$, ss = 1, $p < 0,01$, v = = 0,275. Dowodzi to, że wobec żołnierzy karanych dyscyplinarnie i akceptujących obowiązujące w wojsku normy występuje wyższe prawdopodobieństwo skuteczności stosowanych kar dyscyplinarnych niż wobec tych, którzy obowiązujących norm nie akceptują. Mimo wykazywanego przez badanych wysokiego wskaźnika akceptacji obowiązujących w wojsku norm - przez cały okres służby wojskowej objęty badaniem - wskazywali oni jednocześnie na szereg przyczyn utrudniających im w praktyce osiąganie wysokiego zdyscyplinowania /wykres 2/. Część tych przyczyn ma charakter zewnętrzny i wynika m.in. z niewłaściwej atmosfery panującej w pododdziale i nieure-

---

1. Zob. J. Gołąb, Problemy..., wyd. cyt., s. 108.

Wykres 2. Samoocena czynników utrudniających karanym dyscyplinarnie osiągnięcie wysokiego poziomu zdyscyplinowania



---- pomiar na wejściu

——— pomiar końcowy

gulowanej sytuacji domowej. Większość przyczyn ma jednak charakter wewnętrzny są to np.: lenistwo, niewiara w możliwość spełniania wymagań regulaminowych, brak silnej woli i charakteru, czy niechęć podporządkowania się komukolwiek.

Nie wszystkie z wymienionych przyczyn są możliwe do zniwelowania przez samych zainteresowanych. Przebieg służby wojskowej i realizowany proces wychowania w największym stopniu przyczyniają się do niwelowania przyczyn wewnętrznych, tj. lenistwa i braku niezbędnej wiedzy. Wzrasta rola przyczyn zewnętrznych, co wskazuje na potrzebę modernizacji procesu wychowania wojskowego.

Stosunek karanego do karzącego

Jak już wiemy z pracy S. Miki i innych, skuteczność kar wiąże się na ogół z pozytywnym stosunkiem karanego do karzącego, natomiast karanie nieskuteczne - z negatywnym stosunkiem karanego do karzącego. Potwierdzenia tej zależności szukano w odniesieniu do karanych żołnierzy zasadniczej służby wojskowej i karających ich w procesie wychowania wojskowego przełożonych. Samo potwierdzenie tej zależności, aczkolwiek interesujące zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia nie może stanowić wystarczającego dla pedagoga wniosku z prowadzonych w tym obszarze badawczym dociekań. Nie wyznacza ono bowiem jednoznacznej dyrektywy postępowania wychowawczego mogącego wpły-

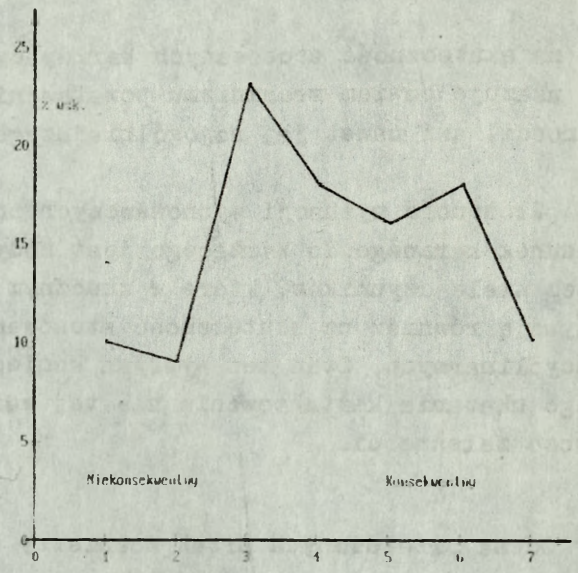
nąć na skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych. Nie ukazuje bowiem mechanizmu powstawania tej zależności, ani nawet jej najogólniejszego charakteru.

Złożoność sytuacji wychowawczych powoduje, że stosunek karanego do karzącego jest modyfikowany przez wiele czynników, które w znacznym stopniu wpływają również na skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych. Stąd też wypływa konieczność szerszego ukazania kształtowania się tej ważnej wychowawczo zależności.

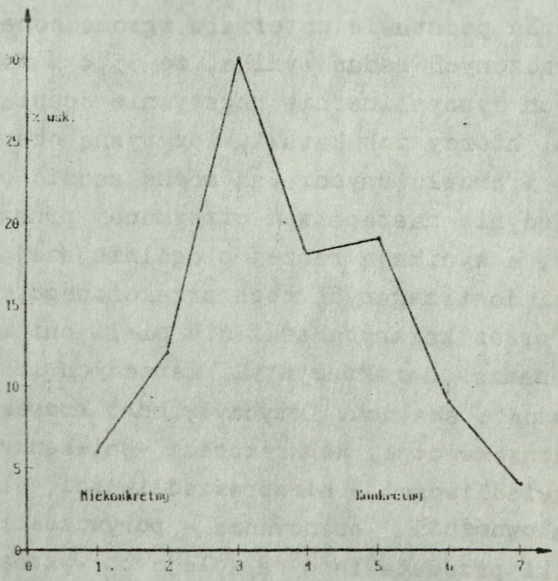
Ocena przełożonych przez żołnierzy karanych dyscyplinarnie

Na podstawie materiału zgromadzonego w toku prowadzonych badań wynika, że 55,4 % żołnierzy karanych dyscyplinarnie negatywnie ocenia przełożonych, którzy ich karali. Pozytywną ocenę uzyskało 35,4 % przełożonych. Jak można sądzić oceny te nie są jedynie następstwem otrzymanej przez żołnierza kary, a wynikają raczej z ogólniejszej charakterystyki dostrzeganych cech przełożonego. W wypełnianej przez karanych ankiecie mieli oni możliwość dokonania charakterystyki karzących ich przełożonych na 5 skalach. Dotyczyły one: konsekwencji - niekonsekwencji, konkretności - niekonkretności, sprawiedliwości - niesprawiedliwości, słowności - niesłowności, opanowania - porywczości. Uzyskane wyniki przedstawiono na kolejnych wykresach.

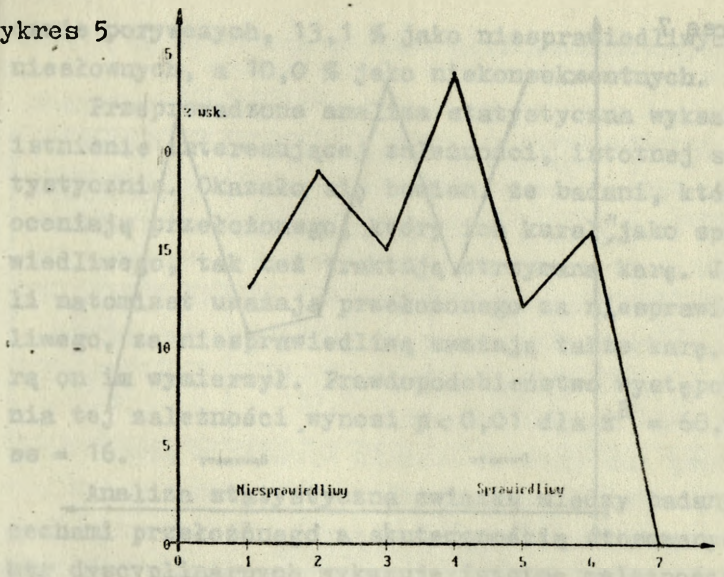
Wykres 3



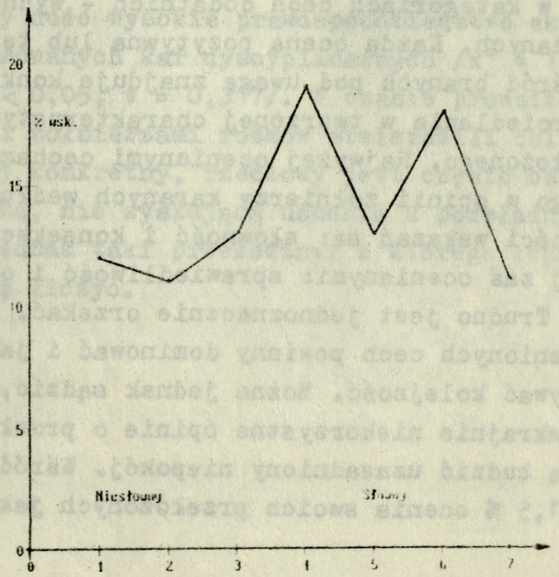
Wykres 4



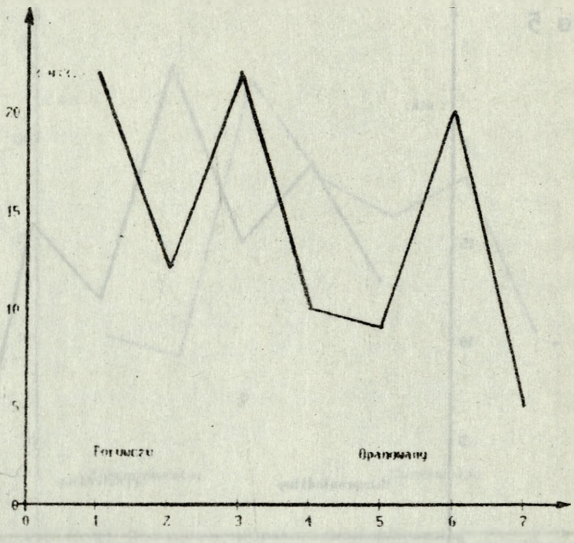
Wykres 5



Wykres 6



Wykres 7



Otrzymana charakterystyka karzących wskazuje, że nie zawsze spostrzegani są oni przez podwładnych w kategoriach cech dodatnich - wychowawczo pożądanych. Każda ocena pozytywna lub też negatywna wśród branych pod uwagę znajduje konkretne odzwierciedlenie w tworzonej charakterystyce cech przełożonego. Najwyżej ocenianymi cechami przełożonego w opinii żołnierzy karanych według średniej wartości wskazań są: słowność i konsekwencja, najniżej zaś ocenianymi: sprawiedliwość i opanowanie.

Trudno jest jednoznacznie orzekać, które z wymienionych cech powinny dominować i jaka ma obowiązywać kolejność. Można jednak sądzić, że wszelkie skrajnie niekorzystne opinie o przełożonych muszą budzić uzasadniony niepokój. Wśród badanych aż 21,5 % ocenia swoich przełożonych jako jednozna-

cznie porywczych, 13,1 % jako niesprawiedliwych i niesłownych, a 10,0 % jako niekonsekwentnych.

Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała istnienie interesującej zależności, istotnej statystycznie. Okazało się bowiem, że badani, którzy oceniają przełożonego, który ich karał, jako sprawiedliwego, tak też traktują otrzymaną karę. Jeżeli natomiast uważają przełożonego za niesprawiedliwego, za niesprawiedliwą uważają także karę, którą on im wymierzył. Prawdopodobieństwo występowania tej zależności wynosi $p < 0,01$ dla $x^2 = 68,96$, ss = 16.

Analiza statystyczna związku między badanymi cechami przełożonego a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych wykazuje istotne zależności tylko w stosunku do jednej badanej cechy. Okazało się bowiem, że ocenie karzącego jako konkretnego towarzyszy dość wysokie prawdopodobieństwo skuteczności stosowanych kar dyscyplinarnych /$x^2 = 13,19$, ss = 6, $p < 0,05$, v = 0,317/. W czasie prowadzonych z badanymi żołnierzami rozmów stwierdzili oni, że przełożony konkretny, rzeczowy jest często osobą nie lubianą, nie zyskującą uznania u podwładnych. Jest to jednak taki przełożony, z którego zdaniem trzeba się liczyć.

Stosunek do przełożonego

Badani najwyższym uznaniem wśród przełożonych darzą dowódców plutonu 36,2 % i dowódców kompanii 30,8 %. Można więc powiedzieć - pomijając dowódców drużyn /12,3 %/, że najwyższym uznaniem darzą bezpośrednich przełożonych. Niski stopień uznania dla dowódców drużyn wynika w znacznej mierze z niewielkich uprawnień przysługujących tej grupie przełożonych i wynikającego z tego ograniczonego stopnia oddziaływań na podwładnych.

Przy tak wysokim uznaniu wyrażanym przez karanych dla wymienionych przełożonych, znaczna ich grupa negatywnie ocenia karzących. Można przypuszczać, że karani najniższym uznaniem darzą tych przełożonych, którzy ich nie karali lub też, mimo że ich karali - nadal oceniają ich pozytywnie.

Chcąc rozstrzygać powyższą alternatywę oraz ustalić związek między stosunkiem do karzącego a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych, dokonano analizy statystycznej posiadanych wyników /tabela 8/.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że pozytywnemu stosunkowi karanych do karzących towarzyszy skuteczność stosowanych kar dyscyplinarnych. Negatywnemu zaś stosunkowi karanego do karzącego - brak takiej skuteczności.

Tabela 8. Zależność między stosunkiem do karzącego a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych

Skuteczność kar	Stosunek do karzącego		Razem
	Pozytywny	Negatywny	
	%	%	%
TAK	44,9	55,1	100,0
NIE	27,5	72,5	100,0

Akceptacja kary

Bezpośredni wpływ na akceptację kary ma stosunek karanego do stosowanej wobec niego sankcji ocenianej jako sprawiedliwej, bądź też nie. Akceptacja kary łączy się najczęściej z poczuciem winy, zaś jej brak z poczuciem krzywdy i skłania ludzi do jakościowo różnych zachowań[1]. Wśród żołnierzy karanych dyscyplinarnie 60,7 % ocenia otrzymaną karę jako sprawiedliwą lub raczej sprawiedliwą. Kara oceniana jest jako niesprawiedliwa lub raczej niesprawiedliwa przez 39,2 % badanych.

Można sądzić, iż w grupie oceniających kary jako sprawiedliwe dominuje poczucie winy oraz świadomość niewłaściwego postępowania, które spowodowa-

---

1. Zob. A. Kępiński, Schizofrenia, Warszawa 1972, s.87.

ło otrzymanie kary dyscyplinarnej. Wyrażana zaś z powodu otrzymania konkretnej kary niesprawiedliwość, wyzwala poczucie krzywdy i chęć działań odwetowych. Dominacja poczucia winy, w konsekwencji otrzymania określonej kary, ma istotne znaczenie dla jej skuteczności wychowawczej. Rozpatrując tę problematykę W. Iwaniec[1] zauważa, że oczekiwanym następstwem zastosowania kary powinno być pojawienie się u sprawcy poczucia winy. Jest ono bowiem wyrazem stanu świadomości wskazującym na konieczność zmiany postępowania nie tylko w interesie własnym - by uchronić się od dalszych kar. Poczucie winy jest przede wszystkim świadomością powinności wobec kogoś - w tym wypadku wobec przełożonych czy kolegów, a pośrednio /i w sposób nie zawsze w pełni świadomy/ wobec wartości i norm obowiązujących w środowisku[2].

Poczucie winy jest istotnym warunkiem skuteczności wychowawczej stosowanej kary. Inaczej jest z poczuciem krzywdy, które wytwarza potrzebę ukarania innych i pobudza do działań odwetowych, a jeżeli w ich następstwie jednostkę spotyka kolejna przykrość, wówczas poczucie krzywdy jeszcze bardziej rośnie i wzrasta potrzeba ukarania innych[3].

---

1. Zob. W. Iwaniec, Wpływ służby wojskowej na młodzież nieprzystosowaną społecznie, Warszawa 1979, s. 412-413.
2. Tamże, s. 412.
3. Zasadę tę sformułował A. Makarenko, jako jedną z szeregu zasad dotyczących karania w procesie wychowania. Por.: A.Makarenko, Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki. Dzieła,t.V, Warszawa 1956, s. 40-37; 154-155.

Dostrzegając wzajemne relacje między oceną sprawiedliwości otrzymanej kary dyscyplinarnej i w następstwie tej oceny powstałym poczuciem winy i krzywdy należy w większym niż dotąd stopniu w procesie karania zwrócić uwagę na wytworzenie związku między popełnionym wykroczeniem a wymierzoną karą. Kara w takim wypadku jest przede wszystkim bezpośrednią konsekwencją określonego postępowania, nie zaś formą oceny tzw. całokształtu postępowania żołnierza, gdzie dostrzeganie związku między karą a przewinieniem jest utrudnione dla karanego, a nawet niedostrzegalne. Ważne jest również zrozumienie swojej winy przez żołnierza jeszcze przed ukaraniem. Okazuje się bowiem, że uświadomienie sobie wagi popełnionego czynu nastręcza znaczne trudności. W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na istotną rolę w tym zakresie dezaprobaty otoczenia dla popełnionego przez sprawcę czynu oraz siły i wartości oddziaływania wychowawczego kolektywu[1].

Znaczenie kary sprawiedliwej dla ostatecznego rezultatu oddziaływań wychowawczych potwierdza występująca istotna statystycznie zależność między samooceną kary a deklarowanym postanowieniem dotyczącym zachowania. Dane umieszczono w tabeli 9.

---

1. Zob. także: Z. Kosyrz, Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1938.

Tabela 9. Samoocena otrzymanej kary a deklarowane postanowienie dotyczące zachowania

Postanowienie dotyczące zachowania	Samoocena otrzymanej kary							
	sprawiedliwa		raczej sprawiedliwa		raczej niesprawiedliwa		niesprawiedliwa	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Zmienić swoje postępowanie	33	86,8	31	75,5	4	18,2	6	20,7
Być ostrożniejszym i nie dać się złapać	2	5,3	4	9,8	13	59,1	8	27,6
Nie zmieniać swojego postępowania	1	2,6	4	9,8	2	9,1	9	31,0
Nic nie postanowiłem	2	5,3	2	4,9	3	13,6	6	20,7
R a z e m	38	100,0	41	100,0	22	100,0	29	100,0

Wśród żołnierzy, którzy oceniali otrzymaną karę jako sprawiedliwą aż 86,8 % deklarowało zmianę swojego postępowania. Wysoką gotowość zmiany dotychczasowego zachowania /75,5 %/ deklarowali także i ci, którzy oceniali kary jako raczej sprawiedliwe. Badani, którzy postanowili być ostrożniejsi i nie dać się złapać lub też postanowili nie zmieniać swojego postępowania, oceniali w większości otrzymane kary jako raczej niesprawiedliwe i niesprawiedliwe.

Tak więc można stwierdzić, że samoocenie otrzymanej kary jako kary sprawiedliwej towarzyszy postanowienie zmiany swojego zachowania, zaś ocenie o niesprawiedliwości otrzymanej kary postanowienie bycia ostrożniejszym, aby nie dać się złapać lub też postanowienie niezmieniania swojego dotychczasowego postępowania. Następnie próbowano określić w jakim stopniu otrzymana przez badanego kara dyscyplinarna odpowiada jego samoocenie kary właściwej. Ustalono, że 49,2 % uważa otrzymane kary za właściwe, 21,6 % za zbyt wysokie, natomiast 10,8 % za zbyt niskie.

Uzyskane rezultaty zestawiono z danymi dotyczącymi skuteczności kar /tabela 10/. Przeprowadzona analiza wykazała istnienie istotnej zależności między samooceną kary właściwej a jej skutecznością. Okazuje się, że wśród badanych, wobec których stosowane kary są skuteczne 73,3 % uznaje otrzymaną karę za właściwą, natomiast wobec tych żołnierzy, co do których stosowane kary okazały się

Tabela 10. Zależność między samooceną kary a jej skutecznością wychowawczą

Skuteczność kar	Samoocena kary						Razem	
	zbyt wysoka		właściwa		zbyt niska			
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
TAK	9	12,0	55	73,3	11	14,7	75	100,0
NIE	19	61,3	9	29,0	3	9,7	31	100,0

x^2 z poprawką Yatesa = 24,55, $p < 0,01$.

nieskuteczne 61,3 % oceniało otrzymaną karę jako zbyt wysoką. Badania wskazują ponadto, iż stosowanie kar zbyt niskich nie wykazuje ich jednoznacznej skuteczności.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że skuteczność kar dyscyplinarnych jest uzależniona od tego, czy karany żołnierz ocenia otrzymaną karę za właściwą, nieskuteczna jest zaś kara dyscyplinarna wówczas kiedy karany ocenia otrzymaną karę jako zbyt wysoką.

Postępowanie dyscyplinarne

W postępowaniu dyscyplinarnym bodajże najważniejsze znaczenie wychowawcze ma sposób wymierzania kary. Nie zawsze ma ono miejsce przy raporcie służbowym. Prawo bowiem karania przy raporcie służbowym - przeprowadzanym według zasad określonych w Regulaminie Służby Wewnętrznej - mają tylko przełożeni od szczebla szefa kompanii wzwyż. Niżsi stanowiskiem od szefa kompanii wymierzają kary dyscyplinarne podwładnym bez przyjmowania ich do raportu, ale w okolicznościach zapewniających powagę aktu ukarania. Sam akt ukarania może być dla żołnierza incydentem bez większego znaczenia albo głębokim przeżyciem wpływającym na skuteczność stosowanej kary dyscyplinarnej. Rola przełożonego w takich wypadkach jest wyraźnie określona. Zobowiązany jest on do zachowania taktu, spokoju i opanowania.

Przy raporcie służbowym przełożony powinien być wzorem opanowania i czynić to z pełną odpowiedzialnością i powagą, wytwarzać atmosferę poszanowania godności podwładnego i norm moralnych, nie dać się ponieść temperamentowi i np. strofować podniesionym głosem. Problem ten znajduje także swoje odzwierciedlenie w regulaminach dyscyplinarnych, w których mówi się wprost, że "reagowanie przełożonego /starszego/ powinno mieć na celu dobro służby, być pryncypialne i konsekwentne, a jednocześnie rozważne, pozbawione emocji i uprzedzeń, nie może poniżać godności osobistej żołnierza"[1].

Tak więc dowódca powinien karać wyłącznie w imieniu służby, konsekwentnie i rozważnie, unikając wszelkiego wzburzenia emocjonalnego i akcentów osobistych. Przełożony wszak musi uwzględniać, że wymierzenie kary to nie tylko sprawa represji, ale przede wszystkim profilaktyki, wyraźniejszej wymagalności i konsekwentnej postawy dowódcy wobec zła. Jest to zatem także czas wyjaśnień i wypowiedzi rozpatrywanego żołnierza i karzącego go przełożonego. Okazuje się jednak, że praktyce karania żołnierzy nie zawsze sprzyjają określone w dokumentach normatywnych warunki i atmosfera.

Badanym żołnierzom, karanym dyscyplinarnie,

---

1. Regulamin Służby Wewnętrznej, Szt. Gen. 792/76, s. 34.

zadano pytania: Napisz, w jakich okolicznościach byłeś karany?, "czy stawałeś do raportu?", o co pytał karzący?, jak się zachowywał?, kto uczestniczył przy karaniu? Pytania miały charakter otwarty z wyraźnie określoną sugestią dotyczącą udzielanych przez badanych odpowiedzi.

Głównym celem tak sformułowanych pytań było danie możliwości pisemnego wypowiedzenia się o warunkach i atmosferze panującej w czasie karania.

Po przeprowadzeniu analizy zebranego materiału uzyskano następujące informacje statystyczne:

1. Z ogółu badanych 79,7 % powinno być karanych przy raporcie służbowym, w rzeczywistości w ten sposób rozpatrywanych było jedynie 41,4 %. Oznacza to, że 38,3 % ogółu badanych żołnierzy karanych dyscyplinarnie otrzymało karę w warunkach niezgodnych z zasadami określonymi przez regulamin dyscyplinarny[1].
2. Wymierzenie kary w 71,5 % poprzedzone było rozmową z przełożonym, w której istniała możliwość wypowiedzenia się i bycia wysłuchanym. Zdecydowana większość z tej grupy badanych była pytana o przyczyny niewłaściwego zachowania i postępowania. Przełożony tłumaczył jak powinien był zachować się żołnierz w zaistniałej sytuacji. 28,5 % badanych stwierdziło, że możliwości wypowiedzenia ani wyjaśnienia swojego czynu nie miała.

---

1. Tamże, s. 43.

3. Jedynie 21,5 % badanych uważa, że karanie odbywało się w atmosferze spokoju, aż 78,5 % wskazuje, że karaniu towarzyszył krzyk i straszenie. Część spośród tej grupy karanych /ok. 25 %/ uważa, że przełożony poniżył jego godność osobistą.

4. W trakcie karania w 21,5 % obecni byli tylko karzący i żołnierze karani dyscyplinarnie. W obecności innych przełożonych, osób funkcyjnych i aktywu społecznego karanych było około 28,5 %. Pozostali badani stwierdzają, że karani byli w obecności kolegów, najczęściej przed frontem drużyny, plutonu lub kompanii w trakcie apelu lub po jego zakończeniu.

Uzyskane wyniki wskazują na niepokojące tendencje w zakresie okoliczności towarzyszących karaniu żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Najbardziej niepokoić może liczba kar wymierzanych bez raportu służbowego - tak "od ręki", na miejscu, "w locie". Takiemu postępowaniu towarzyszą zdenerwowanie, gniew, a czasami poniżenie godności osobistej żołnierzy. Można sądzić, że również w takich sytuacjach mamy do czynienia z pochopnymi decyzjami i zbyt surowymi karami w stosunku do popełnianych wykroczeń.

Z badań wynika, iż właściwe przygotowanie i przeprowadzenie raportu służbowego odgrywa istotną rolę w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym przełożonych.

W opinii karanych właściwie przeprowadzony

raport służbowy pozostawia trwały ślad w ich pamięci. Szczególna atmosfera, towarzysząca tej ceremonii, wzmaga dolegliwość moralną ewentualnej sankcji dyscyplinarnej. Nic więc dziwnego, iż badani żołnierze wolą być karani "od ręki" bez całej tej oprawy, jaka towarzyszy raportowi służbowemu.

Wydaje się również, że zbyt często przełożeni wymierzają kary dyscyplinarne w obecności innych żołnierzy pododdziału. Regulamin dyscyplinarny dopuszcza, w uzasadnionych wypadkach, odbywanie raportu służbowego w obecności innych żołnierzy, a zwłaszcza wtedy, gdy przemawiają za tym względy wychowawcze i dobro służby[1]. Nadmierne wykorzystywanie tej formy karania osłabia jednak więź przełożonego z podwładnym, uniemożliwia wykorzystanie określonych predyspozycji osobowościowych karanego dla uzyskania zmiany jego zachowania, osłabia także profilaktyczną funkcję kary. Funkcja profilaktyczna ma istotne znaczenie wychowawcze w stosunku do poszczególnych członków jego najbliższego otoczenia. Odnosi się to - zdaniem W. Iwańca - zarówno do żołnierzy przejawiających pozytywne, jak i negatywne postawy. Dla posiadających pozytywne postawy ukaranie kolegi za postępowanie niezgodne z normami życia wojskowego jest potwierdzeniem słuszności własnego postępowania, przykładem niefunkcjonalności postaw negatywnych, a w niektórych wypadkach - może wskazywać prawidłowe

---

1. Tamże, s. 43.

postępowanie w sytuacjach dotąd nieznanych. Z kolei dla żołnierzy przejawiających skłonność do zachowań negatywnych, ukaranie kolegi jest "sygnałem ostrzegawczym" - obserwowalnym przykładem niefunkcjonalności przyjętych postaw oraz skutków, jakich mogą oczekiwać w przyszłości, jeżeli ich nie zmienią[1].

Można sądzić, iż sama obecność całego stanu osobowego nie zawsze sprzyja wychowawczym efektom karania sprawcy.

Przeprowadzona analiza statystyczna, mająca na celu określenie prawdopodobieństwa występowania zależności między badanymi elementami postępowania dyscyplinarnego, a skutecznością stosowanych kar dyscyplinarnych nie wykazała istnienia statystycznie istotnego związku.

---

1. Zob. W. Iwaniec, Wpływ..., wyd. cyt., s. 417-418.

Rozdział dziewiąty

KARY NIEFORMALNE

Kary zwane nieformalnymi znane są zarówno przełożonym, jak i podwładnym. Są to te wszystkie środki lub sytuacje, które nie znajdują się w zbiorze regulaminowych kar dyscyplinarnych, a których stosowanie powoduje u karanych stany awersyjne. Zakres tak rozumianej kary jest ogromny, jest nią bowiem grymas na twarzy przełożonego będący dla podwładnego oznaką określonej dezaprobaty i niechęci, będzie nią również działanie naruszające godność podwładnego zawierające w sobie pogardę i obrazę jego czci.[1] W szczególnych wypadkach mogą to być i takie działania mające jednoznacznie znamiona przestępstw. Taki charakter mają chociażby następujące czyny:

- nadużywania uprawnień w celu wyrządzenia dolegliwości podwładnemu lub młodszemu stopniem /art. 319 kk/;
- znieważanie podwładnego lub młodszego stopniem, będących w służbie lub w obecności innych żołnierzy /art. 320 kk/;
- uderzenie podwładnego lub młodszego stopniem albo w inny sposób naruszenie jego nietykalności /art. 321 kk/.

Mimo jednoznacznej interpretacji zachowań prze-

1. Zob. Z.Markocki, Kara nieformalna jako przejaw niewłaściwych metod pedagogicznych, "Wojsko i Wychowanie, 1991 nr 5, s. 22-26

łożonych, mających znamiona czynów przestępczych, występują one powszechnie wraz z innymi działaniami w praktyce dyscyplinarnej wojska.

Mimo częstego sięgania po regulaminowe środki dyscyplinarne, znaczna część przełożonych /ok. 40 % badanej populacji/ przyznaje, że stosuje nieregulaminowe formy karania żołnierzy. Powodem sięgania po takie sankcje jest:

- chęć uniknięcia wpisów do dokumentacji i obciążania konta pododdziału;
- łatwość stosowania i realizacji;
- przekonanie o małej skuteczności kar regulaminowych;
- mały zakres posiadanych uprawnień do wykorzystywania kar regulaminowych.

Do najczęściej wykorzystywanych form karania karzący oraz karani zaliczają:

- zakazy wyjścia na przepustkę stałą tzw. cichy ZOMZ,
- zakaz oglądania TV lub wideo,
- wyznaczenie dodatkowych służb tzw. służby szkoleniowe,
- skierowanie żołnierza do pracy nadzorowanej w godzinach popołudniowych przez oficera dyżurnego,
- wykonywanie prac dodatkowych w pełnym oporządzeniu ćwiczebnym,
- kopanie dołów /tzw. paragraf "111" lub "112", co może oznaczać: jeden żołnierz, jedna łopata, jeden m^3/,
- wykopywanie pniaków /typowo poligonowa forma sank-

cji nieformalnej/,

- wielokrotne przepisywanie zdań będących pisemną formą zobowiązania do właściwego postępowania, np. dwustukrotne przepisanie zdania "Nie będę trzymał rąk w kieszeniach",
- bieganie lub chodzenie w masce p.gaz.,
- krótkie ostrzyżenie włosów,
- "pompki", przysiady, biegi,
- przeniesienie do innego pododdziału lub innej jednostki.

Wśród form karania występują również i te, które przybierają postać sankcji zbiorowych. Do tej grupy badani zaliczają:

- wstrzymanie wyjść na przepustki dla całego pododdziału,
- organizowanie wyjść alarmowych pododdziału,
- organizowanie dodatkowych marszobiegów.

Szczególną grupę kar nieformalnych stanowią te, które wymierzają żołnierze starszego rocznika młodszym służbą. Wśród tych kar badani żołnierze służby zasadniczej najczęściej wymieniają:

- tzw. "mięśniaki" /jest to przyjęcie od karzącego uderzenia pięścią w wybrany przez siebie mięsień/,
- tzw. "dojenie" lub "pompowanie" /wykonywanie ugięć ramion w pozycji leżącej/,
- tzw. "lepy" lub "karczycha" /uderzenie otwartą dłonią w kark,
- tzw. "ripleyki" /to wielokrotne powtarzanie określonych słów np. będących nazwami elementów budowy karabinu/,

- tzw. "parole" /przyłożenie otwartej dłoni do czoła ukaranego i uderzenie go odgiętym do tyłu palcem/.

Ta charakterystyka nie wyczerpuje w pełni nazewnictwa, zakresu i treści stosowanych wśród żołnierzy kar, wskazuje jednak na dużą ich różnorodność. Jest to także przykład funkcjonowania w pododdziałach konkretnych elementów podkultury żołnierskiej.

Istnienie kar nieformalnych bardzo rzadko spełnia pożyteczną rolę wychowawczą w pododdziale. Najczęściej stanowi to wyraźną przeszkodę w prowadzonej pracy wychowawczej. Wśród wymienionych sankcji jest wiele takich, których występowanie łamie zasady poszanowania godności osobistej wychowanka i nie znajduje żadnego uzasadnienia w teorii pedagogicznej. Naruszanie godności podwładnych obala każdy autorytet przełożonego, wyzwala agresję u karanego i jednocześnie rodzi negatywny stosunek do otoczenia i jakichkolwiek oddziaływań wychowawczych.

Z badań wynika, że wielu żołnierzy akceptuje kary nieformalne w wypadku popełniania poważnych wykroczeń, za które groziłyby surowe kary dyscyplinarne. W innych okolicznościach - a one jednak przeważają - kary nieformalne są w odczuciu badanych, aktem przewagi formalnej karzącego, wystąpieniem z pozycji siły.

Z prezentowanego materiału trudno jest w sposób jednoznaczny określić, w jakim stopniu stosowane kary nieformalne wpływają na skuteczność kar regulaminowych. Można jednak przypuszczać, że funkcjonowanie

dwóch systemów środków awersyjnych osłabia skuteczność wszelkich działań wychowawczych, a nawet - w poszczególnych wypadkach - całkowicie je niweluje. Stan ten przyczynia się do powstawania nieprzejrzystego dla żołnierzy sposobu oceniania i piętnowania określonych zachowań. Staje się źródłem dezintegracji jego osobowości, agresji, buntu i zakłamania. Sam fakt funkcjonowania kar nieformalnych w wojsku świadczy również wyraźnie i o tym jak wiele w działalności wychowawczej zostało do zrobienia.

Zakończenie

Problematyka kar w wychowaniu należy do najbardziej kontrowersyjnych w pedagogice. Występują w niej poglądy skrajne i przeciwstawne. Zwolennicy teorii kary i nagrody uznają pierwsze i drugie za podstawę wszystkich metod wychowania /Heliodor Muszyński/. Są pedagodzy przekonani o zbędności kar w wychowaniu dzieci i młodzieży /Wasyl Suchomliński/. Są tacy, którzy uznają przymus, w niektórych sytuacjach za nieodzowny /Stanisław Sławiński/.

Przedstawione opracowanie nie wyczerpuje problematyki kar w wychowaniu wojskowym, ale ją prezentuje i wyjaśnia. Ukazano zagadnienia z zakresu wiedzy użytecznej nie tylko teoretycznie. Przedstawione rozważania i wyniki badań mogą posłużyć za argument przeciwko dyskusjom nad wyższością tego czy innego środka wychowania. Każdy środek może przynieść różne efekty w zależności od tego, czy został właściwie dobrany, zastosowany i czy sprzyja mu sytuacja społeczna.

Kara nie jest "złotym środkiem", nie stanowi bowiem "panaceum" na bolączki i problemy wychowawcze. Jest środkiem szczególnym, ze względu na pro-

stotę jej użycia i złożoność następstw, jakie może wywołać. Upatrywanie w karze jedynie prostych i oczywistych relacji staje się źródłem niepowodzeń wychowawczych, które prowadzą do gorączkowego poszukiwania kar alternatywnych, nie zaś alternatywy wobec stosowanych kar.

Warto, jak sądzę, w zakończeniu zasygnalizować jeszcze trzy uwagi ogólniejsze. Po pierwsze, zmniejszą się /historycznie/ dolegliwość przymusu w wojsku. Po drugie, stopniowo eliminuje się w armiach państw demokratycznych kary i procedury karania ograniczające prawa obywatelskie żołnierzy. Po trzecie, przy stosowaniu przymusu należy brać pod uwagę stopień dojrzałości moralnej żołnierza. W przypadku wysokiego poziomu tejże dojrzałości można rezygnować ze stosowania kary. Praktyki takie nie oznaczają próby eliminowania przymusu w wychowaniu wojskowym. Są one jednym z przykładów dążenia do nadania mu "pedagogicznego wymiaru".

Bibliografia

Bandura A., Walters R.H., Agresja w okresie dorastania, Warszawa 1968.

Bińczycka J., Kształtowanie karności uczniów, Warszawa 1976.

Chmielińska I., Kara w wychowaniu, Warszawa 1968.

Christie N., Granice cierpienia, Warszawa 1991.

Czapów Cz., Wychowanie resocjalizujące, Warszawa 1980.

Czapów Cz., Jedlewski S., Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa 1971.

Grzelak J., Empiryczne przesłanki skuteczności karania, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.

Gurycka A., Struktura i dynamika procesu wychowawczego, Warszawa 1976.

Hanausek T., Przemoc jako forma działania przestępczego, Kraków 1966.

Hessen S., Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931.

Iwaniec W., Wpływ służby wojskowej na młodzież niedostosowaną społecznie, Warszawa 1979.

Jedlewski S., Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1966.

Jundziłł I., Nagrody i kary w wychowaniu, Warszawa 1986.

L.Kanarski, Z.Markocki, Teoretyczne problemy skuteczności praktyki dyscyplinarnej w wojsku, Warszawa 1991.

Konarzewski K., Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982.

Kosyrz Z., Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988.

Kosyrz Z., Magoń W., Wychowanie wojskowe, Warszawa 1978.

Kreutz M., Kształtowanie charakteru, Warszawa 1946.

Kruszewski K. /red./, Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, t. 1, Warszawa 1991.

Malewski A., O zastosowaniach teorii zachowania, Warszawa 1964.

Mika S., Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969.

Miller R., Proces wychowania i jego wyniki, Warszawa 1966.

Muszyński H., Rozwój moralny, Warszawa 1983.

Muszyński H., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1970.

Nawroczyński B., Swoboda i przymus w wychowaniu, Warszawa 1929.

Reykowski J., Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1972.

Sośnicki K., Teoria środków wychowania, Warszawa 1973.

Sławiński S., Spór o wychowanie w posłuszeństwie, Warszawa 1991.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 60447
II
Akademii Obrony Narodowej

Druk AON nr 853/WW