

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

"PEDAGOGIKA-3"

Praca naukowo-badawcza
pt. "Przygotowanie pedagogiczne
kadr dowódczych WP"

Etap I

TRANSGRESYJNE PODŁOŻE
PRZYGOTOWANIA PEDAGOGICZNEGO
KADR DOWÓDCZYCH WP

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/2869

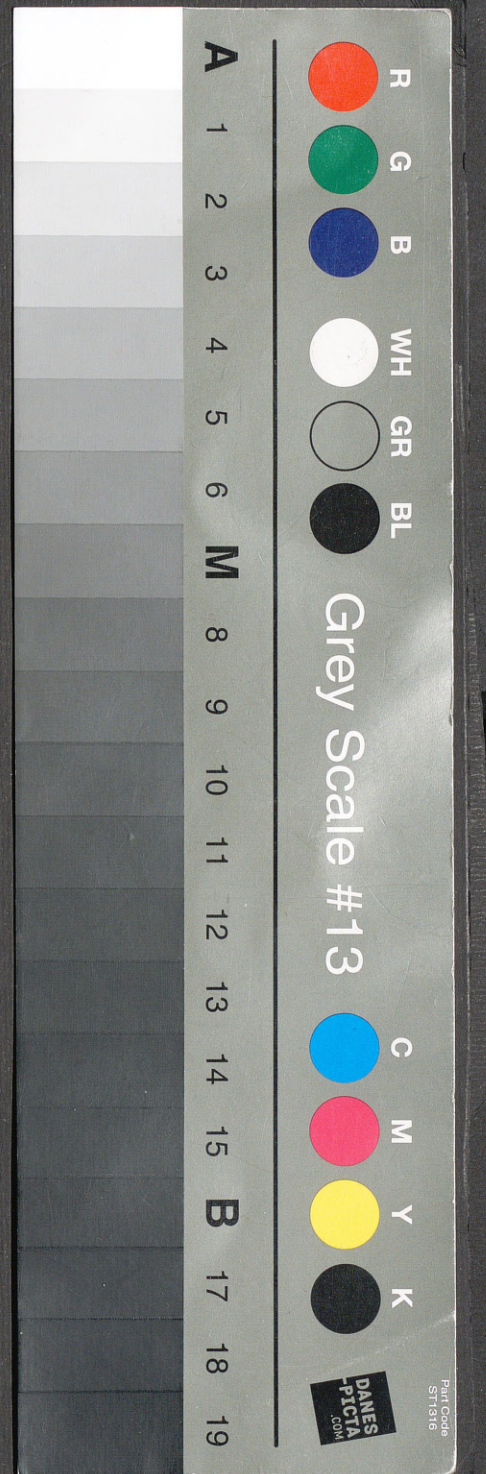


05-002869-001-0



WARSZAWA

63913



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

"PEDAGOGIKA-3"

Praca naukowo-badawcza
pt. "Przygotowanie pedagogiczne
kadr dowódczych WP"

Etap I

TRANSGRESYJNE PODŁOŻE
PRZYGOTOWANIA PEDAGOGICZNEGO
KADR DOWÓDCZYCH WP

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/2869



05-002869-001-0

WARSZAWA

63913



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

KATEDRA PEDAGOGIKI



PEDAGOGIKA III
ETAP I
TRANSGRESYJNE PODŁOŻE
PRZYGOTOWANIA PEDAGOGICZNEGO
KADR DOWÓDCZYCH WP



Opracował:

plk dr hab.inż. Marek KUCHARSKI
/Kierownik zespołu/

ppłk dr Zenon NOWAKOWSKI
/Sekretarz zespołu/

plk dr Henryk BUGAŁA

ppłk dr Jerzy GROSKREJC

ppłk dypl. Ryszard CHODYNICKI

WARSZAWA

1995 R.

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
1. METODOLOGICZNE ASPEKTY PRACY	11
1.1. Strategia i zasady postępowania badawczego... 11	
1.2. Przedmiot i cele pracy..... 13	
1.3. Problemy i hipotezy badawcze..... 15	
2. OSOBOWOŚCIOWE MECHANIZMY DZIAŁAŃ TRANSGRESYJNYCH.. 17	
2.1. Istota i główne założenia transgresyjnej koncepcji osobowości..... 17	
2.2. Klasyfikacja działań transgresyjnych..... 20	
2.3. Etapy i determinanty działań transgresyjnych. 22	
2.4. Ograniczenia stymulacji do zachowań trans- gresyjnych..... 26	
2.5. Interpretacja transgresyjnego podłoża edu- kacji..... 33	
3. WYZNACZNIKI I UWARUNKOWANIA KREATYWNEJ FUNKCJONAL- NOŚCI ZAWODOWEJ OFICERA-DOWÓDCY..... 37	
3.1. Ogólna charakterystyka zawodu wojskowego..... 37	
3.2. Funkcje dowódcy i obszary jego działalności... 39	
3.3. Wyznaczniki osobowości oficera-dowódcy w refleksji teoretycznej..... 43	
3.4. Osobowościowe determinanty aktywności zawodowej oficerów w świetle wyników badań... 49	
4. TRANSGRESYJNE UJĘCIE KONCEPCJI PEDAGOGIZACJI KADRY DOWÓDCZEJ KSZTAŁCONEJ W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ..... 61	
4.1. Progresywne aksjomaty edukacji pedagogicznej oficerów-dowódców..... 62	

4.2. Edukacyjne obszary ekspansjonizmu pedagogicznego.....	71
4.2.1. Aksjologiczny obszar edukacji pedagogicznej.....	72
4.2.2. Prakseologiczny obszar edukacji pedagogicznej.....	77
4.2.3. Pedagogiczny obszar komunikowania społecznego.....	81
4.2.4. Pedagogiczny obszar informatologii....	85
4.2.5. Andragogiczny obszar edukacji pedeutologicznej.....	90
4.3. Twórczość pedagogiczna podstawą nowatorstwa edukacyjnego.....	95
5. INSTRUMENTARIUM PEDAGOGICZNE WSPÓŁCZESNEGO DOWÓDCY.....	105
5.1. Wiedza pedagogiczna i dyspozycje umysłowe dowódcy-wychowawcy.....	107
5.2. Myślenie pedagogiczne i umiejętności z nim związane.....	111
5.3. Działanie pedagogiczne w kontekście sprawności dydaktyczno-wychowawczych.....	116
ZAKOŃCZENIE.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	127

WSTĘP

Transformacje społeczno-ustrojowe jakie dokonały się w ostatnich latach w naszym kraju, spowodowały znaczące zmiany w Siłach Zbrojnych RP. W konsekwencji tych przemian przewartościowaniu uległy poglądy na zagrożenia militarne w Europie, na istotę i charakter przyszłej wojny, a także na system obronny państwa.

Przemiany polityczne, doktrynalne i strukturalne w naszych siłach zbrojnych implikują zmiany w szkolnictwie wojskowym. Stanowiąc wyzwanie dla teoretyków i praktyków, generują również nowe, złożone problemy mieszczące się w obszarze poznawczym poszczególnych nauk i dyscyplin wojskowych.

Bezsporny wydaje się pogląd, że na jakość i skuteczność sił zbrojnych - w znacznej mierze - wpływa system edukacji zawodowej, w którym istotną rolę odgrywają akademie wojskowe

i wyższe szkoły oficerskie wraz z instytucjonalnym systemem ustawicznego kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Instytucje te przygotowują kadry oficerskie do pełnienia funkcji na stanowiskach dowódczo-sztabowych od szczebla plutonu do szczebla brygady. Każda uczelnia wojskowa odpowiada za profesjonalno-specjalistyczne i ogólne wykształcenie kadry oficerskiej zdolnej do sprawnego dowodzenia na szczeblach taktycznych, zarówno w walce zbrojnej jak i w czasie pokoju. To wszechstronne wykształcenie osiągnąć można jedynie przez właściwie zorganizowany i skutecznie realizowany proces edukacji, który w perspektywnym ujęciu powinien sprostać wymaganiom profesjonalnym i osobowościowym stawianym, w ramach pragmatyki zawodowej, absolwentom wyższych uczelni wojskowych.

Wieloletnie doświadczenia z praktyki edukacyjnej szkolnictwa wojskowego wskazują, że główny wysiłek dydaktyczny kierowany jest przede wszystkim na przygotowanie oficerów do działalności w okresie wojny. Docelowo przygotowanie to wyraża się w opanowaniu przez studentów wiedzy, umiejętności i nawyków w zakresie dowodzenia, organizowania i kierowania walką. Nie negując takiego podejścia, nie można jednak nie doceniać humanistycznego, w tym pedagogicznego, przygotowania dowódcy do szkolenia wojsk w okresie pokojowym. Jest bowiem sprawą oczywistą, że każdy oficer-dowódca, obok funkcji decydenckiej pełni również funkcję dydaktyczno-wychowawczą, a zatem - w zależności od szczebla - będzie nauczał i wychowywał swoich podwładnych. Powinien więc potrafić przeka-

zywać wiedzę, kształtować umiejętności, nawyki i postawy oraz znać i stosować w praktyce metody pobudzania, motywowania i aktywizowania swoich podwładnych do działania. Powinien także ustawicznie doskonalić własny dowódczo-pedagogiczny warsztat pracy. *u*

Problematyka edukacji oficerów w uczelniach wojskowych ma bogatą literaturę. Pojawia się ona w licznych pracach i publikacjach przedstawicieli nauk wojskowych. Wielu autorów wyraża także swoje poglądy dotyczące metodyki kształcenia. Prezentowane tezy, opinie i aksjomaty w tych kwestiach mają często charakter zbyt ogólny, przedstawiane są w postaci wskazówek, deklaracji i postulatów. Znalezienie natomiast odpowiedzi na pytania: "jaki jest poziom przygotowania oficerów do działalności dowódczej i szkoleniowej?", bądź też "jak należy przygotować studentów uczelni wojskowych do szeroko rozumianej pracy pedagogicznej?", nastrocza sporo trudności. Aktualny dorobek wojskowych badań naukowych w powyższej problematyce prezentuje się nader skromnie.

Od kilku lat w rozkazach i zarządzeniach szkoleniowych Ministra Obrony Narodowej i Szefa Sztabu Generalnego WP, pojawiają się zadania i polecenia nakazujące ustawiczne doskonalenie i podnoszenie na wyższy poziom przygotowania dydaktyczno-wychowawczego oficerów-dowódców wszystkich szczebli.

W tej sytuacji tematykę niniejszego opracowania należy uznać za pożądaną dla praktyki dowódczo-wychowawczej i w pełni korespondującą z zaleceniami szkoleniowymi zwierzchnich władz wojskowych.

Opracowana przez Józefa Kozińskiego koncepcja człowieka transgresyjnego opiera się na założeniu, że człowiek jest, a nawet powinien być istotą twórczą i ekspansywną w dążeniu do przekształcania zastanej rzeczywistości i samego siebie.

Poziom tego typu aktywności ludzi jest różny i zależy od warunków zewnętrznych w jakich oni funkcjonują oraz, co jest chyba ważniejsze, od nabytych i ukształtowanych wewnętrznych nastawień, nawyków i umiejętności w dostrzeganiu pojawiających się problemów i rozwiązywania ich.

Takie ukształtowanie osobowości człowieka w znacznej mierze uzależnione jest od odpowiednio ukierunkowanego systemu edukacyjnego.

Autorzy niniejszego opracowania uważają, że oparcie wojskowego systemu edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, na transgresyjnej koncepcji człowieka, jest szczególnie użyteczne i potrzebne w kształceniu oficerów. Wojsko bowiem z racji swoich funkcji stwarza sytuacje problemowe, których rozwiązywanie zarówno w czasie pokoju, jak i wojny wymagają od dowódców samodzielności, zaangażowania, twórczej aktywności i zarazem ogromnego poczucia odpowiedzialności. Nie jest więc wystarczające wychowanie adaptacyjne, dostosowane do akceptacji przez człowieka zastanej rzeczywistości. Skłania ono bowiem człowieka do biernego poddania się zdarzeniom zachodzącym wokół niego, bez potrzeby poszukiwania możliwości wpływania na przebieg tych zdarzeń. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że kształtowanie takiej postawy u oficerów-dowódców byłoby dysfunkcjonalne w stosunku do roli jaką

mają spełniać i problemów jakie powinni być zdolni rozwiązywać. Należy zatem wychowanie adaptacyjne uzupełnić i rozwinąć w odniesieniu do kształcenia oficerów o koncepcje bardziej użyteczne w zakresie przygotowania ich do rozwiązywania problemów pojawiających się w praktyce wojskowej.

Powyższe konstatacje, a także istniejący obszar niewiedzy w zarysowanej sytuacji problemowej to - jak można sądzić - główne przesłanki eksploracji i eksplanacji naukowej w obrębie problemu przygotowania kadr dowódczych do działalności pedagogicznej w codziennej służbie wojskowej.

Interdyscyplinarny charakter niniejszego opracowania dowodzi wielowymiarowego ujęcia analizowanego tematu.

Za szczególne pomocny w tym względzie uznano dorobek takich dyscyplin naukowych jak: pedagogika, psychologia, prakseologia, aksjologia i informatologia.

Wymienione dziedziny wiedzy w powiązaniu z profesjonalną teorią wojskową, pozwoliły na wykreowanie poznawczych treści adekwatnych do realiów współczesnego dowodzenia.

W podejściu gnoseologicznym penetracją naukową objęto współczesne tendencje i paradygmaty edukacji pedagogicznej w obrębie ontycznej, wielowymiarowej i transgresyjnej koncepcji osobowości człowieka.

W aspekcie prakseologicznym i pragmatycznym, praca niniejsza stanowi próbę wykreowania innowacyjnej, przydatnej wojsku koncepcji pedagogicznego przygotowania kadr oficer-

skich w uczelniach resortowych o profilu dowódczo-sztabowym, z uwzględnieniem potrzeb i zadań armii.

Z racji wiodących funkcji naukowo-badawczych oraz dydaktyczno-wychowawczych spełnianych przez uczelnie wojskowe, można oczekiwać, że wypracowana koncepcja i wynikające z badań teoretyczno-empirycznych konkluzje, dowartościowują w niedalekiej przyszłości teorię i praktykę dowodzenia wojskami.

Istotną rolę w tym względzie należy przypisać absolwentom, którzy zapoznani z treściami pracy mogą je przetransponować na grunt przyszłej swojej działalności służbowej.

1 . METODOLOGICZNE ASPEKTY PRACY

1.1. Strategia i zasady postępowania badawczego.

Z uwagi na innowacyjność tematyki pracy, wynikającej z przetransponowania na grunt wojskowej teorii pedagogicznej transgresyjnej wykładni osobowości oraz z faktu integracyjnego ujęcia problematyki dowódczej z wychowawczą, koncepcję pedagogizacji kadry oficerskiej oparto na następujących przesłankach teoretyczno-metodologicznych:

a/ prezentowane założenia koncepcji uznano za hipotetyczny konstrukt myślowy scalający w sobie główne progresywne aksjomaty edukacyjne, ogólnospołecznej oraz wojskowej teorii praktyki wychowawczej,

b/ zasymilowaną ideę transgresji wykorzystano w dwóch aspektach:

- w aspekcie merytorycznym, pomocnym w określeniu wspólnie pożądaných walorów osobowo-zawodowych, w tym pedagogicznych, kadry dowódczej,

- w aspekcie metodologicznym, eksponującym transgresyjne podejście autorów pracy do analizowanej problematyki,

c/ w kreowaniu nowych obszarów edukacji pedagogicznej

oficerów-dowódców posłużono się tradycyjnymi oraz innowacyjnymi metodami i zasadami postępowania badawczego.

Transgresyjną orientację metodologiczną oparto na następujących zasadach heurystycznych:^{1/}

- zasadzie różnorodności, preferującej tworzenie pomysłów w dużej ilości i o dużym stopniu zróżnicowania. Nadmiarowość pomysłów uznano za wskazaną dla innowacyjnego, naukowo poprawnego spojrzenia na analizowaną problematykę,

- zasadzie odroczonego wartościowania, pozwalającej krytycznie rozpoznać i ocenić wartości wykreowanych nowych ujęć w zakresie przedmiotu badań,

- zasadzie racjonalnej irracjonalności, dającej możliwości korzystania z intuicji oraz spekulacji myślowych, poddanych następnie racjonalnemu /tj. logicznemu i naukowemu/ osądowi,

- zasadzie kompetentnej niekompetencji, preferującej celowe wykorzystanie niekompetencji w twórczym rozwiązywaniu problemów, weryfikowanych później w sposób ściśle kompetentny: "...każdy ekspert może z powodzeniem rozwiązywać swe własne problemy za pomocą technik wymagających wyjścia poza wiedzę specjalistyczną, w szczególności - może oderwać się od własnego problemu w jego pierwotnej postaci i zastąpić go problemem pomocniczym, na którym się nie zna".^{2/} Wyobraźnia i brak zahamowań to podstawowe cechy tej zasady,

- zasadzie aktualności, polegającej na tworzeniu pomysłów

1/ Zob. E. Necka. Twórcze rozwiązywanie problemów. Kraków 1994, s. 59-65.

2/ Tamże, s. 65.

"tu i teraz oraz świadomej eliminacji ograniczeń w postaci tradycyjnych, nienaruszalnych prawd: "Wyraża się ona /niniejsza zasada - Z.N./ w oderwaniu od kontekstów rzeczywistych prawidłowości towarzyszących danemu zjawisku, uruchomieniu wyobraźni i tworzeniu pomysłów za tzw. "zamkniętymi drzwiami".^{1/}

Powyższe uwarunkowania metodologiczne w powiązaniu z materiałem empirycznym zgromadzonym przez autorów pracy^{2/} w latach 1992-1994, ukierunkowały, w sposób zasadniczy, tok prac nad koncepcją pedagogizacji kadry dowódczej kształcanej w Akademii Obrony Narodowej.

1.2. Przedmiot i cele pracy.

Temat niniejszego opracowania jednoznacznie określił przedmiot badań, który utożsamiono z edukacyjnym wymiarem przygotowania pedagogicznego oficerskich kadr dowódczych do decydenckiej działalności służbowej w siłach zbrojnych.

Część teoretyczną pracy przedmiotowo ukierunkowano na eksplanacyjny i eksploracyjny opis pożądanых aktualnie i przyszłościowo w profesji wojskowej wartości, norm, cech i przymiotów osobowo-zawodowych, współdecydujących w konsekw-

1/ Tamże, s. 67.

2/ Zob. J. Groskrejc. Kształtowanie cech psychofizycznych dowódcy wymaganych w dowodzeniu wojskami w działaniach bojowych: rozprawa doktorska. Warszawa 1994.
Z. Nowakowski. Kształtowanie etosu oficerskiego w działalności edukacyjnej Akademii Obrony Narodowej: rozprawa doktorska. Warszawa 1993.

wencji o jakości przygotowania pedagogicznego oficerów-dowodców.

Ponadto, w ramach teoretycznych rozważań, wykreowano i przeanalizowano nowe obszary edukacji pedagogicznej oficerów, mogące zasadniczo dowartościować instrumentarium pedagogiczne współczesnego dowódcy.

Natomiast w części empirycznej pracy, w oparciu o uzyskane wyniki badań, zaprezentowano poglądy respondentów na temat osobowościowych determinantów aktywności i twórczości zawodowej oficerów, utożsamionych przez autorów pracy, z transgresyjnym podłożem działań dowódczo-wychowawczych.

W związku z tak sformułowanym zakresem analizy przedmiotu badań za GŁÓWNY CEL pracy uznano wypracowanie, w oparciu o transgresyjną wykładnię osobowości, koncepcji przygotowania pedagogicznego oficerów-dowodców odpowiadającej współczesnym wymagom zawodowej służby wojskowej.

Z przedstawionego ogólnego celu opracowania wyniknęły następujące cele szczegółowe:

1. W płaszczyźnie diagnostycznej - określenie aktualnie obowiązujących wartości, norm i wymogów charakterystycznych dla działalności dowódczo-wychowawczej oficerów;

2. W płaszczyźnie kreatywno-refleksyjnej - wytyczenie i zobrazowanie nowych obszarów edukacji pedagogicznej kadry dowódczej odpowiadających obecnym wymagom zawodowej służby wojskowej.

3. W płaszczyźnie prognostycznej - sformułowanie propozycji i wniosków na temat doskonalenia dotychczasowego

kształcenia pedagogicznego oficerów oraz wykreowanie postulatycznego instrumentarium pedagogicznego współczesnego dowódcy.

Założone cele implikują użyteczność pracy w zakresie dostarczenia organizatorom i realizatorom procesu dydaktyczno-wychowawczego ogólnej wiedzy na temat istoty procesu pedagogizacji kadry dowódczej oraz możliwości jego doskonalenia.

1.3. Problemy i hipotezy badawcze.

W wyniku analizy faktycznego stanu rzeczy, stosownie do sformułowanego tematu i założonego celu, PROBLEM GŁÓWNY przybrał postać pytania: Jak należy przygotować, pod względem pedagogicznym, oficerów-dowódców do skutecznej i efektywnej realizacji wojskowych zadań dydaktyczno-wychowawczych?

Rozwiązanie problemu głównego uwarunkowano uzyskaniem odpowiedzi na poniższe pytania /problemy/ szczegółowe:

1. Czy dotychczasową edukację pedagogiczną, podporządkowaną do niedawna kształceniu oficerów wychowawczych, można mechanicznie przetransponować na grunt działalności dowódczej?

2. Jaka pedagogikę należy uznać za pożądaną dla decydenckiej i szkoleniowo-wychowawczej działalności oficerów-dowódców?

3. Z jakimi dziedzinami wiedzy i nauki pedagogika wojskowa powinna współpracować i w konsekwencji tworzyć swoją interdyscyplinarną wykładnię?

4. Jakie nowe dyscypliny szczegółowe pedagogiki pozwoliłyby jej twórczo zaistnieć w obecnych i przewidywanych realiach programowych wyższego szkolnictwa wojskowego?

5. Jaka wiedzę i jakie umiejętności pedagogiczne można uznać za kierunkowe i reprezentatywne dla dowódczej działalności kadry oficerskiej?

Powyższe pytania określiły epistemologiczną treść niniejszego opracowania.

Po dokonaniu wstępnej analizy pedagogicznej rzeczywistości wojskowej, poznawczy cel pracy zamierza się osiągnąć poprzez weryfikację następujących hipotez roboczych:

1. Dotychczasowa subdyscyplinarna i merytoryczna wykładnia pedagogiki wojskowej nie w pełni odpowiada współczesnym wymogom teorii i praktyki kształcenia zawodowego oficerów. W związku z tym należy wykreować nowe obszary edukacji pedagogicznej, odpowiadające dowódczo-sztabowemu profilowi kształcenia wojskowego.

2. Aktualny stan przygotowania pedagogicznego oficerów-dowódców należy uznać za dyferencjalny w stosunku do treści zadań ogólnowojskowych realizowanych przez nich w praktyce. Dowodzi to potrzeby wypracowania operacyjnej formuły instrumentarium pedagogicznego, uwzględniającej w pełni potrzeby praktyki dowódczo-wychowawczej i szkoleniowej.

Przyjęte hipotezy pozwoliły określić i przedstawić konceptualistyczną wizję pedagogicznego przygotowania oficerskiej kadry dowódczej.

2. OSOBOWOŚCIOWE MECHANIZMY DZIAŁAŃ TRANSGRESYJNYCH

2.1. Istota i główne założenia transgresyjnej koncepcji osobowości.

Termin "transgresja" /z łac. transgressio = przejście/ nie jest jednoznaczny. W naukach biologicznych oznacza on dziedzicznie uwarunkowany, silniejszy rozwój danej cechy u mieszańców, niż u form rodzicielskich. W geologii i geografii - transgresja oznacza zalewanie obszarów lądowych przez morze.^{1/} W ostatnich latach termin "transgresja" został przeniesiony i jest używany w naukach humanistycznych i społecznych.

W końcu lat 80-tych obecnego stulecia, powstała transgresyjna koncepcja człowieka /"homo transgressivus"/, której twórcą jest prof. Józef Koziński. Teoria człowieka transgresyjnego wykracza poza behawioryzm i psychoanalizę, poza psychologię humanistyczną i współczesny kognitywizm. Koncepcja ta wyrosła na gruncie trzech teorii:

1/ teorii decyzji;

1/ Zob. Słownik wyrazów obcych. PWN. Warszawa 1993, s. 870.

2/ teorii psychologii poznawczej;

3/ teorii motywacji.

W koncepcji transgresyjnej człowiek postrzegany jest jako istota ekspansywna i twórcza, wolna i odpowiedzialna, która "...kieruje się złożoną motywacją, i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości - umysł oraz wolę".^{1/}

U podstaw omawianej koncepcji leży hipoteza, że "...jedną z głównych sił uruchamiających działanie typu "poza" jest motywacja hubrystyczna, rozumiana jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej wartości /ważności/ jako osoby".^{2/} Jakkolwiek słowo pochodzenia greckiego "hubris" /hybris/, znaczy tyle co pycha, wywyższanie się, to obecnie termin ten stracił swoje znaczenie pejoratywne. Pojmowany jest w sensie pozytywnym, opisuje bowiem siły napędowe działania, stwarzające szanse na "dowartościowanie siebie".^{3/} Motywacja hubrystyczna ma znaczenie psychologiczne, antropologiczne i biologiczne.

Człowiek, znajdując się w stanie ustawicznej aktywności, podejmuje działania o charakterze ochronnym /zachowawczym/, bądź też działania transgresyjne. Działania ochronne, regulowane przez prawa homeostazy, odgrywają kluczową rolę w życiu jednostki, zapewniają bowiem utrzymanie życia biologicznego i przystosowanie się do środowiska. Działania transgre-

1/ J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, s. 5.

2/ J.Kozielecki. op.cit. s.14.

3/ Por. J.Kozielecki. O człowieku wielowymiarowym. Warszawa 1988, s. 57.

syjne natomiast mają bardziej złożoną strukturę, mają charakter ekspansywny i twórczy, regulowane są przez prawo wzrostu, gdzie "osiągnięcie celu wzmacnia motywację do podejmowania czynności typu "poza". Zaspokajają one wyższe dążenia ludzkie, dążenia podmiotowe, poznawcze i egzystencjalne".^{1/}

Transgresja w znacznym stopniu wyraża własną osobowość. Poprzez działania transgresyjne człowiek dąży do zdobywania nowych wartości, do opanowania przyrody, podejmuje próby autokreacji. Celem tych działań jest przekraczanie granic intelektualnych i sprawnościowych, a także "...wychodzenie poza to czym jednostka jest i co posiada".^{2/}

Działania transgresyjne należy zatem traktować jako w pewnym sensie wyższe, zawsze celowe i nieodzowne w perspektywnym procesie samorozwoju człowieka. Są one źródłem rozwoju osobowości i kreowania nowych wartości. Działania transgresyjne utożsamiane są z wyczynem. W wymiarze praktycznym, wyczyn ów wyraża się w dążeniu człowieka do ciągłego przekraczania granic własnych osiągnięć, w podejmowaniu działań ekspansywnych i twórczych, których konsekwencją jest ukształtowanie osobowości transgresyjnej. Warto w tym miejscu zauważyć, że "...ludzie o orientacji transgresyjnej koncentrują swoją uwagę na czasie przyszłym, wyrażają większą tolerancję wobec ryzyka. W ich działaniu większą rolę odgrywają motywacje pozytywne, gdzie nadzieja dominuje nad lękiem. Ich osobowość cechuje się znaczną autonomią".^{3/}

1/ J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna... s. 53.

2/ J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna... s. 44.

3/ J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna... s. 140.

Konstatacje powyższe, jak się wydaje, w znacznej mierze przystają do paradygmatów nowoczesnej pedagogiki. Stają się także wyzwaniem dla teoretyków i praktyków zajmujących się edukacją kadr dowódczo-sztabowych w wyższym szkolnictwie wojskowym.

2.2. Klasyfikacja działań transgresyjnych.

Działania transgresyjne mają specyficzną i złożoną strukturę. Głównym ich celem jest zaspokajanie wyższych dążeń ludzkich w sferze podmiotowej, poznawczej i egzystencjalnej. W niektórych sytuacjach działania transgresyjne i ochronne, wzajemnie się przeplatają i uzupełniają. Stąd też dokonanie jednoznacznej, rzeczowej i merytorycznie uzasadnionej klasyfikacji działań transgresyjnych, nastrocza sporo trudności. Przyjmując jednak, że za podstawowe kryteria podziału należy uznać cele i obszar oddziaływania, klasyfikując działania transgresyjne można wyróżnić:

a/ obszary transgresji:

1/ skierowane na świat fizyczny - "ku rzeczom" - gdzie celem są wytwory materialne /produkcja/ i umiejętność przetwarzania dóbr natury;

2/ skierowane ku ludziom - "ku innym" - prowadzące do zdobycia władzy absolutnej o szerszym zakresie, dominacji w określonym środowisku i uzyskania omnipotencji;

3/ działania symboliczne - "ku symbolom" - zmierzające do tworzenia nowych konstrukcji myślowych, do pogłębiania wiedzy osobistej o świecie zewnętrznym;

4/ działania autokreacyjne - "ku sobie" - polegają one na intencjonalnym rozwoju struktur charakterologicznych i umysłowych jednostki, zwiększaniu własnej siły woli i wzbogacaniu osobistych doświadczeń. Działania autokreacyjne związane są także samorozwojem, czyli kreowaniem własnej osobowości według własnego projektu.

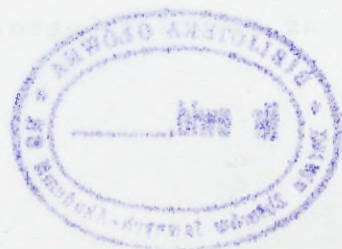
b/ rodzaje transgresji:

1/ transgresja paradoksalna - polega na działaniu wbrew sobie - np. oddanie nerki jako czyn pozwalający na sprawdzenie samego siebie;

2/ transgresja temporalna - polega na podejmowaniu czynności, zapewniających przedłużenie życia /racjonalny tryb życia, zachowanie higieny, aktywność fizyczna, troska o zdrowie, itp./. Ten rodzaj transgresji jest ściśle związany z działaniami ochronnymi;

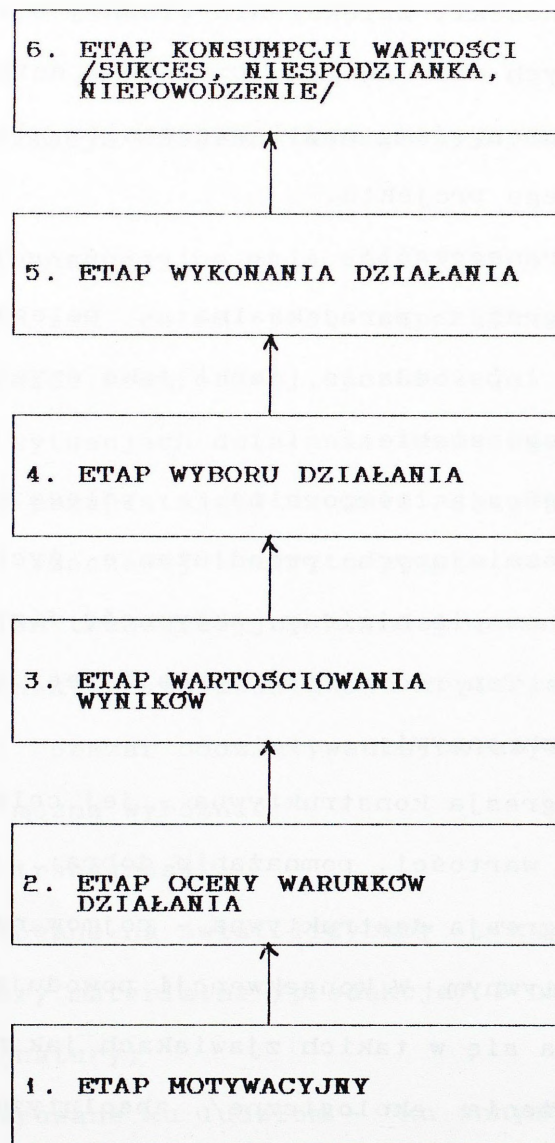
3/ transgresja konstruktywna - jej celem jest tworzenie pozytywnych wartości, pomnażanie dobra;

4/ transgresja destruktywna - pojmowana jest zawsze w znaczeniu negatywnym. W konsekwencji powoduje dezintegrację i rozpad. Wyraża się w takich zjawiskach jak niszczenie środowiska /zagrożenia ekologiczne/, absolutyzm władzy, auto-destrukcje /narkomania, samobójstwa/.



2.3. Etapy i determinanty działań transgresyjnych.

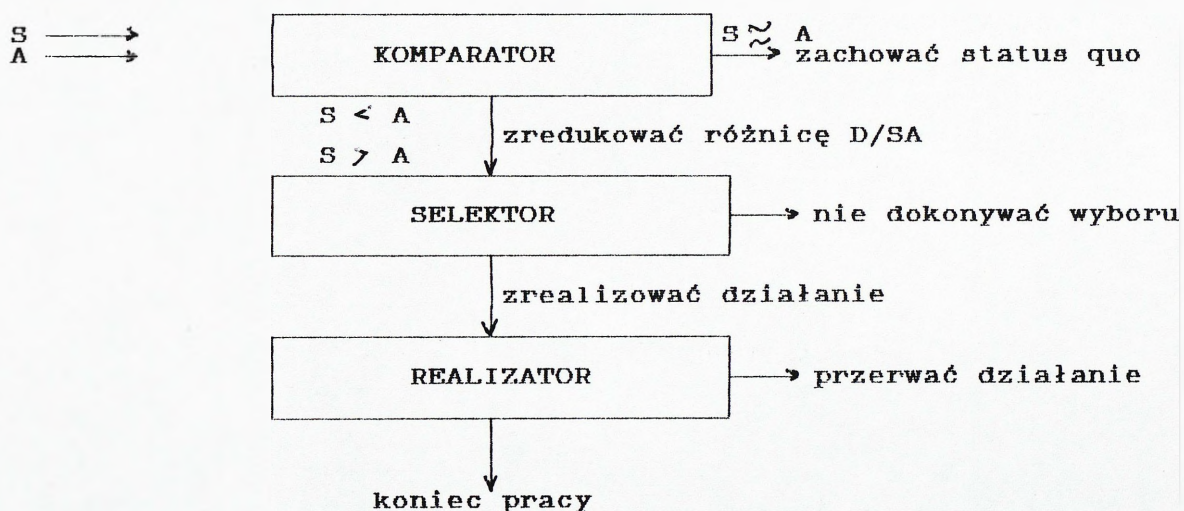
W strukturze działań transgresyjnych można wyróżnić sześć etapów /rys. 1/:



Rys. 1. Etapy działania transgresyjnego



Z powyższej prezentacji graficznej wynika, że działania transgresyjne uruchamiane są przez różnorodne motywacje /homeostatyczne i heterostatyczne/. Samo działanie poprzedzone jest wnikliwą analizą i oceną warunków działania, a także wartością gratyfikacyjną przewidywanych wyników. Mechanizm ten można przedstawić graficznie /rys. 2/:



Rys. 2. Mechanizm działań transgresyjnych

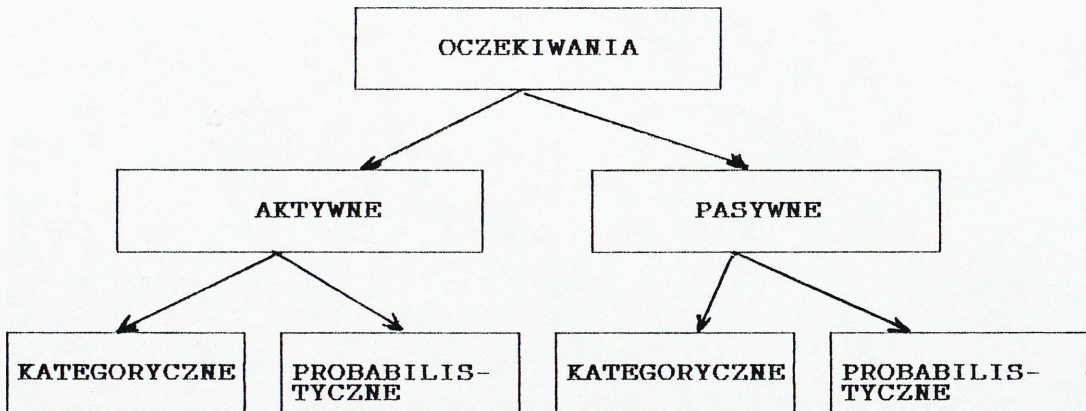
LEGENDA:

- D* - rozsiew /różnica/
- S* - standard
- A* - stan aktualny

Uprozczone wyjaśnienie powyższego algorytmu sprowadza się do tego, że warunkiem podejmowania działań transgresyjnych jest zróżnicowanie między sytuacją /stanem/ aktualnym, a stopniem standardowym. Oznacza to, że przy względnej równości stanu standardowego i stanu aktualnego, człowiek za-

chowuje status quo, ponieważ nie są wyzwalane /uruchamiane/ motywacje do działania transgresyjnego.

Wyniki działań transgresyjnych mają charakter prospektywny, są bardziej odroczone w czasie, niż działania ochronne. Działania transgresyjne posiadają znaczny stopień niepewności, stąd antycypowany wynik ma najczęściej charakter probabilistyczny. Procesy antycypacyjne /oczekiwania/ są zróżnicowane i mogą występować w różnych postaciach /rys. 3/:



Rys. 3. Podział oczekiwań /antycypacji/.

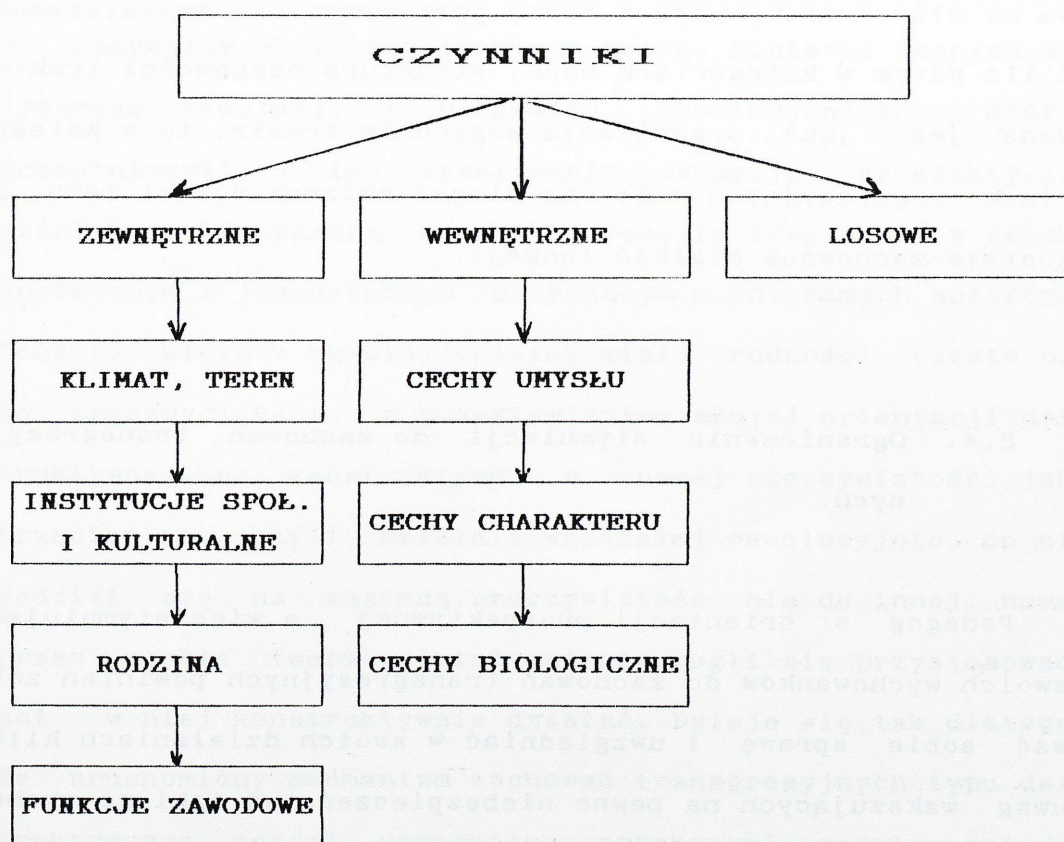
Oczekiwanie aktywne są przewidywaniami świadomymi i kontrolowanymi przez uwagę. Wymagają znacznego wysiłku intelektualnego /poznawczego/. Oczekiwanie pasywne mają charakter automatyczny, powstają bez udziału świadomości, bez wysiłku poznawczego. Między oczekiwaniami aktywnymi i pasywnymi zachodzi antynomia /sprzeczność/.

W przewidywaniach kategoriycznych mamy absolutną pewność, że w wyniku sytuacji zadaniowej A, zdarzy się zjawisko X.

Przewidywania probabilistyczne, to takie gdzie wynik z danej sytuacji jest niepewny /prawdopodobny/.

W działaniach transgresyjnych dominują oczekiwania aktywne - probabilistyczne.

Wszelkie działania człowieka, w tym również działania transgresyjne zdeterminowane są przez wiele czynników obiektywnych i subiektywnych, egzogennych i endogennych. Najczęściej wyróżnia się trzy klasy czynników /rys. 4/:



Rys. 4. Uwarunkowania działań transgresyjnych.

Wymienione wyżej czynniki bez wątpienia kształtują osobowość i wzbogacają indywidualne doświadczenia. Determinują podejmowanie działań ekspansywnych i twórczych.

W biografii i rozwoju każdego człowieka decydującą rolę odgrywają trzy podstawowe składniki:

- działanie;
- osobowość;
- środowisko.

Wymienione komponenty są ze sobą wzajemnie powiązane i uwarunkowane, tworząc tzw. model interakcyjny osobowości. Współczesna psychologia traktuje osobowość jako układ znajdujący się w ciągłej interakcji ze środowiskiem, który wpływa na własne zachowanie i który jest przez nie kształtowany. O ile zatem w kategoriach cech, struktura osobowości traktowana jest jako organizacja względnie trwała, to w kategoriach regulacyjnych może ona ulegać zmianom dzięki temu, że zostaje zachowana stałość funkcji.

2.4. Ograniczenia stymulacji do zachowań transgresyjnych.

Pedagog o orientacji prospektywnej, a więc stymulujący swoich wychowanków do zachowań transgresyjnych powinien zdawać sobie sprawę i uwzględniać w swoich działaniach kilka uwag wskazujących na pewne niebezpieczeństwa takiego wychowania:

1. Wychowanie prospektywne, oparte na transgresyjnej koncepcji człowieka nie jest alternatywą dla wychowania tradycyjnego /adaptacyjnego/, lecz jego uzupełnieniem i rozwinięciem. Jest bowiem tak, że tylko człowiek dobrze przystosowany do zastanej rzeczywistości może ją zmieniać w sposób ewolucyjny, a więc możliwie najmniej kosztowny społecznie, ekonomicznie i psychologicznie. Taka strategia wprowadzie wydłuża proces zmian w czasie, ale jest bardziej humanitarna i efektywna, choć oczywiście efekty faktycznie uzyskane mogą różnić się od zamierzonych.

Zachowania transgresyjne w sensie społecznym mogą często stymulować jednostkę do działań rewolucyjnych, tj. zmierzać do radykalnych i gwałtownych zmian. Historia znanych dotychczas rewolucji i biografie rewolucjonistów, którzy uczestniczyli w ich wywołaniu, wskazuje, że efekty ich działań były bardzo kosztowne /często tragiczne/ w sensie społecznym i jednostkowym /dotyczącym m.in. samych autorów/. Ponadto wielu z rewolucjonistów miało trudności, często nie do przezwyciężenia z przedstawieniem swojej orientacji destruktywnej na konstruktywną w nowej rzeczywistości jaką przecież stworzyli. Działali wcześniej rewolucyjnie, bo nie godzili się na zastaną rzeczywistość, ale do innej, nowej przez siebie tworzonej też ani nie mogli się przystosować, ani w niej konstruktywnie działać. Dzieje się tak dlatego, że uruchomiony mechanizm zachowań transgresyjnych typu destruktywnego został wzmocniony uzyskanymi pozytywnymi /wg ich oceny/ efektami i do tego stopnia utrwalony, że niemoż-

liwe okazało się jego przekształcenie w swoje przeciwieństwo, tzn. zachowania konstruktywne, które przecież także mogą mieć charakter transgresyjny.

Z powyższych konstatacji wynika, że wychowawcy powinni proces swoich oddziaływań realizować tak, aby wychowankowie byli zarówno dobrze przystosowani do zastanej rzeczywistości, jak i otwarci na rozsądne nowości i gotowi do zachowań transgresyjnych zgodnych z akceptowanymi przez siebie i społeczeństwo wartościami.

2. Innym ograniczeniem w zakresie stymulacji do zachowań transgresyjnych jest sfera osobowości wychowanka, zwłaszcza ta jej część, która dotyczy możliwości intelektualnych wychowanka oraz jego właściwości emocjonalnych. Sprawa jest niezwykle istotna dlatego, że stymulowanie do zachowań transgresyjnych zawsze oznacza dla wychowawcy projektowanie sytuacji problemowej wymagającej rozwiązania jej przez wychowanka. Sytuacje te muszą być dostosowane do zdolności i możliwości wychowanków, ale równocześnie zmuszające ich do przekraczania granic tego, co dotychczas osiągnęli oraz - w jakimś częściowym zakresie - z czym dotychczas się zetknęli. Takie sytuacje są bowiem zarówno najbardziej mobilizujące, jak i najbardziej kształtujące. Teza ta wynika z prawa psychologii uczenia się, stwierdzającego, że najszybciej i najbardziej trwale uczymy się tego, co sami zrobimy nowego, dotychczas nie doświadczonego.

Problem w tym, że projektowanie takich sytuacji jest niezwykle trudne, zwłaszcza w szkolnictwie masowym o struk-

turze klasowo-lekcyjnej i tradycyjnie przedmiotowym układzie treści kształcenia. W szkolnictwie wojskowym, szczególnie na poziomie wyższym i w AON problem ten zdaje się w znacznym stopniu rozwiązywać realizowane różnego rodzaju ćwiczenia grupowe i dowódczo-sztabowe.

3. Warto zwrócić uwagę wychowawcom na psychologiczne konsekwencje zachowań transgresyjnych. Chodzi o podkreślenie faktu, że działania typu transgresyjnego przeważnie są ryzykowne, co oznacza, że osiągnięcie zakładanego rezultatu jest probabilistyczne, a nie pewne. Osiągnięte jednak wyniki zawsze w określonym stopniu pozostawiają pewien ślad w osobowości. Jeżeli człowiek /wychowanek/ odnosi sukces, to zachowanie, które do niego doprowadziło ulega wzmocnieniu, a przy powtórzeniach - utrwaleniu. Jeżeli dzieje się inaczej tzn. wychowanek nie uzyskuje zakładanych rezultatów to nie dość, że zniechęca się do podejmowania kolejnych działań danego typu, ale także może to zniechęcenie przenosić /generalizować/ na działania innego typu, czyli ograniczać swoją aktywność transgresyjną. Problem ten jest związany z bardzo złożonym procesem kształtowania się samooceny człowieka. W licznych badaniach psychologicznych stwierdzono, że ludzie o adekwatnej /do możliwości/ samoocenie działają skuteczniej, są realistami w ocenie zarówno swoich możliwości, jak i sytuacji, podejmują też działania o średnim poziomie ryzyka. Zbyt łatwe ich nudzą, natomiast zbyt trudne - odstręczają ze względu na to, że nie lubią przegrywać. Inaczej funkcjonują ludzie, których samoocena jest nieadekwatna w

stosunku do możliwości. Może ona być zawyżona lub zaniżona. Ludzie o zaniżonej samoocenie przeważnie nie są skłonni podejmować działania typu transgresyjnego, właśnie ze względu na stopień ryzykowności i brak wiary w to, że działanie to może zakończyć się sukcesem. Takie nastawienie, nabyte na podstawie uprzednich doświadczeń występuje niezależnie od rzeczywistych możliwości człowieka i sytuacji, w której ma miejsce. Co ciekawsze mechanizm ten działa w większości przypadków na zasadzie samospełniającej się przepowiedni. Ludzie tacy minimalizują swoje cele, ograniczając się przeważnie do działań typu obronnego. Często też przejawiają zaburzenia psychiczne.

Ludzie o samoocenie zawyżonej są prawie zawsze skłonni do działań transgresyjnych, wyrażają do nich gotowość bez względu na cel i okoliczności, byle by tylko widzieli możliwość wyeksponowania publicznie własnej osoby. Przeważnie nie doceniają oni zwiększonego poziomu ryzyka działań, których skłonni są się podjąć. Często więc ponoszą klęskę, po której następuje jakby "ostudzenie" i następne działanie ma charakter bardzo ostrożny, graniczący z pewnością. Ale sukces uzyskany w takim działaniu znów uruchamia mechanizm "hurra rewolucjonizmu". Cechą charakterystyczną tych ludzi jest przemienność zachowań pewnych, bardzo ryzykownych, bardzo często ocenianych przez nich jako normalnych, ale nie uwzględniających istotnych elementów sytuacji, w której działania te są podejmowane.

Ta skrótowa charakterystyka typów zachowań w zależności

od poziomu samooceny wskazuje wychowawcom, że stymulowanie do zachowań transgresyjnych to także problem kształtowania adekwatnego poziomu samooceny. Jednak pozostaje problem jak to czynić?

4. Proces stymulowania do zachowań transgresyjnych /wychowanie prospektywne/ związany jest z jednym jeszcze niebezpiecznym zjawiskiem /jako konsekwencja/, mianowicie - wytworzeniem u niektórych osobników orientacji lękowej przed nie sprawdzeniem się, nie sprostaniami wyzwaniom narzuconym przez wychowawcę lub okoliczności. Chodzi o to, że są ludzie, którzy podejmują się realizacji pewnych zadań nie dlatego, że za ich pomocą chcą realizować cele społecznie użyteczne, lecz dlatego, żeby chronić własną osobę przed podejrzeniem o brak kompetencji, użyteczności, przydatności na określonym stanowisku, itp. Orientacja taka ma charakter asekuracyjny, a w niektórych przypadkach nawet patologiczny. Cechą charakterystyczną dla zachowań tych ludzi jest to, że nie potrafią oni realistycznie ocenić sytuacji w oparciu o jej istotne elementy, lecz czynią to opierając się na czynnikach drugorzędnych lub zupełnie nie mających znaczenia. Działając jednak na podstawie tak wypaczonej oceny sytuacji skłonni są do podejmowania działań nie tylko nieadekwatnych do celu i sytuacji, ale nawet niebezpiecznych dla siebie i innych. Są przy tym wysoce motywowani do działań, lękiem o swoje egoistyczne interesy, które w środowisku stymulowanym do zachowań transgresyjnych mają konkurencję w postaci zachowań innych osobników tego środowiska.

Sformułowane wyżej uwagi nie mają na celu dewaluacji koncepcji wychowania progresywnego /prospektywnego/ opartego na transgresyjnej koncepcji człowieka. Wręcz przeciwnie, uważam że tak właśnie powinni być kształceni oficerowie WP. Jeśli jednak wskazuję na pewne niebezpieczeństwa związane z tą koncepcją to dlatego, żeby zwrócić uwagę na potrzebę ich uwzględniania przy projektowaniu aksjologicznej i prakseologicznej warstwy tej koncepcji. Dlatego, że transgresje bywają różne, także zbrodnicze, a tego przecież nie zamierzamy czynić, ani ich stymulować. Świadomość takiej możliwości może przed nią ustrzec dzięki podjętym wcześniej odpowiednim działaniom.

Czy są to wszystkie niebezpieczeństwa związane z tą koncepcją? - trudno powiedzieć!

Stwierdzić wszakże trzeba, że ludzie od wieków działają w sposób transgresyjny bez uświadamiania sobie w pełni, że tak się zachowują i bez znajomości słowa określającego takie zachowanie. Inaczej przecież nie można wyjaśnić dziejowego postępu cywilizacyjnego. A przecież wychowywano ich różnie, w tym także wyłącznie adaptacyjnie. Może więc zachowania transgresyjne są naturalną skłonnością człowieka? Cóż więc jest zadaniem wychowania obecnie? Może chodzi tylko o to, aby te naturalne skłonności człowieka uruchomić, wyzwolić, jeśli są utajone i stworzyć warunki do ich samorealizacji?

2.5. Interpretacja transgresyjnego podłoża edukacji.

W esejach psychologicznych "O człowieku wielowymiarowym" J. Koziński przedstawia człowieka jako "układ o najwyższym stopniu złożoności, jako istotę składającą się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych".^{1/} Autor, w cytowanym dziele, dokonuje totalnej krytyki dotychczasowego systemu edukacyjnego funkcjonującego w Polsce. Zdaniem J. Kozińskiego "...Koncepcja człowieka oświeconego staje się szczególnie nieprzydatna w środowisku zmiennym, ruchomym i dynamicznym, w którym przystosowanie i rozwój polega nie na stosowaniu gotowej wiedzy, ale na rozwiązywaniu problemów materialnych, społecznych i osobistych".^{2/} W dalszych rozważaniach wyraża pogląd, że "...koncepcja człowieka oświeconego znajduje się obecnie w stanie rozkładu, przeżywa swój epilog. Nie odpowiada ani aspiracjom indywidualnym, ani oczekiwaniom społecznym, ani wymogom cywilizacyjnym. Przypomina trochę wygasły wulkan. Tradycyjny system edukacyjny z niezwykłą skutecznością produkuje zjawisko "Nil", czyli nudę i lęk".^{3/}

Z całą pewnością krytyka powyższa może budzić kontrowersje, generując jednocześnie pytanie: na ile przedstawione zarzuty są słuszne i uzasadnione? Nie rozstrzygając ostatecznie powyższej kwestii, przejdźmy do omówienia koncepcji edukacji innowacyjnej, która bezspornie jest alternatywą dla

1/ J. Koziński. O człowieku... s.31.

2/ Tamże, s. 41.

3/ J. Koziński. O człowieku...s. 40-42.

kształcenia tradycyjnego, którego celem jest adaptacja prezentystyczna, a więc przystosowanie człowieka do aktualnych warunków, do istniejących struktur społecznych i instytucjonalnych.

W edukacji innowacyjnej postulat adaptacji prezentystycznej traci swoje znaczenie, a na czoło wysuwa się orientacja prospektywna /kształcenie dla przyszłości/. Zasadniczym celem procesu nauczania jest ukształtowanie postawy badawczej człowieka, gdzie dominują tendencje do poszukiwania problemów i samodzielnego ich rozwiązywania. W postawie tej należy ustalać i uwzględniać kryteria prakseologiczne i humanistyczne. Proces nabywania i przyswajania wiedzy o świecie i o samym sobie, powinien przebiegać w sposób materialny, oparty metodycznie na doświadczeniach osobistych, bezpośredni kontakt z rzeczywistością, bazujący na własnych refleksjach. Koncepcja innowacyjna ogranicza rolę przekazu werbalnego, eliminuje wiedzę encyklopedyczną. Informacje typu "wiem że", zastępują informacje typu "wiem jak". W procesie kształcenia większy nacisk kładzie się na przedmioty sprawnościowe, kształtujące umiejętności myślenia i działania w różnych sytuacjach.

Zmianie ulega także strukturalizacja wiedzy ucznia. W rozwiązywaniu problemów wymagana jest wiedza interdyscyplinarna, pozwalająca w sposób syntetyczny poznawać świat.

Niezwykle istotnym założeniem, czy nawet kanonem w koncepcji innowacyjnej jest podmiotowość. Istota podmiotowości polega na tym, "...że człowiek staje się współprzyczyną zda-

rzeń - staje się sprawcą, a nie tylko odbiorcą informacji".^{1/}

Podmiotowość wyraża się tym, że człowiek "...inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, dokonuje wyboru, określa prawdopodobieństwo i wartość konsekwencji wybranego działania, przyjmuje odpowiedzialność za ryzykowne czyny, za własne niepowodzenia".^{2/}

W procesie kształcenia monolog zamienia się w dialog, interakcja między nauczycielem i uczniem opiera się na zasadzie partnerstwa. Podmiotowość modyfikuje strategię kształcenia, stanowi podstawę wychowania dialogowego.

Edukacja dla przyszłości /orientacja prospektywna/ jest odmianą adaptacji kreatywnej. Osiągnięcie jej celów możliwe jest jedynie poprzez zwiększenie roli procesów antycypacji. Konieczne jest także rozwijanie umiejętności alternatywnego, dywergencyjnego, probabilistycznego i globalnego myślenia. Wzrasta również znaczenie upowszechniania sztuki wyboru. Sztuka ta, jak zauważa J.Kozielecki, polega na tym, że "...nie należy uczyć wszystkiego, należy uczyć jedynie wszystkiego co jest ważne w procesie perspektywicznego przystosowania się i w procesie rozwoju osobowości".^{3/}

Kształcenie innowacyjne daje szansę na przystosowanie się człowieka do przyszłego świata i kreowania go. W większym stopniu zbliża do wszechstronnie rozwiniętej osobowości niż tradycyjna koncepcja kształcenia zachowawczego. Wprowadzenie

1/ J.Kozielecki. O człowieku...s. 44.
2/ J.Kozielecki. O człowieku...s. 45.
3/ J.Kozielecki. O człowieku...s. 47.

w życie koncepcji innowacyjnej wymaga jednak przełamania barier psychologicznych i społecznych.

3. WYZNACZNIKI I UWARUNKOWANIA KREATYWNEJ FUNKCJONALNOŚCI ZAWODOWEJ OFICERA-DOWÓDCY

3.1. Ogólna charakterystyka zawodu wojskowego.

Zawód wojskowy ze względu na swą istotę, specyfikę i wielofunkcyjność jest niewątpliwie jedną z najtrudniejszych /o ile nie najtrudniejszą/ profesji. Wśród innych zawodów zajmuje miejsce szczególne, cieszy się wysokim uznaniem i szacunkiem społecznym. Podstawowa funkcja społeczna wojska wyraża się w stałej gotowości do obrony suwerenności państwa i bezpieczeństwa narodu. Powołaniem zawodu wojskowego jest zdolność do podjęcia walki zbrojnej w każdej chwili i obrony najwyższych wartości narodowych. Głównym zadaniem wojska w czasie pokoju jest zapewnienie bezpieczeństwa kraju i przygotowanie społeczeństwa do powszechnej obrony w przypadku konfliktu zbrojnego. Należy również podkreślić znaczącą rolę jaką spełnia wojsko w likwidowaniu klęsk żywiołowych, katastrof, zagrożeń ekologicznych, itp.

Niezwykle wysokie wymagania profesjonalne i osobowościowe jakie dotyczą żołnierzy zawodowych, nie są porównywalne z żadnym innym zawodem. Współczesny żołnierz zawodowy musi

odznaczać się wysokim poziomem intelektualnym, inteligencją, dobrym stanem zdrowia i doskonałym przygotowaniem psychofizycznym. Nieodzowna jest także umiejętność posługiwania się sprzętem i uzbrojeniem oraz skuteczne działanie w każdym, nawet najtrudniejszych warunkach. Zawodowa służba wojskowa wymaga stałej dyspozycyjności, absolutnej lojalności i bezwzględnego podporządkowania się rozkazom przełożonych. Wymagania osobowo zawodowe wobec oficerów mają charakter szczególny, ponieważ "...żołnierze zawodowi stanowią specyficzną kategorię ludzi, o specjalnych celach i zadaniach i dlatego muszą się w sposób zasadniczy różnić od pozostałych kast społecznych".^{1/}

Znamienne wymagania w stosunku do dowódców wyrażane są w konstatacji: "... o efektywności operacyjno-taktycznej sztabów decyduje nie ich liczebność, lecz sprawność oficerów, ich umiejętności organizatorskie, energia, samodzielność i odwaga".^{2/} Rozwijając poprzednią myśl K.Nożko zauważa, że "...wymagania dotyczące wiedzy, kwalifikacji i umiejętności fachowych dowódców i oficerów sztabów wszystkich rodzajów wojsk i służb będą stale wzrastać".^{3/} Ten sam autor wyraża także pogląd, że "...dowódca, oficer sztabu będą najczęściej działali w sytuacjach niepewnych, wyjątkowo złożonych, trudnych, powodujących najwyższe napięcia psychiczne i fizyczne,

1/ J.Borgosz. Drogi i bezdroża filozofii pokoju. Warszawa 1989, s. 33.
2/ K.Nożko. Właściwości obrony manewrowej organizowanej na obszarze RP. "Myśl Wojskowa" 1991, nr 2.
3/ Tamże.

wymagających silnej woli, zdecydowania oraz poczucia odpowiedzialności za decyzje własne i podwładnych".^{1/}

W świetle powyższych rozważań dochodzimy do konstatacji, że zawód wojskowy wymaga zróżnicowanej wiedzy i wielostronnych umiejętności, u podstaw których leży dobre zdrowie i sprawność psychofizyczna. Zawód ten wymaga właściwych kompetencji, wysokich kwalifikacji i określonych wartości moralnych. Spełnia ważne funkcje społeczno-obronne, stąd też przedstawicielom tego zawodu stawia się tak wysokie wymagania.

3.2. Funkcje dowódcy i obszary jego działalności.

Jednym z głównych przedstawicieli zawodu wojskowego jest oficer dowódca, który będąc wzorem dobrego obywatela i patrioty spełnia jednocześnie następujące funkcje:

- przywódcy;
- pedagoga;
- wychowawcy;
- specjalisty wojskowego;^{2/}

Funkcja przywódcy sprowadza się do formalnego i nieformalnego kierowania zespołem ludzkim, opartego na pełnym zaufaniu i niekwestionowanym autorytecie dowódcy.

1/ K.Nożko. Zasady współczesnej sztuki wojennej w systemie obronnym RP. Warszawa 1991, s. 16.

2/ Funkcje te przyjęto za J.Jurą w: Dobór treści kształcenia /Koncepcja funkcjonalna/. Warszawa 1994, s. 63, 64.

Funkcja pedagogiczna dowódcy polega na organizowaniu i prowadzeniu różnorodnej działalności dydaktyczno-metodycznej z podległym sztabem i dowódcami niższych szczebli.

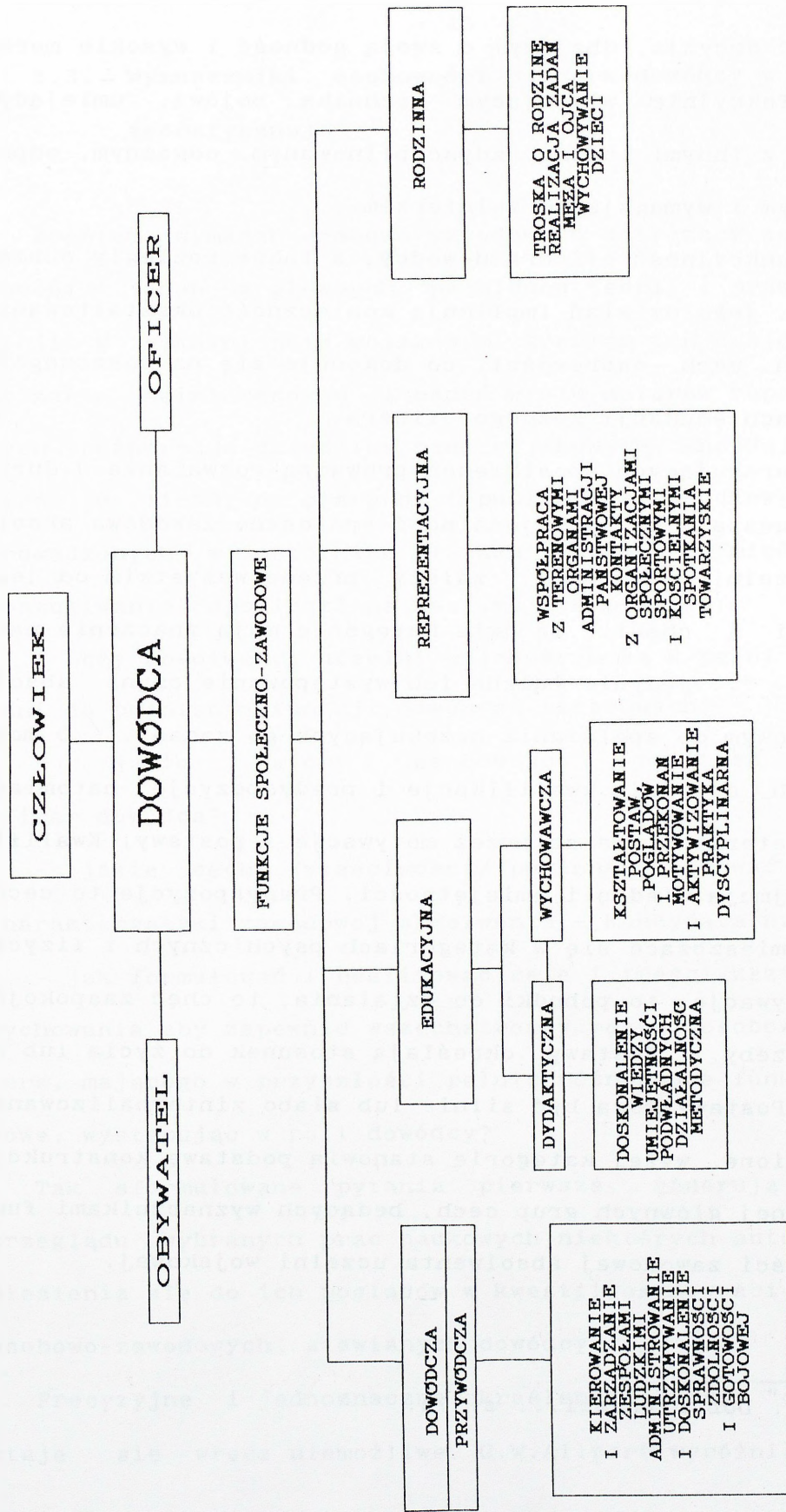
Funkcja wychowawcza wyraża się w kształtowaniu postaw, poglądów i motywacji wymaganych w służbie wojskowej z uwzględnieniem tradycji narodowych i wojskowych. Do działań wychowawczych zaliczyć można też praktykę dyscyplinarną.

Funkcja specjalisty wojskowego polega na spełnianiu zadań związanych ze sztuką wojenną, umiejętnością organizowania i kierowania walką, znajomością i umiejętnością wykorzystania techniki bojowej.

Przytoczone wyżej funkcje społeczno-zawodowe legły u podstaw wykreowania przez autorów niniejszej pracy graficznego modelu funkcjonalności oficera dowódcy /rys. 1/.

Przedstawiony model funkcjonalności oficera-dowódcy nie jest rzecz jasna doskonały. Jest jedynie konstruktem teoretycznym uwzględniającym, jak się wydaje, najważniejsze funkcje społeczno-zawodowe. W prezentowanej konstrukcji dowódca postrzegany jest jako człowiek wszechstronnie wykształcony, inteligentny, posiadający szerokie zainteresowania, człowiek o wysokim poziomie intelektualnym i kulturalnym, podejmujący działania twórcze i zmierzający do ustawicznego samorozwoju.

Dowódca jest także wzorowym obywatelem, patriotą i aktywnym społecznie altruistą. Jest wreszcie oficerem, a więc człowiekiem o szczególnych dyspozycjach, umiejącym myśleć i



Rys. 1. FUNKCJE DOWÓDCY I OBSZARY JEGO DZIAŁALNOŚCI.

podejmować decyzje, dbającym o swoją godność i wysokie morale, perfekcyjnie władającym techniką bojową, umiejącym współżyć z innymi ludźmi, zdyscyplinowanym, odważnym, odpowiedzialnym i wymagającym żołnierzem.

Wielofunkcyjność oficera-dowódcy, a także rozległy obszar i zakres jego działań implikują konieczność ukształtowania pożądanых cech osobowości, co dokonuje się na poszczególnych etapach edukacji każdego oficera.

Do interesujących spostrzeżeń prowadzą rozważania J.Jury, który zauważa, że funkcjonalność społeczno-zawodowa absolwenta uczelni wojskowej, zależy przede wszystkim od jego możliwości i chęci. Te dwie kategorie mają znaczenie nadrzędne i "...jedynie łączne ich występowanie czyni absolwenta gotowym do spełniania oczekujących go zadań".^{1/} O możliwościach decydują kwalifikacje i predyspozycje, natomiast chęci zdeterminowane są przez motywacje i postawy. Kwalifikacje obejmują wiedzę i umiejętności. Predyspozycje to cechy wrodzone mieszczące się w kategoriach psychicznych i fizycznych. Motywacje, to pobudki do działania, to chęć zaspokojenia potrzeby. Postawy określają stosunek do życia lub do zjawisk. Postawy mogą być silnie lub słabo zinternalizowane.

Wymienione wyżej kategorie stanowią podstawę konstrukcji teoretycznej głównych grup cech, będących wyznacznikami funkcjonalności zawodowej absolwenta uczelni wojskowej.

1/ J.Jura. Dobór treści... s. 74.

3.3. Wyznaczniki osobowości oficera-dowódcy w refleksji teoretycznej.

Problem wymagań osobowo-zawodowych dotyczący dowódcy, to obecnie jeden z głównych problemów teorii i praktyki edukacji w szkolnictwie wojskowym. Problem ten znajduje się w obszarze zainteresowań i badań wielu autorów reprezentujących różnorodne dziedziny nauk wojskowych. Znajduje to swój wyraz w licznych pracach i publikacjach naukowych. Celem prowadzonych w ostatnich latach badań było między innymi poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- czy absolwenci uczelni wojskowych są w pełni przygotowani do pełnienia funkcji dowódczo-sztabowych?

- jakie walory osobowości powinien posiadać oficer-dowódca?

- jakie cechy /właściwości/ powinna obejmować struktura charakterystyki zawodowej absolwenta - kandydata na dowódcę?

- jak formułować i realizować cele i treści kształcenia i wychowania aby zapewnić wszechstronny rozwój osobowości oficera, mającego w przyszłości pełnić różnorodne funkcje zawodowe, występując w roli dowódcy?

Tak sformułowane pytania pierwsze, generują potrzebę przeglądu wybranych prac naukowych niektórych autorów i odniesienia się do ich poglądów w kwestii osobowości i wymagań osobowo-zawodowych, stawianych dowódcy.

Precyzyjne i jednoznaczne określenie pojęcia "osobowość" staje się wręcz niemożliwe. G.W.Allport wyróżnił 50 defi-

nicji osobowości, które podzielił na 5 grup: definicje filozoficzne, prawne, socjologiczne, biospołeczne i psychologiczne.^{1/} Według Allporta "...osobowość jest dynamiczną organizacją tych psychologicznych systemów jednostki, które determinują jej specyficzny sposób przystosowania się do otoczenia".^{2/}

Uwzględniając wewnętrzne stany i procesy psychiczne oraz związki zachodzące między nimi, Warren i Carmichel tak definiują osobowość: "...osobowość jest jednolitą psychiczną organizacją ludzkiej istoty na określonym etapie jej rozwoju, obejmującą charakter, intelekt, temperament, uzdolnienia, postawy moralne i wszelkie inne postawy wytworzone w ciągu życia jednostki".^{3/}

Z bardziej współczesnych pojęć osobowości na uwagę zasługują definicje S.Sieka i K.Obuchowskiego.

S.Siek uważa, że "...osobowość to organizacja nabytych i wrodzonych dyspozycji i schematów reagowania jednostki, względnie stała i spoista, powstała jako wynik dojrzewania, uczenia się i przystosowania, determinująca dalszy rozwój".^{4/}

W strukturze osobowości S.Siek wyróżnia takie elementy jak: potrzeby, postawy, uzdolnienia, emocje, mechanizmy obronne oraz cechy obrazu siebie.^{5/}

1/ Por. S.Siek, Struktura osobowości. Warszawa 1986, s. 12.
2/ Tamże, s. 13.
3/ Tamże, s. 13.
4/ Tamże, s. 14.
5/ Zob. tamże.

K.Obuchowski ujmuje osobowość dychotomicznie tj. w sposób strukturalny, jako organizację oraz w sposób funkcjonalny i regulacyjny. W pierwszym ujęciu osobowość to "...organizacja pewnej kategorii właściwości psychologicznych".^{1/}

W znaczeniu funkcjonalnym i regulacyjnym "...osobowość jest zbiorem tych właściwości psychologicznych, które wyznaczają postępowanie człowieka".^{2/}

J.Kosiewicz staje w opozycji wobec koncepcji osobowości K.Obuchowskiego, eksponując krytyczne stanowisko, że "...osobowość traktowanaw izolacji od struktur somatycznych ... jest poglądem fałszywym".^{3/} Proponowana przez J.Kosiewicza koncepcja osobowości obejmuje "...psychofizjologiczny oraz uwarunkowany społecznie zespół cech i właściwości, które umożliwiają działanie".^{4/} Osobowość w tym ujęciu traktowana jest jako zjawisko o charakterze psychosomatycznym i ontycznym /istniejącym, w podmiocie/. Oznacza to, że takie parametry jak stan zdrowia, sprawność i wydolność fizyczna są także komponentami osobowości.

W świetle omówionej wcześniej koncepcji transgresyjnej, osobowość traktować należy jako układ znajdujący się w ciągłej interakcji ze środowiskiem, który wpływa na własne zachowanie i który jest przez nie kształtowany.

Nie rozstrzygając ostatecznie, która z prezentowanych definicji jest najbardziej trafna, wydaje się słuszne, aby w

1/ K.Obuchowski. Adaptacja twórcza. Warszawa 1985, s. 194.

2/ Tamże.

3/ J.Kosiewicz. Kultura fizyczna, osobowość, wychowanie. Zagadnienia metodologiczne. Warszawa 1986, s. 76.

4/ Tamże, s. 77.

dalszych rozważaniach dotyczących osobowości dowódcy, przyjąć koncepcję J.Kosiewicza, gdzie osobowość pojmowana jest jako zespół cech psychosomatycznych znajdujących się w stałej interakcji ze środowiskiem i działaniem człowieka. Koncepcja ta bliższa jest pedagogice, bardziej przystaje do założeń kształcenia wszechstronnego i ustawicznego, jest bardziej spójna z definicją W.Okonia, który określa osobowość jako zespół względnie stałych właściwości i procesów psychofizycznych. Omawiana koncepcja jest również bardziej spójna z koncepcjami człowieka transgresyjnego i innowacyjnego. Potwierdzeniem deklarowanego wyboru jest pogląd, że "...rozwój osobowości nie może być rozpatrywany w izolacji od czynników biologicznych".^{1/}

Postępujący w szybkim tempie rozwój nauki i techniki we współczesnym świecie, wyznacza nowe kierunki i zadania w dziedzinie przygotowania kadr kierowniczych, rodzi nowe problemy w systemie edukacji narodowej. W obszarze tych problemów pojawiają się takie pojęcia jak: "kwalifikacje", "przydatność zawodowa", "wymagania osobowo-zawodowe", "cechy osobowości", itp. Problematyka powyższa inspirowała do wielokierunkowych badań, w wyniku których powstają nowe rozwiązania, znajdujące zastosowanie w praktyce, lub pozostające na gruncie teorii. W zdecydowanej większości rozwiązań eksponowany jest postulat nowoczesnej pedagogiki, kształcenia ustawicznego i wszechstronnego. Za w pełni zasadny należy uznać

1/ J.Strelau. Temperament, osobowość, działanie. Warszawa 1985. s. 397.

pogląd, że "...Nie negując potrzeby perfekcyjnego przygotowania profesjonalnego, nie można nie doceniać wszechstronnego rozwoju jednostki ludzkiej".^{1/} Od każdego oficera wymaga się nie tylko gruntownej wiedzy, umiejętności sprawnego dowodzenia i wyobraźni taktycznej, ale także takich cech żołnierskiej osobowości jak: aktywność bojowa, samodzielność, zdecydowanie, odporność psychofizyczna oraz odwaga w myśleniu i działaniu.

Adekwatną do wymienionych walorów jest myśl: "...służba wojskowa ma bowiem tę specyfikę, że liczyć się w niej powinien nie tylko dyplom uczelni wyższej; istotne są także inne, nie mniej ważne walory osobowościowe i psychofizyczne".^{2/} Zdaniem K.Zegnałka "...celem studiów wyższych jest nie tylko przygotowanie zawodowe, ale także wszechstronny rozwój osobowości oficerów".^{3/} Ten sam autor, omawiając charakterystykę osobowo-zawodową oficera dyplomowanego, wymienia takie cechy jak: postawa patriotyczna, obywatelska i etyczno-moralna, kwalifikacje zawodowe, walory intelektualne i charakterologiczne oraz fizyczno-zdrowotne.

Analizując strukturę osobowości absolwenta uczelni wojskowej, B.Szulc wyróżnia siedem właściwości:^{4/}

- zdolności;
- wiedzę;

1/ M.Krauze. Taka armia jakie szkolnictwo wojskowe. "Zeszyty Naukowe AON". 1993, nr 4.
2/ Tamże.
3/ K.Zegnałek. Kształtowanie osobowości oficera dyplomowanego. "Myśl Wojskowa" Nr 2, 1991.
4/ B.Szulc. Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnień systemu dydaktyczno-wychowawczego. ASG WP. Warszawa 1989, s. 174.

- umiejętności;
- cechy charakterologiczne;
- postawy;
- sprawności fizyczno-psychiczne;
- motywacje.

Cechy powyższe w znacznej mierze decydują o jakości pracy przyszłego dowódcy, wzajemnie się warunkują i uzupełniają. Ich dostrzeganie, stwarzanie możliwości rozwoju i stałego doskonalenia, to ważne i odpowiedzialne zadanie dydaktyczno-wychowawcze w edukacji oficerów.

W strukturze osobowości absolwenta, cytowany poprzednio J. Jura wyróżnia 25 wysublimowanych grup cech, zaliczając do nich:^{1/}

- wiedzę ogólną;
- wiedzę kierunkową;
- wiedzę specjalistyczną;
- umiejętności dowódcze;
- umiejętność adaptacji;
- umiejętność samokształcenia;
- walory intelektualne;
- wrażliwość estetyczno-kulturową;
- odporność psychiczną;
- sprawność fizyczną;
- odporność fizyczną na trudy i zmęczenie;
- prezencję;
- ambicje zawodowe;

1/ Zob. J. Jura. Dobór treści... s. 76-80.

- aspiracje;
- zainteresowania zawodowe;
- zamiłowania zawodowe;
- odpowiedzialność;
- patriotyzm;
- honor;
- odwagę;
- etykę zawodową;
- zdyscyplinowanie;
- wymagalność;
- wytrwałość;
- stanowczość.

Powyższa, aczkolwiek wielce rozległa specyfikacja walorów osobowościowych absolwenta uczelni wojskowej, w całej rozciągłości przystaje do współczesnej, pragmatycznej wykładni zawodowej służby wojskowej. Otwartym natomiast pozostaje problem czy szkolnictwo wojskowe stwarza realne możliwości kształtowania wszystkich wymienionych cech.

3.4. Osobowościowe determinanty aktywności zawodowej oficerów w świetle wyników badań.

Jest rzeczą bezsporną, że skuteczne funkcjonowanie dowódcy zależy od wielu czynników. Na racjonalne i sprawne dowodzenie w znacznej mierze wpływają pewne dyspozycje umysłowe dowódcy, do których zaliczyć można: sprawność myślenia,

umiejętność koncentracji intelektualnej, inteligencję, wyobraźnię, sprawność spostrzegania, sprawność pamięci i podzielność uwagi.

Wymienione walory umysłowe stały się przedmiotem analizy, pożądanym przez respondentów, cech intelektualnych warunkujących twórcze i samodzielne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji i ich realizacji w praktyce dowódczo-wychowawczej. Na pytanie - "W jakim stopniu wymienione dyspozycje umysłowe, decydują o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów w podejmowaniu różnorodnych decyzji służbowych i ich realizacji w praktyce wojskowej?", uzyskano następujący rozkład odpowiedzi:

TABELA 1

**STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH CECH,
DYSPOZYCJI UMYŚLOWYCH DLA TWÓRCZEGO I SAMODZIELNEGO
UCZESTNICTWA OFICERÓW W PODEJMOWANIU I REALIZACJI
RÓZNORODNYCH DECYZJI SŁUŻBOWYCH
/rozkład wyników w %/**

Lp	Wybrane dyspozycje umysłowe	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie ma zdania
1.	Sprawność myślenia	79,2	18,8	1,4	0,7	-
2.	Umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych	75,7	23,6	-	-	0,7
3.	Inteligencja	75,7	22,2	1,4	0,7	-
4.	Wyobraźnia	64,6	29,2	2,1	2,8	1,4
5.	Sprawność spostrzegania	61,8	34,0	2,1	0,7	1,4
6.	Sprawność pamięci	41,7	53,5	4,2	0,7	-
	Podzielność uwagi	41,0	50,0	6,9	1,4	0,7

Z danych zawartych w tabeli wynika, że większość badanych swoją aktywność zawodową, uzależnia w stopniu wysokim od takich dyspozycji intelektualnych jak: sprawność myślenia - 79,2%, inteligencji - 75,7% umiejętności koncentracji intelektualnej - 75,7%, wyobraźni - 64,6% oraz sprawności spostrzegania - 61,8%. Pozostałe walory umysłowe decydują w stopniu średnim o twórczej aktywności oficerów.

Kolejnym czynnikiem warunkującym sprawne dowodzenie są umiejętności. W powszechnym rozumieniu umiejętność jest to "...praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś".^{1/} Bardziej złożoną definicję podaje Z.Chlewiński, który uważa, że "...umiejętność jest konstruktem teoretycznym oznaczającym dyspozycje do efektywnego przeprowadzenia zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego zwykle złożonego zadania".^{2/}

Z powyższych definicji można zatem przyjąć, że umiejętności oznaczają sprawność w posługiwaniu się posiadanymi wiadomościami przy wykonywaniu złożonych zadań. Najczęściej spotykamy się z podziałem umiejętności na dwie kategorie: umiejętności umysłowe i umiejętności praktyczne.

Stopień uzależnienia dowodzenia od umiejętności umysłowych i praktycznych kadry oficerskiej przedstawia tabela 2:

1/ Słownik języka polskiego. T.3., s. 599.

2/ Z.Chlewiński. Kształtowanie się umiejętności poznawczych
W: Psychologia i poznanie, red. M.Materska i T.Tyszka.
Warszawa 1992, s. 161.

STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH UMIEJĘTNOŚCI
UMYSŁOWYCH KADRY OFICERSKIEJ DLA SPRAWNEGO KIEROWANIA
/DOWODZENIA/ WOJSKAMI
 /dane w %/

Lp	Wybrane umiejętności umysłowe /teoretyczne/	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętych decyzji	x/ <u>79,2</u>	18,1	1,4	-	1,4
2.	Umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów	<u>71,5</u>	24,3	3,5	-	0,7
3.	Umiejętność twórczego i systemowego /wieloaspektowego/ myślenia	<u>57,6</u>	38,9	2,8	-	0,7
4.	Umiejętność samooceny i samokontroli własnej działalności służbowej					
5.	Umiejętność indywidualnego samodoskonalenia zawodowo-specjalistycznego	42,4	<u>47,2</u>	9,0	1,4	-
6.	Umiejętność samodzielnego analizowania i wartościowania zjawisk społeczno-ekonomicznych i polityczno-militarnych	37,5	<u>50,7</u>	9,0	1,4	1,4

x/ W tabeli podkreślono procentowe dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Uzyskane odpowiedzi wskazują, że ponad 50% badanych oficerów uzależnia w stopniu wysokim sprawność działalności dowódczo-wychowawczej od takich umiejętności umysłowych jak: umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętej decyzji - 79,2%, umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów - 71,5%, umiejętność twórczego myślenia - 57,6%.

Sprawność dowodzenia zależy jednak przede wszystkim od umiejętności praktycznych dowódcy. Z przeprowadzonych badań

wynika, że sprawność działalności dowódczo-sztabowej uzależniona jest w stopniu wysokim od umiejętności kierowniczych - 68,8%, prakseologicznych - 58,3%, erudycyjnych - 57,6%. Pozostałe umiejętności - zdaniem badanych - decydują w stopniu średnim o jakości dowodzenia. Szczegółowe wyniki badań w tej kwestii zawiera tabela 3.

TABELA 3

STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH UMIEJĘTNOŚCI PRAKTYCZNYCH
KADRY OFICERSKIEJ DLA SPRAWNEGO KIEROWANIA
/DOWODZENIA/ WOJSKAMI
/rozkład wyników w %/

Lp	Wybrane umiejętności praktyczne	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Kierownicze	67,8	29,9	0,7	0,7	-
2.	Prakseologiczne	58,3	34,7	4,9	0,7	0,7
3.	Erudycyjne	57,6	35,4	6,3	0,7	-
4.	Integracyjne	56,3	37,5	6,3	-	-
5.	Menadżerskie	53,5	36,1	8,3	0,7	1,4
6.	Pedagogiczne	42,4	43,8	12,5	1,4	-
7.	Instruktorско-metodyczne	27,1	61,8	9,0	1,4	0,7
8.	Manualne	11,1	54,9	25,7	6,9	1,4

Jak wcześniej wspomniano istotną rolę w procesie dowodzenia odgrywają walory osobowości dowódcy. Na pytanie zadane respondentom: "Jakie znaczenie dla sprawnego dowodzenia oraz efektywnego oddziaływania na psychikę żołnierzy, posiadają wymienione cechy i walory osobowościowe oficerów?", uzyskano odpowiedzi, które przedstawia tabela 4.

TABELA 4

STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH CECH I WALORÓW OSOBOWOŚCIOWYCH
OFICERÓW /DOT. CECH PSYCHOFIZYCZNYCH/ DLA SPRAWNEGO
DOWODZENIA WOJSKAMI ORAZ EFEKTYWNEGO ODDZIAŁYWANIA
NA PSYCHIKĘ ŻOŁNIERZY
/dane w %/

Lp	Wybrane cechy /walory/ psychofizyczne	Stoپیeń znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia	78,5	20,1	1,4	-	-
2.	Kondycja i odporność psychiczna /dot. racjonalnego myślenia i działania w sytuacjach obciążeń emocjonalnych/	74,3	25,0	0,7	-	-
3.	Zrównoważenie nerwowe i samokontrola własnych reakcji i emocji	72,2	25,7	1,4	0,7	-
4.	Zadatki /predyspozycje/ wrodzone, przejawiające się w tzw. "zdatości wychowawczej" i talencie organizatorskim"	35,4	55,6	5,6	0,7	2,8
5.	Ogólna sprawność fizyczna /siłowa, ruchowa, motoryczna/	30,6	61,1	4,9	2,1	1,4
6.	Ekstrawertywny charakter /zewnętrzną otwartość "ku ludziom"/	24,3	52,8	16,7	3,5	2,8

Dane zawarte w tabeli wskazują, że zdecydowana większość badanych, najwyższe znaczenie nadaje takim walorom jak: umiejętność oddziaływania na psychikę podwładnych - 78,5%, kondycja i odporność psychiczna - 74,3% oraz zrównoważenie emocjonalne - 72,2%.

W charakterystyce osobowo-zawodowej absolwenta uczelni wojskowej mieszczą się również cechy swoiste dla kategorii psychosomatycznych, obejmującej takie pojęcia jak zdrowie,

sprawność fizyczna, wydolność fizyczna, umiejętności fizyczne oraz cechy wolicjonalne, do których miano zaliczyć odporność psychiczną, odwagę, zdecydowanie, upór, wolę walki, itp.

Poziom, skuteczność, jakość opanowania i aktualny stan wymienionych cech psychofizycznych, to równie ważne, jak wcześniej wymienione, determinanty sprawnego dowodzenia. Parametry zdrowotne, wydolnościowe, sprawnościowe i wolicjonalne nie mogą być oderwane od intelektualnych wyznaczników osobowości, lecz powinny stanowić ich podstawę. Utrzymanie dobrego stanu zdrowia i kondycji psychofizycznej gwarantuje ustawiczne uprawianie /w formie rekreacyjnej/ wybranych dyscyplin sportowych. Tymczasem, jak wykazały badania poziomu umiejętności fizycznych absolwentów AON nie napawa optymizmem. Poziom umiejętności fizycznych przedstawia tabela 5.

Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać przede wszystkim w zaniedbaniach na poprzednich etapach edukacji, zawężonym i okrojonym tematycznie programie wf w AON oraz w nader skromnej bazie sportowej.

Skuteczność przygotowania psychofizycznego oficerów na okres wojny i pokoju ilustrują dane w tabeli 6.

Przedstawione w tabeli wyniki dowodzą o dużym zróżnicowaniu poziomu przygotowania psychofizycznego badanych. Jeżeli zgodnie z kanonami prakseologii przyjmiemy, że wszelkie działania przy wskaźniku procentowym poniżej 70% należy uznać za mało skuteczne, to we wszystkich sferach przygotowania psychofizycznego oficerów, efekty są mierne.

Tabela 5

UMIEJĘTNOŚCI FIZYCZNE W OCENIE BADANYCH

Dyscypliny sportowe	Poziom umiejętności								Ogółem	
	Zerowy		Niski		Średni		Wysoki			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pływanie	2	1,7	36	30,0	50	41,7	32	26,7	120	100
Judo/Karate/	50	41,7	38	31,7	22	18,3	10	8,3	120	100
Strzelectwo sportowe	8	6,7	22	18,3	68	56,7	22	18,3	120	100
Szermierka	98	81,7	10	8,3	12	10,0	-	-	120	100
Narciarstwo biegowe	46	38,3	36	30,0	28	23,3	10	8,3	120	100
Narciarstwo zjazdowe	40	33,3	46	38,3	26	21,7	8	6,7	120	100
Zeglarstwo	84	70,0	18	15,0	14	11,7	4	3,3	120	100
Tenis ziemny	52	43,3	42	35,0	20	16,7	6	5,0	120	100
Piłka siatkowa	-	-	24	20,0	66	55,0	30	25,0	120	100
Piłka koszykowa	4	3,3	40	33,3	60	50,0	16	13,3	120	100
Piłka nożna	8	6,7	24	20,0	62	51,6	26	21,7	120	100

Tabela 6

SREDNIA ARYTMETYCZNA
I WSPÓŁCZYNNIK SKUTECZNOŚCI PRZYGOTOWANIA
PSYCHOFIZYCZNEGO

Sfera przygotowania	Na okres wojny		Na okres pokoju	
	Średnia	Współczynnik skuteczności w %	Średnia	Współczynnik skuteczności w %
Wiedza/teoria i met.WF/	3,30	66,0	3,45	69,0
Sprawność fizyczna	3,57	71,5	3,85	77,0
Umiejętności fizyczne	3,00	60,0	3,20	64,1
Odporność psychiczna	2,85	57,0	3,10	62,0
Cechy wolicjonalne	3,20	64,0	3,42	68,5
Nawyki	3,28	65,6	3,39	67,8
Zdrowie	3,63	72,6	3,84	76,8

Rozważając przygotowanie psychofizyczne oficera dowódcy do funkcjonalności zawodowej w ujęciu aksjologicznym, postawiono badanym pytanie: "Które z podanych niżej wartości aktywności ruchowej uważa Pan za najważniejsze?"

Przy założeniu rangowania wybranych wartości do trzech stopni uzyskano następujące wyniki: /tabela 7/.

Tabela 7

**STOPIEŃ WAŻNOŚCI WYBRANYCH WARTOŚCI AKTYWNOŚCI RUCHOWEJ
W OCENIE BADAŃYCH / w % /**

Wartości aktywności ruchowej	Stopień ważności		
	1	2	3
Dobre zdrowie, prawidłowy rozwój fizyczny	71,7	20,0	8,3
Dobre samopoczucie *	3,3	26,7	36,7
Wysoka sprawność, wydolność* i umiejętności fizyczne	11,7	38,3	20,0
Prawidłowo ukształtowany* charakter /cechy wolicjonalne/	13,3	15,0	35,0

* wyniki nie sumują się do "100", ze względu na wielokrotny wybór odpowiedzi i rangowanie do trzech stopni.

Przedstawione wyżej dane wskazują, że ponad 2/3 badanych za najważniejsze wartości w przygotowaniu psychofizycznym uznaje "dobre zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny". Na drugim miejscu, w ustalonej hierarchii wartości, respondenci wymieniali najczęściej "wysoką sprawność, wydolność, i umiejętności fizyczne". "Dobre samopoczucie" i "prawidłowo ukształtowany charakter", sytuowane były najczęściej w trzecim stopniu ważności.

Dociekając jakie cechy psychofizyczne dowódcy, powinny być rozwijane i utrwalane poprzez wychowanie fizyczne, odpowiedzi badanych pogrupowano w następujące kategorie /tabela 8/:

Tabela 8

CECHY PSYCHOFIZYCZNE DOWÓDCY
ROZWIJANE PRZEZ WYCHOWANIE
FIZYCZNE /w %/*

Odporność psychiczna	Odwaga	Silna wola	Zdrowie	Sprawność fizyczna
53,3	18,3	21,7	41,7	31,7

* - wartości nie sumują się do 100, ze względu na wielokrotny wybór.

Dane powyższe wskazują, że badani oficerowie przywiązują dużą wagę do kształtowania cech psychofizycznych poprzez wychowanie fizyczne, upatrując w nim możliwości rozwijania przede wszystkim takich cech jak: odporność psychiczna, zdrowie i sprawność fizyczna.

Zmierzając do rozstrzygnięcia kwestii w jakim stopniu wychowanie fizyczne wpływa na rozwój cech psychofizycznych oficera, poddano analizie empirycznej dane, które zawiera tabela 9.

Z analizy danych można zauważyć, że wychowanie fizyczne - w większym lub mniejszym stopniu wpływa na wszystkie wymienione cechy osobowości. Najsilniejszy wpływ - co jest zrozumiałe - obserwuje się w odniesieniu do takich cech jak: zdrowie, spraw-

ność fizyczna i prezencja. Znaczący wpływ daje się zauważyć również w obrębie takich właściwości jak: odwaga, odporność na stresy i silna wola. W nieco mniejszym stopniu wychowanie fizyczne wpływa na kształtowanie wyobraźni, wiedzy i inteligencji.

Tabela 9

**WPLYW WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
NA ROZWÓJ CECH PSYCHOFIZYCZNYCH
OFICERA W OPINII BADANYCH /w %/**

Lp	Cechy osobowości	Stopień oddziaływania				
		b. duży	duży	średni	mały	nie wpływa
1	Zdrowie	46,7	46,7	6,6	-	-
2	Sprawność fizyczna	65,0	33,3	1,7	-	-
3	Odwaga, męstwo	16,7	45,0	23,3	11,7	3,3
4	Odporność na stresy	16,7	45,0	25,0	11,7	1,6
5	Silna wola	26,7	30,0	28,3	8,3	8,7
6	Wyobraźnia	5,0	28,3	30,0	23,3	13,4
7	Koncentracja uwagi	11,7	35,0	38,3	10,0	5,0
8	Emocje i uczucia	15,0	28,3	23,3	21,7	11,7
9	Wiedza	1,7	25,0	25,0	35,0	13,3
10	Inteligencja	5,0	21,7	30,0	25,0	-
11	Prezencja	38,3	48,3	10,0	3,3	-

Niewielki odsetek badanych /od 3,3 do 13,4%/ wyraża pogląd, że wychowanie fizyczne nie wpływa na cechy osobowości mieszczące się w kategoriach psychologicznych /punkt 3-9 w tabeli/.

x

x

x

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale refleksje teoretyczno-empiryczne pozwalają do sformułowania konstatacji natury ogól-

niejszej. W pewnym uproszczeniu sprowadzają się one do następujących konkluzji:

1. Zawód wojskowy charakteryzuje się szczególną specyfiką, ważną rolą społeczną, wymaga wysokich kwalifikacji i wielorakich walorów osobowościowych.

2. W zawodzie wojskowym, jedną z najważniejszych pozycji zajmuje oficer-dowódca, który spełnia wiele funkcji społeczno-zawodowych, któremu stawiane są wysokie wymagania intelektualne, moralne i psychofizyczne.

3. Osobowość oficera-dowódcy jest konstrukcją niezwykle złożoną, zarówno w znaczeniu strukturalnym jak i regulacyjnym, stąd też jej formowanie musi przebiegać na każdym etapie kształcenia.

4. Racjonalne, skuteczne i sprawne dowodzenie zdeterminowane jest przez osobowościowe walory oficera-dowódcy zarówno intelektualne, praktyczne, jak i psychosomatyczne.

5. Celem edukacji oficera-dowódcy jest przygotowanie go nie do stanowiska, lecz do zadań jakie będzie wykonywał /funkcjonalizm zawodowy/.

4. TRANSGRESYJNE UJĘCIE KONCEPCJI PEDAGOGIZACJI KADRY DOWÓDCZEJ KSZTAŁCONEJ W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

Jaka ma być współczesna pedagogika wojskowa? W oparciu o jakie paradygmaty należy ją wykreować? Z jakimi dziedzinami wiedzy oraz nauki powinna współpracować i w konsekwencji tworzyć swoją interdyscyplinarną wykładnię? Czy dotychczasowe subdyscypliny pedagogiczne odpowiadają obecnej teorii i praktyce wojskowej? Jakie nowe dyscypliny szczegółowe pedagogiki pozwoliłyby jej twórczo zaistnieć w aktualnych i przyszłościowych realiach programowych wyższego szkolnictwa wojskowego? Jaką wiedzę i jakie umiejętności pedagogiczne można uznać za niezbędne i reprezentatywne dla dowódczej działalności kadry oficerskiej? Sformułowane pytania uznano za kierunkowe dla poznawczej problematyki niniejszego rozdziału obejmującej:

1. Prezentację, pożądaną z zawodowego punktu widzenia, progresywnych /tj. postępowych/ aksjomatów kształcenia pedagogicznego współczesnych dowódców;
2. Wykreowanie i scharakteryzowanie nowych obszarów edukacji pedagogicznej oficerów kształconych w Akademii Obrony Narodowej;

3. Ukazanie i przeanalizowanie roli transgresyjnej twórczości pedagogicznej w aktywnym przekształcaniu dotychczasowej rzeczywistości edukacyjnej.

Z uwagi na merytoryczną innowacyjność zagadnień opracowaniu nadano charakter konceptualistyczny, posiłkując się w tym celu tradycyjnymi metodami oceny zgromadzonego materiału /analizy, syntezy, analogii, uogólnienia i porównywania/ oraz niekonwencjonalnymi zasadami postępowania badawczego, do których zaliczono:^{1/}

- zasadę różnorodności,
- zasadę racjonalnej irracjonalności,
- zasadę kompetentnej niekompetencji,
- zasadę aktualności.

Wymienione reguły /zasady/ heurystyczne uznano za adekwatne dla transgresyjnej orientacji metodologicznej niniejszego rozdziału.

4.1. Progresywne aksjomaty edukacji pedagogicznej oficerów-dowódców.

Jakościowe przeobrażenia dotychczasowego porządku społecznego obligują do twórczej refleksji nad aktualnym i przyszłościowym ogólnonarodowym modelem edukacji. Adaptacyjno-reprodukcyjna doktryna kształcenia, lansowana w powojen-

1/ Zob. E. Necka. Twórcze rozwiązywanie problemów. Kraków 1994, s. 59-65.

nej rzeczywistości pedagogicznej, została poddana totalnej krytyce. W tej sytuacji coraz częściej pisze się i mówi o nowych paradygmatach edukacji mających określić jej programowo-organizacyjny kształt. Tworzone nowe założenia kształcenia powinny również warunkować i wyznaczać kierunek zamierzonych i niezbędnych zmian w wojskowym systemie edukacyjnym. W niniejszym podrozdziale progresywne aksjomaty wojskowej edukacji oficerów utożsamiano z postępowymi, innowacyjnymi naczelnymi postulatami i prawidłowościami, pozwalającymi wykreować transgresyjne wskazania i imperatywy dla procesu pedagogizacji współczesnych kadr dowódczych.

Z pogłębionej analizy literatury przedmiotu wynika, że dotychczasowe monodyscyplinarne ujmowanie pedagogiki wojskowej, jako autonomicznej dziedziny wiedzy, w sposób istotny pauperyzuje jej zakres przedmiotowy, ograniczając tym samym uczestnictwo pedagogiki w procesie zawodowego przygotowania oficerów do przyszłej działalności służbowej.

W związku z tym za zasadne uznano odwołanie się do pojęcia edukacji pedagogicznej, scalającej w sobie zarówno ogół procesów wychowawczych, jak też kształcących i oświatowych, realizowanych w praktyce wojskowej. Takie ujęcie problemu pozwoliło na utożsamienie istoty przygotowania pedagogicznego studiujących z szeroko pojętą edukacyjną rzeczywistością wojskową, obejmującą podstawowe płaszczyzny kształcenia profesjonalnego oficerów pionu dowódczego.

Z uwagi na fakt, że pedagogika wojskowa podlega z jednej strony podstawowym prawidłowościom pedagogiki ogólnej, nato-

miast z drugiej jest modelowana przez rozwój teorii i praktyki wojskowej, prezentowane aksjomaty edukacyjne sklasyfikowano w dwóch grupach. W ramach przyjętego makro i mikrospołecznego podejścia porządkującego wyszczególniono naczelną postulat i wskazania wynikające z ogólnospołecznej doktryny edukacyjnej oraz z programowych założeń kształcenia ogólnozawodowego kadry oficerskiej.

Do naczelną makrospołecznych aksjomatów edukacyjnych, mogących pozytywnie wpłynąć na jakościową stronę przygotowania zawodowego, w tym pedagogicznego, oficerów zaliczyć możemy:

- legitymizację kreatywno-krytycznej filozofii kształcenia z jednoczesnym odejściem od dotychczasowej adaptacyjno-reproduktywnej doktryny edukacyjnej. Przyjęcie tego założenia pozwoliłoby na diametralne przewartościowanie w sposobie ujmowania przedmiotu pedagogiki i jej praktycznym uprawianiu. W tej sytuacji wtórność dotychczasowych idei pedagogicznych, w stosunku do orientacji ideologiczno-politycznych i światopoglądowych, zostałaby zastąpiona racjonalną twórczością pedagogiczną, kreującą i przystosowującą własne, stricte naukowe konstrukty teoretyczne do aktualnej i przewidywanej rzeczywistości edukacyjnej,

- uznanie podmiotowości uczestników procesu kształcenia za podstawowy paradygmat edukacji, prowadzący w konsekwencji do upodmiotowienia instytucjonalnego i teleologiczno-programowego współczesnej szkoły wyższej. Jest to postulat szczególnie ważny, z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ ne-

guje dotychczasową autorytarно-dyrektywną istotę procesu edukacji na rzecz szeroko rozumianej podmiotowości kształcenia wychowującego,

- odejście od tzw. "jednoparadygmatyczności" w sposobie uprawiania nauki oraz dydaktyki, blokującej rozwój refleksji teoretycznej a także prowadzącej do schematyzmów w sposobie nauczania, z jednoczesnym opowiedzeniem się z pluralizmem myśli ludzkiej i naukowo-dydaktyczną wolnością akademicką. Niniejsze założenie dowodzi anachroniczności jednopłaszczyznowego odczytywania pedagogiki i obliguje do wielopłaszczyznowego uprawiania tej dziedziny wiedzy,

- pozytywne ustosunkowanie się do przeobrażeń zachodzących w teleologii i treściach kształcenia. Obecnie w miejsce prymatu przekazu wiadomości, jako dominującego celu edukacji, lansuje się prymat kwestii aksjologicznych i spraw rozwoju osobowości. Zobrazowane to zostało w postaci nowej formuły pedagogicznej uwzględniającej w następującym porządku poszczególne komponenty treści kształcenia: wartości-postawy-umiejętności-wiedza. Takie ujęcie treści, obliguje do innowacyjnego spojrzenia na dotychczasową strukturę celów edukacji pedagogicznej kadry dowódczej,

- otwarcie na najnowszą technikę /w ramach technologii kształcenia/ zwiększającą w sposób zasadniczy efektywność pracy naukowo-dydaktycznej współczesnego pedagoga. Jest rzeczą oczywistą, że w tzw. nowej cywilizacji, nazwanej przez Y.Masuda "erą informacyjną", znaczenie inteligentnych środków technicznych /multimediów, hipermediów i komputerów/

w instytucjonalnym procesie kształcenia będzie ustawicznie wzrastać,

- przetransponowanie na grunt wojskowej teorii praktyki kształceniowej tych koncepcji psychopedagogicznych i dydaktycznych, których dorobek teoretyczny można uznać za konstruktywny i twórczy dla aktualnego i przewidywanego rozwoju praktyki społecznej. Do koncepcji i teorii mogących konstruktywnie dowartościować dotychczasową rzeczywistość pedagogiczną można m.in. zaliczyć: transgresyjną koncepcję osobowości, teorię czynnościowo-zawodową wraz z funkcjonalizmem pedagogicznym oraz dydaktykę innowacyjną.

Wyszczególnione aksjomaty można uznać za reprezentatywne dla progresywnych przeobrażeń zachodzących w ogólnospołecznym systemie edukacyjnym. Ze względu na swoją uniwersalność mogą stanowić one transgresyjne podłoże dla wykreowania nowych i przewartościowania dotychczasowych naczelných imperatywów kształcenia oficerów.

Uwzględniając powyższe postulaty oraz specyficzne właściwości edukacji wojskowej, do zawodowych uwarunkowań implikujących zakres i treść przygotowania pedagogicznego dowódców zaliczono:

- potrzebę integracyjnego ujęcia problematyki dowódczej z pedagogiczną. Dotychczasowa dychotomia kompetencyjno-realizacyjna dowódcy i oficera wychowawczego w zakresie dowodzenia i wychowania nie przystaje do aktualnych realiów teorii i praktyki wojskowej. Istnieje zatem konieczność ustalenia podstawowych kanonów pracy pedagogicznej dowódcy w konte-

kście realizowanych przez niego podstawowych funkcji zawodowych w obszarach dowodzenia, szkolenia /kształcenia/ i wychowania podległych żołnierzy,

- zasadność wypracowania, jakościowo nowej, pragmatycznej formuły pedagogiki wojskowej uwzględniającej aktualny i przyszłościowy rozwój rodzimych sił zbrojnych. W związku z tym podmiotową podstawę tak rozumianej pedagogiki, należałoby odnieść do rzeczywistych obszarów edukacji i praktyki wojskowej. Wykreowanie pedagogiki rzeczywistości wojskowej pozwoliłoby na twórcze zaistnienie tej dyscypliny wiedzy w programowych realiach wyższego szkolnictwa wojskowego,

- konieczność interdyscyplinarnego formułowania i odczytywania węzłowych problemów pedagogicznych. W tej sytuacji pedagogikę należałoby potraktować jako dyscyplinę, przetwarzającą na użytek wojskowej edukacji i praktyki wychowawczej teoretyczne konstrukty stworzone w obrębie nauk humanistycznych, społecznych i wojskowych. Ponadto interdyscyplinarność należy uznać za podstawę tworzenia nowych subdyscyplin pedagogicznych przystających do realiów kształceniowych kadry dowódczo-sztabowej,

- uznanie systemowego podejścia do pedagogiki za podstawowy paradygmat w konstruowaniu problemowo-kompleksowych bloków wiedzy pedagogicznej, przedmiotowo ukierunkowanych na programowe profile kształcenia występujące w poszczególnych uczelniach wojskowych,

- dowartościowanie w sposób znaczący pedagogiki ogólnej współczesną problematyką andragogiczną i pedeutologiczną.

Potraktowanie żołnierzy jako ludzi dorosłych i społecznie dojrzałych należy uznać za podstawowy imperatyw upodmiotowienia służby wojskowej, zarówno w sensie ogólnoludzkim, jak również prawnoporządkowym. Z kolei pedeutologia, eksponująca rolę i zadania nauczyciela dorosłych /oficera/ pozwoliłoby na pełniejszą integrację funkcji dowodzenia z wychowaniem,

- wzbogacenie rodzimej refleksji pedagogicznej zagranicznymi, wojskowymi doświadczeniami edukacyjnymi. Wynika z tego, że reformując system edukacji dowódczo-sztabowej nie należy zapominać o pilnej potrzebie rozwoju wojskowej pedagogiki porównawczej,

- wykreowanie nowych i dowartościowanie dotychczasowych subdyscyplin pedagogiki wojskowej, obejmującej teorię i historię wychowania oraz dydaktykę i pedeutologię wojskową.

Z przeanalizowanych publikacji na temat współczesnych sposobów kreowania pedagogiki w Polsce^{1/} oraz statutowych i programowych założeń kształcenia w Akademii Obrony Narodowej wynika, że za zasadne z zawodowego punktu widzenia można

1/ Zob:.

- Sprawozdanie doraźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1991.
B.Szulc /kier./: Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.
H.Kwiatkowska /red. nauk./: Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1993.
Z.Markocki, R.Stępień /red. nauk./: Kształcenie w wojsku w toku przemian, Warszawa 1994.
R.Stępień /red./: Edukacja dla bezpieczeństwa, Warszawa 1994.
Z.Kwieciński, L.Witkowski /red./: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, Warszawa 1993.
A.Folkierska: Pytania o pedagogikę, Warszawa 1990.
M.Marczuk /red./: Problemy i dylematy andragogiki, Lublin 1994.
T.Lewowicki: O kondycji pedagogiki /w:/ "Edukacja Dorosłych" 1994, nr 1.
K.Jakubiak, R.Lepper: Pedagodzy polscy o statusie teorii wychowania. Przegląd stanowisk /w:/ "Kultura i Edukacja" 1993, nr 4.

uznać powołanie do życia następujących dyscyplin szczegółowych pedagogiki wojskowej:

a/ aksjologii pedagogicznej mogącej kreować i kształtować modelowy zakres wartości osobowo-zawodowych współczesnego dowódcy w postaci norm, cech i dyspozycji intelektualnych, społeczno-obywatelskich, moralno-bojowych, charakterologicznych oraz osobowościowych. Ponadto aksjologia pedagogiczna może zostać wykorzystana do stanowienia celów edukacji wojskowej oraz tworzenia deontologicznych imperatywów zawodowej służby oficerskiej i w konsekwencji etosu tejże służby,

b/ pedagogiki prakseologicznej analizującej i doskonalącej metodyczne aspekty celowego i sprawnego działania dowódców w praktyce wojskowej. Do zakresu pedagogicznej teorii i praktyki kierowania /dowodzenia/ zespołami żołnierskimi można by było m.in. zaliczyć: pedagogiczne czynności kierownicze decydentów wojskowych, istotę i zadania kierowania wychowującego, dobór i selekcję kadr kierowniczych w aspekcie predyspozycji i umiejętności pedagogicznych, teleologiczny wymiar dowodzenia /dowodzenie przez cele/, rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych oraz stymulowanie twórczości indywidualnej i grupowej, pedagogiczne kryteria doboru stylów i technik kierowania zespołami ludzkimi etc. Zaprezentowane podejście wskazuje na zbieżność kształcenia pedagogicznego z problematyką dowodzenia wojskowego,

c/ pedagogiki komunikowania społecznego bazującej na podstawowych założeniach wychowania interpersonalnego oraz

głównych merytorycznych kanonach kultury języka, funkcjonującej dotychczas w realiach kształceniowych uczelni jako samodzielny przedmiot nauczania. Za istotę programową niniejszej subdyscypliny można by uznać komunikację interpersonalną oraz komunikowanie w organizacjach obejmujące również zaawansowane techniki informatyczne. Umiejętność prowadzenia rozmowy, dyskusji, negocjacji oraz samoprezentacji to atrybuty, które powinny immanentnie towarzyszyć decydenckiej działalności dowódców,

d/ informatologii pedagogicznej scalającej w sobie problematykę informacji ogólnozawodowej z metodyką kreowania przez kadrę dowódczą własnego dydaktyczno-wychowawczego warsztatu pracy. Nieumiejętność wyszukiwania, selekcyjonowania i gromadzenia informacji w powiązaniu z niewiedzą na temat ogólnokrajowych i resortowych systemów oraz baz informacyjnych prowadzi do merytoryczno-prakseologicznej pauperyzacji działalności kierowniczej. Informatologia /nauka o informacji/ pedagogiczna mogłaby w sposób istotny wzbogacić świadomość informacyjną studiujących oficerów, sytuowaną priorytetowo, przez wielu dydaktyków, wśród aktualnych celów kształcenia szkoły wyższej,

e/ pedagogiki psychologicznej /obok lub zamiast psychologii wychowania/ oraz pedagogiki socjologicznej /obok lub zamiast socjologii wychowania/. Wymienione dyscypliny szczegółowe mogłyby w sposób istotny wzbogacić teorię i praktykę pedagogiczną i w powiązaniu z prakseologią pedagogiczną wykreować podstawy pedagogii współczesnej walki zbrojnej.

Zaprezentowane nowe subdyscypliny stanowią jedynie propozycje, w oparciu o które można w sposób istotny dowartościować strukturę rzeczową pedagogiki wojskowej. Niemniej jednak z uwagi na ich ściśle związki z teorią i praktyką kształcenia kadr dowódczo-sztabowych, zasługują, zdaniem autora, na praktyczne zaistnienie w realiach programowych Akademii Obrony Narodowej. Wychodząc z powyższego założenia, w myśl przyjętej transgresyjnej orientacji metodologicznej, wyszczególnione subdyscypliny utożsamiono z edukacyjnymi obszarami ekspansjonizmu pedagogicznego, stanowiącymi przedmiot rozważań następnego podrozdziału.

4.2. Edukacyjne obszary ekspansjonizmu pedagogicznego.

Termin "ekspansja" /z łac. expansio - rozszerzanie się/, przetransponowany przez J.Kozieleckiego na grunt polskiej psychologii osobowości, należy uznać za kluczowy dla idei człowieka innowacyjnego preferującego myślenie typu "poza" przejawiające się w działaniach transgresyjnych: "Celem działań transgresyjnych /transgresji/ jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją ich jest zatem przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu. Podejmując je człowiek stara się zdobyć lub stworzyć nowe wartości: pozytywne bądź negatywne. Dąży więc do opanowania przyrody, wprowadza innowacje techniczne i podejmuje próby samo-

rozwoju. Działania takie mogą być ekspansywne lub twórcze. Nie podlegają one prostym prawom homeostazy".^{1/} A więc "homo transgressivus" to człowiek ekspansywnie aktywny we własnym działaniu, twórczy i innowacyjny "rozumiejący świat współczesny i zdolny do rozwijania cywilizacji jutra".^{2/}

W przyjętym postępowaniu badawczym zaprezentowaną ideę ekspansji podmiotowej utożsamiono z istotą ekspansjonizmu pedagogicznego, ofensywnie i twórczo poszukującego nowych źródeł powiązań pedagogiki z aktualnymi i perspektywicznymi obszarami edukacji oficerów w AON.

Za pomocne w kreowaniu innowacyjnej subdyscyplinarnej wykładni pedagogiki wojskowej, zorientowanej praktycznie, uznano następujące dyscypliny wiedzy i nauki: aksjologię, prakseologię, teorię komunikowania społecznego, informatologię oraz andragogiczny obszar edukacji pedeutologicznej oficerów. Wymienione dyscypliny współokreśliły edukacyjne obszary ekspansjonizmu pedagogicznego, mogące w sposób istotny dowartościować dotychczasową rzeczową strukturę pedagogiki wojskowej.

4.2.1. Aksjologiczny obszar edukacji pedagogicznej.

Nauka o wartościach tzn. aksjologia /z gr. aksios - cenny, godny, wartościowy; logos - nauka/ wyodrębniona została

1/ J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna..., op.cit., s.44.
2/ J.Kozielecki. O człowieku wielowymiarowym, op.cit., s.36.

jako samodzielna dziedzina wiedzy w XIX wieku. Obecnie aksjologia stanowi przedmiot zainteresowania wielu nauk szczegółowych, m.in. filozofii, socjologii, psychologii, ekonomii, etyki i pedagogiki. Coraz częściej w literaturze pedagogicznej proponuje się określone wzorce edukacji aksjologicznej zorientowane ogólnospołecznie lub zawodowo. Pedagogiczny charakter edukacji aksjologicznej może oznaczać edukację:

"- służącą wprowadzaniu w problematykę aksjologiczną, pogłębianiu kompetencji w tej dziedzinie wiedzy, stanowiącą fragment pogłębionej edukacji filozoficznej /stosunkowo najbardziej neutralną aksjologicznie/;

- zmierzającą do kształcenia postaw wobec wartości przez: kształcenie potrzeb i umiejętności ich odkrywania, uchwytowania, poznawania, określania, aktywnego ustosunkowywania się do nich - ich uznawania, odczuwania, wybierania, realizowania, tworzenia, hierarchizowania, formułowania sądów o wartościach i sądów wartościujących, itd. /ten sens edukacji aksjologicznej zakłada już wyraźne nacechowanie aksjologiczne, widoczne nawet w języku i w kategoriach jej wyjaśniania - tu celowo zaczerpniętych z różnych stanowisk teoretycznych/;

- prowadzoną na podstawie konkretnego doboru wartości, zorientowaną na określone wartości, a w konsekwencji - postawy, deklarującą tą orientację w mniejszym lub większym stopniu;

- ukierunkowaną na realizację programów odzwierciedlają-

cych określoną hierarchię wartości, edukację we wszystkich szczegółach konsekwentną wobec przyjętej hierarchii wartości, jednoznacznie aksjologicznie zadeklarowaną".^{1/}

Wymienione zakresu edukacji aksjologicznej stanowią organiczną całość, niemniej jednak trzy ostatnie konstatacje tejże edukacji zasługują na szczególną uwagę z praktycznego punktu widzenia pedagogiki wojskowej. Oznacza to, że w ramach aksjologii pedagogicznej można:

- kształtować postawy studiujących oficerów w oparciu o postulowane i aprobowane wartości, w tym wartości ogólnospołeczne /uniwersalne/ oraz moralnozawodowe na drodze świadomego wybierania tychże wartości i w konsekwencji zgodnego postępowania z nimi,

- prowadzić edukację aksjologiczną teleologicznie zorientowaną na społeczno-zawodowe wartości, szczególnie pożądane we współczesnej służbie oficerskiej dowódców wojskowych, obejmujące m.in. wartości i normy typu obywatelskiego, intelektualnego, moralno-bojowego oraz osobowościowo-charakterologicznego,

- kreować i kształtować w toku edukacji programowej etos oficerski współczesnych sił zbrojnych scalający w sobie postulowany wizerunek oficera-dowódcy, odpowiadający podstawowym założeniom etyki zawodu wojskowego oraz głównym imperatywom wojskowej deontologii oficerskiej.

Zaprezentowane kierunki działań, określające w sposób

^{1/} K.Olbrycht /red./. Edukacja aksjologiczna. T.1. Wymiary-Kierunki-Uwarunkowania. Katowice 1994, s. 7.

ogólny aksjologiczny przedmiot refleksji pedagogicznej, wskazują jednoznacznie na osobowotwórczy charakter wartości. Wynika z tego, że aksjologia pedagogiczna powinna w dużej mierze nawiązywać do problematyki osobowości, szczególnie eksponując poznawcze koncepcje natury ludzkiej. W postulowanej przez wielu pedagogów i psychologów /m.in. K.Obuchowskiego, J.Kozieleckiego, J.Reykowskiego, W.Szewczuka, Z.Kosyrza/ koncepcji osobowości efektywnej, charakterystycznej dla ujęcia pedagogicznego, można wyraźnie dostrzec motywotwórczą rolę wartości w życiu i pracy człowieka.

Zdaniem Cz. Matusewicza wartości modelujące osobowość ludzką pełnią następujące funkcje:^{1/}

1. Spełniają kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych. Warunkują więc dążenia zbiorowości do określonych wartości umodelowanych na ideał;
2. Funkcjonują jako standard wyboru indywidualnej drogi życia w ramach określonego społeczeństwa. Pod ich wpływem kształtują się wizje potrzeb, celów i kierunków dążeń;
3. Funkcjonują jako standard integracji jednostki ze społeczeństwem poprzez regulowanie współżycia jednostki z otoczeniem oraz uświadomienie jednostce jej osobowego i społecznego charakteru;
4. Różnicują sferę osobowości ludzkiej, a tym samym dążenia człowieka. Ogólnospołeczny system wartości wpływa na

1/ Zob. Cz.Matusewicz. Psychologia wartości. Poznań 1975, s. 41-42.

osobowość jednostek kształtując ich postawy, zachowania i dążenia.

W świetle przedstawionych konstatacji można stwierdzić, że "osobowość" i "wartość" to kategorie wzajemnie się warunkujące. Nie jest bowiem możliwe kształtowanie osobowości bez odpowiedniej hierarchii wartości przekazywanej jednostce w procesie nauczania i wychowania. Rozstrzygając kwestię wzajemnych zależności pomiędzy interesującymi nas pojęciami można stwierdzić, że:

- po pierwsze - wartości stanowią motyw działań ludzkich /są ich regulatorami/ oraz określają treść celów tychże działań,

- po drugie - wartości służą ocenie świata i w tym rozumieniu stanowią dla człowieka podstawowe kryteria oceny rzeczywistości.

Wyszczególnione relacje dowodzą, że pedagogiczna refleksja aksjologiczna winna ściśle łączyć zagadnienia wartości z problematyką osobowości, tzn. jej kształtowaniem i funkcjonowaniem.

Docenianie roli i znaczenia edukacji aksjologicznej w przygotowaniu zawodowym oficerów-dowódców, należy uznać za podstawę odrodzenia idei etosu oficerskiego we współczesnej praktyce wojskowej.

4.2.2. Prakseologiczny obszar edukacji pedagogicznej.

Prakseologia /z gr. praxis - czynność, działanie; logos - słowo, nauka/ jako teoria sprawnego działania może w sposób istotny dowartościować współczesną edukację pedagogiczną oficerów, mających w niedalekiej przyszłości sprawować kierownicze funkcje w strukturze sił zbrojnych. Dotychczasowe relacje zachodzące pomiędzy prakseologią a pedagogiką zostały opisane przez T.Pszczółowskiego w sposób następujący:

"Związki prakseologii z pedagogiką zwłaszcza poprzez twórczość T.Kotarbińskiego są dwustronne. Z jednej strony do prakseologii weszły elementy aktywizmu dorobku pedagogicznego, np. J.A.Komeńskiego, pedagogiki działania /J.Deweya, W.A. Laya/, szkoły pracy /G.Kerchensteinera, H.Scharrelmana/, szkoły twórczości /H.Rowida/, pedagogika aktywizacji /A.Ferriera, C.Freineta, J.Barteckiego/, z drugiej strony z dorobku prakseologicznego korzystają pedagodzy, dla których wchodzi on w zestaw nauk pomocniczych pedagogiki".^{1/} Cytowany autor do prakseologicznych działów wyjątkowo przydatnych pedagogice zalicza:^{2/} prakseologiczną teleologię /naukę o celach/, prakseologiczną aksjologię /naukę o ocenach/; prakseologię normatywną /zawierającą dyrektywy praktycznego postępowani/. Wymienione działy analizują działalność pedagogiczną w kontekście ocenno-normatyw-

1/ T.Pszczółowski. Prakseologia a pedagogika /w:/ W.Pomykało /red./: Encyklopedia Pedagogiczna. Warszawa 1993, s. 624.

2/ Tamże, s. 624.

nym posługując się takimi kategoriami jak: skuteczność, ekonomiczność /wydajność, oszczędność/, sprawność, celowość i racjonalność.

Zaprezentowany teoretyczny konstrukt prakseologii pedagogicznej autorstwa T.Pszczółowskiego, należy uznać za cenny i wartościowy dla wykreowania pedagogicznej teorii sprawnego działania oraz efektywnego kierowania, dowodzenia wojskami. Takie ujęcie problematyki pedagogicznej nawiązuje do głównych idei i postulatów zawartych w koncepcyjnym modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej opracowanym we wrześniu 1991 r. W tymże dokumencie czytamy: "Trudno przekonać oponentów, iż istotą kształcenia w tego typu uczelni /dot. AON - Z.N./ jest przygotowanie oficera do zarządzania strukturami organizacyjnymi i kierowania zespołami ludzkimi, a nie jak chcą niektórzy - wyszkolenia saperów, artylerzysty, itp. Z pewnością przy konstrukcji /tworzeniu/ nowych programów kształcenia w uczelni wielu oficerów będzie oponować przeciw radykalnym zmianom w układzie treści programowych. Badania w zakresie czynności zawodowych absolwentów uczelni wskazują bowiem jednoznacznie, iż obecny program kształcenia jest programem czasu wojennego. W efekcie tylko 20% treści nauczania w uczelni odpowiada 90% czynności zawodowych absolwentów. 80% programu akademii dotyczy tylko 6% tego, co oficer wykonuje w jednostkach i sztabach.

Stajemy zatem dziś przed poważną antynomią: czy kształcenie w akademii przystosować do /pozostawić przystosowane/ warunków wojennych, czy też przekształcić w przygotowanie

według spełnianych funkcji /z uwzględnieniem naturalnie alternatywy wojennej/?

Jeżeli dotychczasowe podejście zmieniamy - a jest to w naszym przekonaniu konieczność - to jakże diametralnym przewartościowaniem w układzie treści ulegną takie przedmioty jak: taktyka i sztuka operacyjna z jednej strony, a prakseologia /w sensie ogólnym/, psychologia i pedagogika - z drugiej. Musimy bowiem zdawać sobie sprawę z konsekwencji odejścia od koncepcji szkolenia "wojownika". Wiąże się to bowiem nie tylko ze zmniejszeniem czasu na podstawowe, do dziś nienaruszalne, przedmioty - włącznie z ograniczeniem ćwiczeń - ale również z odejściem od nauczania regulaminów i wzorców /schematów/ na rzecz tworzenia wizji i niekonwencjonalnych rozwiązań. Podstawowe treści kształcenia związane będą z problemami sprawnego działania /prakseologia/ oraz kierowania ludźmi /oddziaływania, nauczania. itp./ co w zasadniczych ramach mieścić się będzie w psychologii i pedagogice. Zakres treści ulegnie więc zdecydowanie przewartościowaniu".^{1/}

Uwzględniając naukowo-dydaktyczne wskazania zaprezentowanych poglądów na interesujący nas temat oraz fakt, że działalność dowódczo-wychowawcza oraz organizacyjna prowadzona w wojsku sprowadza się do ciągłego podejmowania decyzji wraz z praktyczną realizacją funkcji właściwych każdemu kierowaniu, autorzy niniejszego opracowania proponują, żeby w skład

1/ B.Szulc /przew./: Sprawozdanie doraźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej. Warszawa: AON, 1991, s.9.

struktury rzeczowej pedagogiki prakseologicznej weszły następujące obszary problemowo-tematyczne:

- zagadnienia związane z istotą, założeniami i prawidłowościami teorii kierowania wychowującego;

- zagadnienia dotyczące pedagogicznych czynności kierowniczych decydentów wojskowych odpowiedzialnych za organizację, dowodzenie szkolenie i wychowanie podległych zespołów żołnierskich. W tym ujęciu analiza czynności kierowniczych dotyczyłaby trzech zakresów, tzn.: planowania i organizowania, motywowania oraz oceny i kontroli;

- zagadnienia związane z doбором i selekcją osób do sprawowania określonych funkcji kierowniczych w aspekcie ich predyspozycji i umiejętności merytoryczno-organizacyjnych oraz pedagogicznych. Ten obszar zagadnień obejmowałby również problematykę umiejętności dostosowania ciężaru gatunkowego zadań do możliwości wykonawczych podwładnych;

- blok zagadnień poświęcony pedagogicznym kryteriom doboru stylów i technik kierowania /dowodzenia/ zespołami ludzkimi włącznie z dowodzeniem przez cele;

- zagadnienia traktujące o istocie przywództwa w kontekście formalnym i nieformalnym oraz analiza czynników kształtujących wizerunek przywódcy wojskowego;

- zagadnienia dotyczące umiejętności rozwiązywania konfliktów interpersonalnych i zespołowych oraz stymulowania twórczości indywidualnej i grupowej;

- zagadnienia związane z pedagogią walki zbrojnej analizujące proces dowodzenia w kontekście przewidywanych sytu-

acji deprivacji, zagrożeń i obciążeń psychofizycznych towarzyszących współczesnym działaniom militarnym;

Wyszczególnione obszary problemowo-teoretyczne należy potraktować jako propozycje mogące w przyszłości, po odpowiedniej operacjonalizacji merytoryczno-metodologicznej, ukierunkować zakres przedsięwzięć kształcących w ramach tzw. pedagogiki prakseologicznej.

4.2.3. Pedagogiczny obszar komunikowania społecznego.

Złożoność i różnorodność problemów wchodzących w zakres teorii praktyki komunikowania społecznego, utrudniają jednoznaczne określenie przedmiotu tej dziedziny wiedzy. Nie mniej jednak, syntetyzując obszar zainteresowań komunikowania społecznego, można stwierdzić, że niniejsza teoria traktuje o procesach porozumiewania się ludzi w celu wymiany wiadomości /tj. przekazywania i odbierania informacji/ za pomocą sygnałów werbalnych /tzn. ustnych i pisemnych/ i niewerbalnych /postawa, gesty, ton i natężenie głosu, mimika, działanie/ w bezpośrednich kontaktach międzypersonalnych lub kontaktach na odległość z wykorzystaniem multimedialnych środków komunikowania masowego. Skuteczne komunikowanie stanowi istotny element współpracy zespołowej i w konsekwencji decyduje o efektywności wykonywania wspólnych zadań. Dlatego też można je uznać za podstawę funkcji kierowniczych: "Skuteczne komunikowanie jest ważne dla kierowników z dwóch powodów. Po pierwsze, jest to proces, za pośrednictwem któ-

rego realizuje się kierownicze funkcje planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania. Po drugie, jest czynnością, której kierownicy poświęcają przeważającą część czasu.

Proces komunikowania się umożliwia kierownikom wykonywanie ich obowiązków. Informacje dostarczane kierownikom są podstawą planowania; plany należy przekazywać innym, aby mogły być wykonywane. Organizowanie zmusza do komunikowania się z ludźmi w sprawie przydzielanych im zadań. Przewodzenie wymaga od kierowników porozumiewania się z podwładnymi w celu osiągnięcia celów grupowych. Ustne, pisemne i w coraz większym stopniu elektroniczne komunikaty są istotną częścią kontroli. Kierownicy mogą pełnić swoje kierownicze funkcje tylko przez komunikowanie się z innymi".^{1/} Adekwatność zaprezentowanych funkcji kierowniczych dla decydenckiej działalności kadry oficerskiej podkreśla zasadność przetransponowania problematyki komunikowania społecznego na grunt teorii i praktyki wojskowej. Dowódca występując w roli kierownika i organizatora pracy zespołowej poświęca większość swojego czasu czynnościom komunikowania się z przełożonymi i podwładnymi. Ponadto zobowiązany jest on również do reprezentowania swojej instytucji w środowisku cywilnym i w konsekwencji kształtowania pozytywnego image wojska w opinii społecznej. Wyszczególnione czynności zawodowe i reprezentacyjne dowodzą potrzeby twórczego zaistnienia problematyki

1/ J.A.F.Stoner, Ch.Wankel: Kierowanie. Warszawa 1994, s. 431.

komunikowania społecznego w aktualnej i przyszłościowej edukacji kadr dowódczych.

Za jedną z innowacyjnych propozycji w tym zakresie można uznać koncepcję postulującą wykreowanie, w ramach pedagogiki wojskowej, edukacyjnego obszaru komunikowania społecznego, nawiązującego do podstawowych kanonów wychowania interpersonalnego oraz kierunkowych treści kształcenia z kultury języka. Powołana do życia nowa subdyscyplina pedagogiczna /pedagogika komunikowania społecznego/ mogłaby kształtować i rozwijać sprawności komunikacyjne decydentów wojskowych oraz doskonalić ich umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych. Za pomocne dla wypracowania operacyjnej formuły pedagogiki komunikowania społecznego, można uznać propozycje programowe K. Burakowskiego^{1/} z zakresu kultury języka, przeznaczone dla uczestników Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki organizowanego w AON. Z analizy treści programowych wynika, że edukacja z zakresu komunikowania społecznego może być ukierunkowana na realizację następujących tematów i zagadnień:

- kryteria poprawności językowej w pracy dowódczej i wychowawczej kadry oficerskiej wraz z uchybieniami i błędami językowymi,

- podstawowe zasady retoryki praktycznej włącznie z metodyką przygotowania i wygłaszania przemówień,

1/ Zob. Rozwinięty Program Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki. Warszawa: AON, 1995, s. 35-37.

- etykieta oficera obejmująca etykietę wizyt i savoir-vivre z nią związany,

- doskonalenie wymowy oraz interpretacja głosowa tekstów w ramach sztuki przemawiania,

- formy poradnictwa językowego z odwołaniem się do prywatnych źródeł informacji,

- rozmowy, dyskusje, negocjacje wraz z wybranymi technikami /socjotechnikami/ argumentacyjnymi. Kultura dyskusji oraz elementarny kodeks zasad dyskusji,

- gry negocjacyjne oraz style negocjowania,

- językowy savoir-vivre włącznie z próbami kamerowymi VHS podporządkowanymi samoprezentacji oficerów oraz socjotechnice wystąpień publicznych i okolicznościowych.

Wyszczególnione propozycje tematyczne wzbogacone problematyką komunikowania w organizacjach /m.in. zagadnieniami z zakresu komunikowania pionowego, poziomego, formalnego i nieformalnego wraz z informatycznymi nośnikami informacji/ mogą stanowić podstawę dla merytorycznej systematyzacji przedmiotu zainteresowań pedagogiki komunikowania społecznego. Należy również zaznaczyć, że ustawicznie rosnąca rola komunikacji w dialogu pedagogicznym obliguje dydaktyków do kreowania nowych form i metod kształcenia mogących dowartościować dotychczasowy proces edukacyjny. Za przykład mogą tu posłużyć propozycje zajęć dydaktycznych w postaci Treningu Komunikacji Dydaktycznej /TKD/ oraz Małej Formy Dydaktycznej /MFD/. Istotę pierwszej z tych form /TKD/ stanowi: "...cykl zajęć warsztatowych poświęconych obserwowaniu, doświadczaniu

niu, analizowaniu i ocenianiu rozmaitych zachowań komunikacyjnych, które występują zazwyczaj w procesie nauczania i uczenia się. Zachowania te wywoływane są sztucznie przez stawianie studentom różnych zadań, które symulują sytuacje edukacyjne".^{1/} Natomiast Mała Forma Edukacyjna to krótki program edukacyjny opracowany przez studentów i adresowany do grupy ich kolegów: "Tematyka takiej "mikrolekcji" jest zawsze proponowana przez studentów i zwykle się wiąże z ich osobistymi fascynacjami, zainteresowaniami lub bieżącymi sprawami, którymi żyje młodzież".^{2/} Przedstawione formy praktycznie kształtujące umiejętności i zachowania komunikacyjne studiujących, dowodzą, że pedagogika komunikowania społecznego może stanowić również metodyczną podstawę dla większości przedmiotów ogólnych i zawodowych wykładanych w AON.

4.2.4. Pedagogiczny obszar informatologii.

Dynamiczny rozwój nauki i jej zastosowań, w kontekście nowych jakościowo potrzeb społeczno-ekonomicznych i edukacyjnych, spowodował w ostatnich latach wzrost zapotrzebowań na szeroko pojętą informację naukową. Wielu futurologów utożsamia rodzącą się nową cywilizację z tzw. Erą Informa-

1/ J. Feiner. Trening Komunikacji Dydaktycznej /TKD/: Mała Forma Dydaktyczna /MFD/ jako elementy programu przygotowania pedagogicznego nauczycieli. W: J. Górniewicz /red.//: Demokracja a wychowanie /Materiały przedzjazdowe/. Toruń 1995, s. 62.

2/ Tamże.

cyjną. Z kolei informatolodzy piszą wręcz o "eksplozji informacji" mającej generalnie przewartościować, w niedalekiej przyszłości, świadomość ludzką odpowiedzialną za kreowanie obrazu świata XXI wieku. Już w chwili obecnej informację uważa się za czwartą władzę kierującą poczynaniami ludzi w każdej dziedzinie życia społecznego. Aby sprostać rosnącym wymogom w zakresie kompetentnej, sprawnej i operatywnej obsługi informacyjnej użytkowników, wprowadza się coraz nowsze i doskonalsze narzędzia, techniki i technologie służące automatyzacji procesów gromadzenia, opracowywania i rozpowszechniania informacji. Z najnowszego światowego piśmiennictwa wynika, że obecny rozwój technologii informacyjnej /opartej na elektronice, informatyce, automatyzacji i robotyzacji/ wiąże się przede wszystkim z techniką komputerową, elektroniczną, optyczną, repro i mikrograficzną, telekomunikacyjną oraz multimedialną. Funkcjonujące w zachodnio-europejskich krajach systemy informacji /np.: "Right Pages"/ pozwalają na korzystanie z elektronicznych i interaktywnych bibliotek wkomponowanych w profesjonalną infrastrukturę informacyjną poszczególnych środowisk twórczych.

Wyszczególnione trendy aktualnie dominujące w sferze informacji naukowej nie pozostają bez wpływu na funkcjonalno-zadaniową stronę instytucjonalnej edukacji społeczeństwa. Wynika to z faktu ścisłego związku informacji z procesem naukowo-dydaktycznym szkoły wyższej, którego jakość uzależniona jest w głównej mierze od efektywności i rozmiaru zasilania informacyjnego.

Nauka o informacji zwana informatologią lub informologią analizuje przedmiot, rodzaje i miejsce informacji w strukturze rzeczowej naukoznawstwa. W polskiej literaturze popularnonaukowej i specjalistycznej można wyróżnić cztery podstawowe ujęcia informacji charakteryzujące jej istotę z punktu widzenia społecznego, prakseologicznego, cybernetycznego i technicznego. Ze względu na specyfikę niniejszego opracowania, eksponującą związek pedagogiki z informatologią, za istotne dla naszych rozważań należy uznać te konteksty interpretacyjne, które definiują informację jako określoną wartość społeczną i prakseologiczną. Społeczny kontekst informacji wskazuje, że jest ona wytworem ludzkim i służy doskonaleniu poznawczej oraz praktycznej działalności człowieka. Wynika z tego, że informacja, w oparciu o dorobek nauki, w sposób zasadniczy implikuje edukacyjny, ekonomiczny i technologiczny rozwój życia społecznego. Natomiast w prakseologii informacja przyjmuje postać konkretnej wartości użytecznej mającej służyć sprawnemu i celowemu działaniu ludzkemu. W tym przypadku możemy mówić o pragmatycznym wymiarze informacji określającym jej użyteczność i przydatność w codziennej praktyce społeczno-zawodowej. Przedstawione ujęcia interesującej nas kategorii należy uznać za kompatybilne w stosunku do zasadniczego celu naukowej informacji wojskowej, z którego wynika, że: "Głównym zadaniem informacji naukowej w wojsku jest dostarczenie wiadomości o najnowszych osiągnięciach i kierunkach w dziedzinie polityki obronnej, strategii i taktyki, organizacji sił zbrojnych,

szkolenia wojsk, techniki wojskowej oraz innych dziedzinach związanych z problematyką wojska i obronności".^{1/} Z zawartości merytorycznej przytoczonego zapisu wynika, że każdy decydent wojskowy powinien permanentnie korzystać z usług informacyjnych oferowanych przez resortowe ośrodki informacji naukowej oraz placówki cywilne specjalizujące się w tematyce przedmiotowo związanej z naukami wojskowymi. W myśl przyjętego założenia do głównych celów edukacyjnych informatologii pedagogicznej zaliczyć można:

1. Kształtowanie i rozbudzanie świadomości informacyjnej kadry dowódczej;

2. Wyzwalanie motywacji zorientowanych na pozyskiwanie informacji i wiedzy w celu samodoskonalenia społeczno-zawodowego;

3. Rozwijanie i systematyzowanie wiedzy oficerów na temat aktualnych i rozwojowych tendencji wojskowej informacji naukowej oraz doskonalenie ich umiejętności w zakresie wyszukiwania, gromadzenia, selekcjonowania profesjonalnych i społecznie użytecznych informacji.

Proponowane przedsięwzięcia kształcące, wynikające z powyższych celów, mogłyby być ukierunkowane na realizację następującej tematyki:

- miejsce i rola informacji naukowej w kształceniu i doskonaleniu społeczno-zawodowym oficerskiej kadry dowódczej,

1/ L.Mroczek: Zadania informacji naukowej w siłach zbrojnych. W: "Przegląd Informacyjn-Dokumentacyjny" CONIW, 1994 nr 5, s. 24.

- cele, zadania i struktura wojskowych placówek informacji naukowej,
- zasilanie informacyjne własnego zawodowego warsztatu pracy oficera-dowódcy,
- twórcze wyszukiwanie i gromadzenie zawodowo i społecznie użytecznych informacji,
- zapoznanie z uczelnianymi, resortowymi i ogólnopolskimi systemami informacji oraz bazami danych o nauce,
- ukazanie najnowszych tendencji rozwojowych technologii informacyjnej z jednoczesną ekspozycją komputerowych, telekomunikacyjnych i multimedialnych nośników informacji,
- zaprezentowanie technologii przetwarzania informacji na użytek praktyki zawodowej.

Powyższy konceptualistyczny zarys problematyki informatologii pedagogicznej, odpowiada postulowanej, przez wielu pedagogów i dydaktyków, idei edukacyjnej utożsamiającej główny cel kształcenia szkoły wyższej z kształtowaniem umiejętności studiujących w zakresie tworzenia i przekształcania informacji poznawczych. Przyjęta strategia kształcenia ma wyeliminować dotychczasowy adaptacyjny model nauczania preferujący bierną i "wierną" adaptację przekazywanych treści: "Aby poznać i rozwijać ludzki umysł zgodnie z założeniem, że paradygmat poznawczy koncentruje się na mechanizmach przetwarzania informacji, należy koncentrować się na

programach tworzenia i przekształcania informacji poznawczych, a nie tylko ich rejestrowanie".^{1/}

4.2.5. Andragogiczny obszar edukacji pedeutologicznej.

Andragogika i pedeutologia zasługują na szczególne miejsce w wojskowej teorii i praktyce pedagogicznej ze względu na swoje przedmioty zainteresowań. Andragogika /zwana również pedagogiką dorosłych/ zajmuje się głównie edukacją ludzi w wieku produkcyjnym. Natomiast pedeutologia /z gr. paidentes - nauczyciel, logos - słowo, nauka/ jest działem pedagogiki analizującym istotę i właściwości zawodu nauczycielskiego.

Wyszczególnione działy refleksji pedagogicznej ściśle korespondują z rzeczywistością wojskową z dwóch powodów. Po pierwsze - środowisko wojskowe, scalające w sobie kadrę zawodową i żołnierzy służby zasadniczej, tworzą ludzie dorośli i społecznie dojrzały. Po drugie - działalność pedagogiczną przełożonych należy uznać za immanentną część składową procesu dowodzenia i szkolenia wojsk. Wynika z tego, że praktycznie każdy oficer powinien posiadać operacyjną wiedzę pedagogiczną i odpowiednie umiejętności dydaktyczno-wychowawcze pozwalające na łączenie funkcji dowódcy /przełożonego/ z funkcją nauczyciela odpowiedzialnego za edukację wojskową podwładnych. Zasadność uprawiania andragogicznego obszaru

1/ J. Parafiuk-Soińska. Proces przetwarzania informacji jako cel współczesnego kształcenia. W: "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1995, nr 2, s. 24.

refleksji pedeutologicznej w wojsku potwierdza S. Wasilewski, który twierdzi, że: "...przedmiotem badań naukowych andragogiki wojskowej jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie zgodnie z potrzebami pola walki osobowości żołnierzy, jako ludzi dorosłych - w odróżnieniu od pedagogiki, której przedmiotem w ścisłym tego słowa znaczeniu powinno być wychowanie dzieci i młodzieży".^{1/}

Przedstawione ujęcie przedmiotu andragogiki wojskowej można uznać za teleologicznie słuszne i poprawne, niemniej jednak należałoby go wzbogacić współczesną problematyką polemologiczną oraz treścią zadań adekwatnych dla pokojowego szkolenia wojsk.

Cytowany autor do podstawowych działów andragogiki wojskowej zalicza: wojskową andragogikę ogólną, dydaktykę wojskową, czyli teorię szkolenia /kształcenia, samokształcenia/, teorię wychowania wojskowego, historię wychowania wojskowego; wojskową andragogikę porównawczą.^{2/} Z uwagi na przemiany zachodzące aktualnie w wojskowej teorii i praktyce edukacyjnej, zaprezentowany skład rzeczowy andragogiki wymaga również dowartościowania subdyscyplinarnego. Wykreowane i opisane w poprzednich podrozdziałach niniejszego opracowania pedagogiczne dyscypliny szczegółowe stanowią konkretną propozycję w tym zakresie.

W andragogice zawodowej /czyt. wojskowej/ wyróżniono obszar rozważań poświęcony zagadnieniom pedeutologicznym. Do

1/ K. Wojciechowski /red./. Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1986, s. 33.

2/ Zob. Tamże, s. 32-35.

problemów badawczych, którymi zajmuje się pedeutologia należy przede wszystkim zaliczyć: "...osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia nauczycieli, warunki i efekty ich pracy, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli, przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego".^{1/} Zarysowaną tematykę pedeutologiczną należy uznać za kierunkową dla rozważań nad współczesną koncepcją wojskowego nauczyciela edukacji dorosłych. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że do najczęściej lansowanych, przez andragogów, nauczycielskich stylów działania,^{2/} zasługujących również na uwagę z punktu widzenia wojskowej praktyki pedagogicznej, należą:

a/ styl animatora - mający zastosowanie do tej kategorii dorosłych, którzy nie podjęli przedmiotowo ukierunkowanej aktywności edukacyjnej. Nauczyciel-animator pobudza i motywuje zespoły ludzkie do zdobywania wiedzy i do aktywnego działania społeczno-zawodowego. Ponadto pomaga odkryć dorosłym ich predyspozycje intelektualne oraz psychofizyczne przydatne do wykonywania określonych profesji a także zajmowania stanowisk służbowych,

b/ styl doradcy - pożądanym w stosunku do dorosłych, którzy już podjęli aktywność edukacyjną. B.Wojtasik^{3/} analizując działalność doradców wyróżniła wśród nich ekspertów, in-

1/ S.Krawcewicz. Pedeutologia. W: W.Pomykało /red./. Encyklopedia Pedagogiczna...op.cit., s. 585.

2/ Zob. J.Kargul. Współczesne koncepcje nauczyciela edukacji dorosłych. W: "Edukacja Dorosłych", 1994, nr 1, s. 45-46.

3/ Zob. B.Wojtasik. Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa. Wrocław 1993.

formatorów, konsultantów, spolegliwych opiekunów i leseferystów. I tak:

- ekspert posiadający dużą wiedzę i doświadczenie preferuje autorytatywny sposób postępowania oferując radzącemu się gotowe rozwiązania. Ekspert udzielając instrukcji i wskazówek w pewnym sensie ogranicza aktywność własną ludzi dorosłych,

- informator z kolei przekonuje radzącego się do podejmowania określonego działania w oparciu o informacje, które mu przekazuje. W porównaniu do eksperta prezentuje postawę bardziej tolerancyjną w stosunku do dorosłych,

- leseferysta stwarza jednostce możliwość samoanalizy i w konsekwencji samostanowienia o swojej aktywności edukacyjnej,

- opiekun spolegliwy ekstrawertywnie i akceptującą nastawiony do otoczenia podsuwa dorosłemu propozycje motywując go tym samym do działania. Nie rezygnuje on również z udzielania porad,

- konsultant uwzględniając osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania aktywności ludzkiej, preferuje motywotwórczą rolę doradztwa i konsultacji w stosunku do ludzi dorosłych.

Wymienione typy nauczyciela dorosłych bardziej odpowiadają warunkom uczelnianym niż szleryarchizowanej rzeczywistości wojskowej. Niemniej jednak, po odpowiedniej operacjonalizacji zawodowej, mogą one wzbogacić dotychczasowy pedagogiczny styl działania kadry dowódczej.

Za kompatybilne merytorycznie, w stosunku do zaprezento-

wanych rozważań, uznano następujące cele kształcenia andragogicznego oficerów-dowódców:

- zapoznanie słuchaczy z istotą, zakresem i zadaniami andragogiki,

- poszerzenie wiedzy na temat swoistości procesów edukacyjnych ludzi dorosłych w kontekście ich planowania, prowadzenia i organizowania,

- zaprezentowanie andragogicznej formuły kształcenia zawodowego kadr dowódczych,

- przygotowanie i wdrożenie oficerów-studentów do samookucacji w ramach kształcenia i późniejszego doskonalenia zawodowego.

W świetle powyższych celów, andragogiczną edukację pedeutologiczną kadry dowódczej należałoby podporządkować, zdaniem autorów, realizacji następujących bloków problemowo-tematycznych:

a/ w ramach andragogiki ogólnej:

- metodologiczny status andragogiki oraz jej przedmiot, struktura i zadania,

- edukacja człowieka dorosłego jako obywatela,

- struktura systemu edukacji dorosłych w Polsce obejmująca kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne,

- istota teorii i praktyki edukacji permanentnej,

- aktualny i perspektywiczny charakter zadań edukacji dorosłych,

- andragogiczne podejście do problemów wychowania w wojsku.

b/ w ramach pedeutologii:

- pojęcie i przedmiot pedeutologii,
- osobowość nauczyciela dorosłych w poglądach polskich andragogów,
- instrumentarium pedagogiczne współczesnego oficera-dowódcy,
- autorytet nauczyciela /wojskowego/ we współczesnej myśli pedeutologicznej,
- problemy pedagogizacji wojskowej kadry dowódczej,
- innowacyjność ról zawodowych współczesnych pedagogów wojskowych.

c/ w ramach dydaktyki dorosłych:

- dydaktyka wojskowa jako dydaktyka dorosłych,
- stan i perspektywy dydaktyki dorosłych. Zarys problematyki,
- zasady, metody i formy kształcenia dorosłych,
- formułowanie celów i dobór treści kształcenia wojskowego,
- andragogiczna formuła w kształceniu zawodowym kadry oficerskiej,
- samoedukacja oficerów w procesie kształcenia ustawicznego .

Wyszczególnione bloki zagadnień należy potraktować jako propozycje, mogące stanowić podstawę do twórczej, rzeczowej dyskusji nad zawartością merytoryczną andragogicznego obszaru pedeutologii oficerskiej.

Wykreowane i przeanalizowane w niniejszym podrozdziale

innowacyjne płaszczyzny wojskowej edukacji pedagogicznej, poddane wnikliwej analizie i ocenie z profesjonalnego punktu widzenia, mogą w sposób istotny wzbogacić zakres społeczno-zawodowego przygotowania współczesnych dowódców, odpowiedzialnych za szkolenie i wychowanie podległych zespołów żołnierskich.

4.3. Twórczość pedagogiczna podstawą nowatorstwa edukacyjnego.

Zarówno w potocznym rozumieniu, jak też w terminologii naukowej "twórczość" bywa różnorodnie interpretowana. Wynika to z faktu wielości desygnatów utożsamiających interesującą nas kategorię z określonymi pojęciami, do których najczęściej zalicza się: aktywność, pomysłowość, innowacyjność, itp. Ponadto homonimiczność analizowanego terminu, uzależniona od kontekstu jego użycia, powoduje dodatkowy chaos interpretacyjny. W tym przypadku możemy mówić m.in. o twórczym zadaniu, twórczym pomysle, twórczym procesie, twórczej osobowości, itd. Zarysowane kontrowersje implikują różne podejścia w eksplanacyjnym ujmowaniu istoty twórczości. Najbardziej rozpowszechnione definicje utożsamiają twórczość z tym co jest nowe i użyteczne dla pewnej grupy osób w pewnym okresie /Stein, 1953/ lub z tym co jest nowe i cenne /Góralski, 1978/.^{1/} Należy również dodać, że współcześnie

^{1/} Zob. E.Nęcka. Twórcze rozwiązywanie..., op.cit., s. 19.

rozróżniane są wielorakie stopnie twórczości obejmujące nie tylko "dzieła epokowe", ale również drugorzędne, o mniejszym znaczeniu: "Twórczość to również powoływanie do życia czegoś nowego z elementów już istniejących w rzeczywistości".^{1/}

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że twórczość pedagogiczna jest zjawiskiem wielowymiarowym, odnoszonym do różnych aspektów działalności naukowo-dydaktycznej kadry nauczycielskiej. Do najbardziej rozpowszechnionych koncepcji nowatorstwa pedagogicznego możemy zaliczyć:^{2/}

1. Twórczość pedagogiczną jako sztukę;
2. Twórczość pedagogiczną jako wynalazczość i racjonalizatorstwo;
3. Twórczość pedagogiczną jako działalność badawczo-rozwojową;
4. Twórczość pedagogiczną jako zmianę, tzn jako tworzenie lub przyswajanie innowacji;
5. Twórczość pedagogiczną jako twórczą pracę kreującą i urzeczywistniającą w teorii i praktyce nowości edukacyjne;
6. Twórczość pedagogiczną jako samorozwój.

Powyższym koncepcjom: "...odpowiadają stosowane wizje nauczyciela twórczego: jako artysty, jako wynalazcy i racjonalizatora, jako twórcy i użytkownika wiedzy, jako innowatora jako twórczego pracownika oraz jako przedmiotu dążeń samorealizacyjnych".^{3/}

1/ J. Nowak. Wynalazczość a wychowanie. Wrocław 1975, s. 195.

2/ Zob. R. Schulz. Nowatorstwo pedagogiczne jako forma więzi nauki z praktyką. W: St. Palka /red./: Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna. Warszawa-Kraków 1989, Z. 10, s. 81.

3/ Tamże, s. 81.

Za przedmiot rozważań niniejszego opracowania uznano czwartą i piątą spośród wyróżnionych koncepcji twórczości pedagogicznej, preferujące innowacyjne przekształcanie dotychczasowej rzeczywistości edukacyjnej.

Przyjęte założenie można uznać za kierunkowe dla interesującego nas pedagogicznego ujęcia istoty twórczości, którą R.Schulz charakteryzuje następująco: "...pojęcie twórczości należy odnosić do pewnego istotnego składnika działalności nauczyciela, jakim jest jego aktywność rozwojowa /innowacyjna/, polegająca - ogólnie biorąc - na wzbogacaniu pedagogicznego doświadczenia o nowe wartości, a wyrażająca się w operacjach projektowania i wprowadzania do zinstytucjonalizowanej praktyki specyficznych innowacji, innowacji pedagogicznych, rozumianych jako nowe elementy kultury wychowania. Zgodnie z takim ujęciem twórczość pedagogiczna nie jest niczym innym jak synonimem działalności kulturotwórczej w wychowaniu, działalności mającej na celu postęp kulturowy w praktyce edukacyjnej, określony czasem mianem postępu pedagogicznego".^{1/}

Ten sam autor do kategorii zachowań twórczych, z pedagogicznego punktu widzenia, zalicza:^{2/}

- procesy samodzielnego projektowania i wprowadzania do praktyki przez indywidualnych nauczycieli określonych innowacji pedagogicznych;

1/ R.Schulz. O twórczym uczestnictwie w procesie edukacyjnym /W:/ J.Pólturzycki, E.A. Wesółowska /red./: Uczestnicy procesu dydaktycznego. Toruń 1994, s. 55-56.
2/ Tamże, s. 56.

- procesy zastosowania w praktyce wyników badań naukowych /nauki zinstytucjonalizowanej/;

- procesy pionierskiej asymilacji nowości pochodzących z zewnętrznych źródeł.

Powyższe kategorie wytyczają główne strategie działań twórczych, których efekt winny stanowić innowacje pedagogiczne w zakresie, szeroko rozumianej, rzeczywistości /kultury/ edukacyjnej.

W związku z tym twórcze przekształcanie zastanej rzeczywistości dydaktycznej można odnieść do czynnościowej bądź rzeczowej wykładni innowacji:

"W sensie czynnościowym innowacja to proces tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań, to czynność planowania i realizacji zmiany, to całościowy cykl projektowania i /lub/ zastosowania nowości. Np.: wprowadzanie do praktyki szkolnej nowych przedmiotów nauczania, opracowywanie nowych treści programowych, wdrażanie nowych form kształcenia, użytek nowych form egzaminowania uczniów, itp.

W sensie rzeczowym natomiast innowacja to wytwór aktywności twórczej, to program zmiany /w odróżnieniu od procesu/, to treść przedsięwzięć innowacyjnych. Np.: nowa skala oceniania uczniów, nowy typ ustrojowy szkoły, nowa ustawa oświatowa, nowy edukacyjny program komputerowy, nowy środek nauczania, itp. Status tych nowości może być różny: mogą to być narzędzia pracy, wzory zachowań, wiedza symbolicznie kodowana, itp."^{1/}

^{1/} R.Schulz: Kryteria oceny innowacji pedagogicznych /W:/ "Kultura i Edukacja" 1995, nr 1, s. 32.

Przedstawione procesuralne i rzeczowe rozumienie innowacji, jako efektu działań twórczych, wyraźnie określa pedagogiczne obszary proaktywnego interwencjonizmu współczesnych dydaktyków i organizatorów procesów edukacyjnych.

Za niemniej ważną dla twórczości pedagogicznej można uznać znajomość cyklu kreatywnego zachodzącego u człowieka. W skład procesu twórczego, zdaniem psychologów i prakseologów amerykańskich, wchodzi pięć etapów:^{1/}

1. Wyszukiwanie lub wyznaczenie problemów. Człowiek wyszukuje problem do opracowania lub - częściej - zdaje sobie sprawę, z tego, że występuje problem lub zakłócenie. /.../.

2. Pograżenie lub przygotowanie. Człowiek skupia się na problemie i pograża w nim, przywołując lub zbierając informacje, które wydają się mieć z nim związek, oraz wysuwając hipotezy bez ich oceniania. /.../.

3. Inkubacja. Po zebraniu dostępnych informacji następuje odprężenie i podświadome przemyślanie nad zebrany materialem. W tym mało poznanym, lecz podstawowym etapie, często wydaje się, że człowiek jest beczynny lub że marzy na jawie, w istocie zaś jego podświadomość stara się ułożyć fakty w nowe wzory.

4. Zrozumienie lub olśnienie. Często w najmniej oczekiwanej chwili - w czasie jedzenia, spaceru lub przy zasypianiu - błysnie nowy pomysł. /.../. Takie inspiracje należy szybko

1/ J.A.F.Stoner, Ch.Wankel. Kierowanie...op.cit., s. 348-349.

zanotować, bo świadoma część umysłu może o nich zapomnieć w trakcie innych czynności.

5. Weryfikacja i zastosowanie. Człowiek przystępuje do udowodnienia za pomocą eksperymentu lub logicznego rozumowania, że pomysł może rozwiązać dany problem, że da się go wdrożyć. W tym momencie może być potrzebna wytrwałość, gdyż nowe pomysły często są początkowo odrzucane jako błędne i niepraktyczne, a dopiero później zyskują uznanie".

Zaprezentowana technologia umysłowego generowania, rozwinięcia i wdrożenia innowacyjnego pomysłu do praktyki w pełni pokrywa się z fazami procesu twórczego przedstawionymi w rodzimej literaturze psychologicznej i dowodzi wykształcalności myślenia twórczego. H.Altszuler podkreśla w pracy "Algorytm wynalazku", że: nie istnieją wrodzone, specyficzne zdolności wynalazcze. W procesie wychowania i pracy kształtują się i rozwijają cechy najbardziej istotne dla wszelkiej twórczości - wyobraźnia, pamięć, umiejętność koncentracji /.../. Nie należy zatem zawczasu dzielić ludzi na "przydatnych" i "nieprzydatnych".^{1/}

Wielu autorów podkreśla, że są pewne cechy osobowości, które sprzyjają procesom twórczym. M.in. J.Kozielecki w ramach transgresji działań twórczych i innowacyjnych, których celem jest tworzenie nowych form materialnych i symbolicznych posiadających określoną wartość dla człowieka, wymienia wśród cech umysłowych twórcy: inteligencję ogólną, zdolności

^{1/} H.Altszuler. Algorytm wynalazku. Warszawa 1975, s. 6-7.

twórcze, giętkość myślenia, oryginalność myślenia i dostrzeżenie problemów.

Natomiast wśród innych cech osobowości: motywację allocentryczną, motywację hubrystyczną, motywację krytyczną, nonkonformizm w myśleniu i działaniu, krytycyzm, ambicję, wrażliwość, pewność siebie i radykalizm.^{1/}

Podsumowując warto zwrócić uwagę na najistotniejsze prawidłowości odnoszące się do pedagogicznego myślenia i działania twórczego:

- rezultatem twórczości mogą być wytwory procesuralne lub rzeczowe ważne pod względem teoretycznym lub praktycznym dla edukacji społecznej,

- z reguły pedagogiczne zdolności twórcze są w dużej mierze wykształcalne,

- większość twórców nie tworzy rzeczy absolutnie nowych. Powołują oni do życia coś nowego z elementów już istniejących w rzeczywistości, opierając się na wiedzy i doświadczeniach społecznych oraz osobistych,

- do istotnych osobotwórczych komponentów zaliczyć można: dyspozycje umysłowe /m.in. uwagę, wyobraźnię, pamięć, myślenie/ warunkujące aktywność intelektualną, stronę motywacyjną /m.in. motywację allocentryczną, hubrystyczną, krytyczną/ oraz inne cechy charakterologiczne /wytrwałość, energia, odwaga, stanowczość, konsekwencja w działaniu/,

1/ Zob. T.Tomaszewski /red./. Psychologia. Warszawa 1975.
J.Kozielecki. Koncepcja transgresyjna człowieka.
Warszawa 1987.
J.Kozielecki. O człowieku wielowymiarowym. Eseje
psychologiczne. Warszawa 1988.

- elastyczność /giętkość/ umysłu, polegająca na umiejętności przystosowania się do nowych warunków i na nieschematycznym, a więc w dużej mierze, heurystycznym działaniu,

- twórczość pedagogiczna może posiadać również charakter paradoksalny i antynomiczny. Oznacza to wiązanie niezależności myślenia z kryteriami naukowego myślenia i działania, a więc intuicji z logiką, niewiedzy z konkretnymi faktami, zbieżności myślenia z rozbieżnością etc. Zasygnalizowane antynomie pozwalają na wyzwolenie naturalnych operacji intelektualnych wolnych od tzw. "dorobku naukowego" i możliwość zweryfikowania końcowego produktu twórczego przez znormalizowany, poprawnie naukowy, tok myślenia. Za szczególnie pomocne dla antynomicznego sposobu myślenia i działania pedagogicznego można uznać następujące heurystyki:^{1/} zasadę różnorodności, zasadę odroczonego wartościowania, zasadę racjonalnej irracjonalności, zasadę kompetentnej niekompetencji oraz zasadę aktualności.

Należy żywić nadzieję, że przedstawione prawidłowości i mechanizmy twórczego myślenia i działania, zostaną wykorzystane przez wojskowych pedagogów do kreowania nowej rzeczywistości edukacyjnej, uwzględniającej aktualne i przewidywane potrzeby teorii i praktyki wojskowej.

W ramach ogólnego podsumowania za właściwe uznano przedstawienie zasadniczych konkluzji, merytorycznie korespondujących z problematyką poznawczą niniejszego rozdziału, z których wynika, że:

1/ Zob. E. Nęcka. Twórcze rozwiązywanie..., op.cit. s. 59-68.

- pedagogika wojskowa powinna być pedagogiką rzeczywistości wojskowej. W związku z tym główny imperatyw metodologiczny w stanowieniu przedmiotu tak rozumianej pedagogiki, należy uznać realne potrzeby teorii i praktyki współczesnych sił zbrojnych,

- dotychczasowa tradycyjna edukacja pedagogiczna oficerów nie w pełni przystaje do obecnych wymogów programowego kształcenia kadr dowódczych. Dowodzi to konieczności zaktualizowania i wzbogacenia zarówno interdyscyplinarnej jak też subdyscyplinarnej wykładni pedagogiki wojskowej,

- wykreowane w niniejszym rozdziale dyscypliny szczegółowe /m.in. aksjologia pedagogiczna, prakseologia pedagogiczna, pedagogika komunikowania społecznego, informatologia pedagogiczna/ mogą, w sposób istotny, dowartościować strukturę rzeczową pedagogiki wojskowej. Pozwoli to na twórcze zaistnienie tej dziedziny wiedzy w aktualnych i przyszłościowych realiach edukacyjnych szkolnictwa wojskowego,

- [nieustanny rozwój nauki i praktyki wojskowej wymaga tworzenia perspektywicznych koncepcji kształcenia kadr dowódczo-sztabowych. Priorytetową rolę w tym zakresie należy przypisać twórczości intelektualnej pedagogów wojskowych, odpowiedzialnych za kreowanie coraz doskonalszych modeli edukacji. Przetransponowaną na grunt wojska transgresyjną opcję twórczości, można uznać za pomocną w kształtowaniu innowacyjnej formuły myślenia i działania wojskowych pracowników naukowo-dydaktycznych.

5. INSTRUMENTARIUM PEDAGOGICZNE WSPÓŁCZESNEGO DOWÓDCY

Za podstawowy wymóg współczesnych czasów należy uznać kreowanie warunków dla twórczego działania w każdym środowisku społeczno-zawodowym. Obecnie tempo rozwoju cywilizacyjnego obliguje również do działań innowacyjnych w teorii i praktyce wojskowej. Jedynie ludzie wykształceni, posiadający odpowiednie kwalifikacje merytoryczne i dyspozycje osobowościowe, mogą zapewnić skuteczną realizację programowych przeobrażeń, aktualnie zachodzących w rodzimych siłach zbrojnych.

Wykształcenie pedagogiczne kadry dowódczej, o którym traktuje niniejszy rozdział, współdecyduje o jakościowej stronie ogólnozawodowego przygotowania oficerów do kierowania podległymi zespołami żołnierskimi. Istota działalności dowódczo-wychowawczej realizowanej w wojsku, sprowadza się do ustawicznego wypracowywania i podejmowania decyzji kierowniczo-organizatorskich i wykonawczych. W złożonych organizacjach działania zespołowego /m.in. w wojsku/ prawidłowa realizacja podstawowych funkcji zarządzania tj. planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania, uzależniona

jest od wiedzy, dyspozycji osobowościowych oraz umiejętności teoretycznych i praktycznych kierowniczej kadry oficerskiej. Wynika z tego, że do szczególnie pożądaných osobowo-zawodowych przymiotów dowódcy-wychowawcy zaliczyć możemy:

- w grupie dyspozycji instrumentalnych charakteryzujących oficera od strony intelektualno-sprawnościowej: inteligencję, wiedzę, zdolności i umiejętności teoretyczne,

- w grupie dyspozycji kierunkowych określających stosunek oficera do otaczającej go rzeczywistości społeczno-zawodowej oraz do siebie samego: wartości, ideały, dążenia i przekonania,

- w grupie dyspozycji wychowawczych o znaczeniu instrumentalnym pedagogiczne umiejętności praktyczne m.in.: inspi-ratorskie, motywacyjne, doradcze, diagnostyczne, kierowni-czo-organizatorskie, przywódcze, itp.

Wymienione grupy przymiotów osobowo-zawodowych, integru-jące dyspozycje pedagogiczne z ogólnoprofesjonalnym przygo-towaniem oficerów, uznano za główne strukturotwórcze skład-niki myślenia i działania pedagogicznego współczesnego decy-denta wojskowego. Z uwagi na ekspozycję osobowościowych i aksjologicznych uwarunkowań pracy pedagogicznej w poprzed-nich rozdziałach niniejszego opracowania /II, III, IV rozdz./ oraz potrzebę transgresyjnego /działaniowego/ uję-cia interesującej nas problematyki, analizą objęto wybrane /tzn. intelektualno-sprawnościowe/ komponenty instrumenta-rium pedagogicznego dowódcy w postaci:

- a/ wiedzy pedagogicznej i dyspozycji umysłowych,
- b/ myślenia pedagogicznego wraz z umiejętnościami teoretycznymi oficerów kształtującymi ten typ myślenia,
- c/ działania pedagogicznego przejawiającego się w praktycznych sprawnościach wychowawczych kadry dowódczej.

Wymienione składniki utożsamiono z podstawowymi instrumentami /narzędziami/ pedagogicznymi dowódcy, tzn. z jego wiedzą i umiejętnościami w zakresie organizowania i prowadzenia działalności dowódczo-wychowawczej i szkoleniowej w wojsku.

5.1. Wiedza pedagogiczna i dyspozycje umysłowe dowódcy-wychowawcy.

Pojęcie wiedzy jest wieloznaczne. W ramach najbardziej rozpowszechnionych ujęć, określających status znaczeniowy interesującej nas kategorii, wymienia się wiedzę naukową tzn. naukę, wiedzę zdroworozsądkową i wiedzę tradycyjną /potoczną/ wynikającą z wzorców, norm obyczajowych oraz kulturowych określonej społeczności. Z punktu widzenia edukacji wojskowej za najistotniejszą należy uznać wiedzę naukową stanowiącą podstawę myślenia i działania pedagogicznego oficerów-dowódców. Transponując na grunt pedagogiki interesującą nas kategorię należy stwierdzić, że WIEDZA PEDAGOGICZNA obejmuje treści poznawcze, z zakresu zespołu nauk zajmujących się problematyką kształcenia i wychowania, utrwalone w umyśle ludzkim w toku uczenia się i praktycznego działania,

służącego gromadzeniu doświadczeń edukacyjnych. W ramach wiedzy pedagogicznej, zgodnie z tradycyjną dychotomią, możemy wyróżnić wiedzę teoretyczną oraz wiedzę praktyczną. Teoretyczna wiedza pedagogiczna dostarcza deskryptywno-eksplanacyjnych /tzn. opisowo-wyjaśniających/ wiadomości poznawczych o podstawowych obszarach refleksji pedagogicznej, do których m.in. zaliczyć możemy:

a/ wiedzę na temat naukowego i metodologicznego statusu pedagogiki obejmującą: przedmiot i strukturę rzeczową pedagogiki, podstawowe terminy i wyrazy pochodne w pedagogice, metody badań pedagogicznych oraz inter i subdyscyplinarną wykładnię współczesnej pedagogiki,

b/ wiedzę na temat rodzimych oraz zagranicznych systemów kształcenia i wychowania rozwijaną na gruncie pedagogiki porównawczej,

c/ wiedzę na temat procesu dydaktycznego i wychowawczego gromadzoną i systematyzowaną w ramach pedagogiki teoretycznej.

Wyszczególnione działy, po odpowiedniej operacjonalizacji profesjonalnej, powinny współokreślić uniwersalny zakres teoretycznej wiedzy pedagogicznej oficerów-dowódców.

Z kolei praktyczna wiedza pedagogiczna dotyczy konkretnej rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej oraz informuje o tym jak ją zmieniać. Z przytoczonego rozumienia wiedzy praktycznej wynika, że może ona posiadać zarówno charakter informacyjno-orientacyjny /dot. postrzegania rzeczywistości/ jak też operacyjno-metodyczny /dot. przekształcania tejże rze-

czywistości/. W związku z tym, za pomocną w wartościowaniu i ocenie konkretnych zjawisk oraz sytuacji edukacyjnych należy uznać informacyjno-orientacyjną wiedzę o celach, treściach i mechanizmach procesu kształcenia /wychowania/. Natomiast operacyjną wiedzę praktyczną stanowić będzie znajomość metodyki nauczania i wychowania, scalająca w sobie wiadomości o formach, metodach i zasadach postępowania oraz działania pedagogicznego. Zarysowane komponenty teoretycznej i praktycznej wiedzy pedagogicznej, dostosowane do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych praktyki wojskowej, mogą w sposób istotny wzbogacić dotychczasowe merytoryczne przygotowanie oficerów-dowódców do kierowania podległymi zespołami ludzkimi.

Szczególne miejsce w zestawie profesjonalnych kompetencji pedagogicznych kadry dowódczej należy przypisać dyspozycjom umysłowym, rozwijanym i kształtowanym w procesie nabywania wiedzy specjalistycznej i humanistycznej.

Umiejętność konkretyzowania wiedzy do świadomego i racjonalnego rozwiązywania zadań dowódczo-wychowawczych wymaga odpowiednich sprawności intelektualnych.

Do podstawowych walorów osobowo-umysłowych implikujących z jednej strony twórczą percepcję wiedzy, a z drugiej - kształtowanych przez tą wiedzę /m.in. wiedzę pedagogiczną/ zaliczyć możemy:

- inteligencję /z łac. intelligentia - pojemność/, rozumianą jako ogólną zdolność do rozwiązywania problemów. Dzięki sprawnym procesom myślenia. Mimo, że inteligencji nie na-

leży jednoznacznie utożsamiać z wiedzą i umiejętnościami, to jednak zdobywanie wiedzy powoduje jej rozwój. Sprawnemu rozwiązywaniu problemów dowódczo-pedagogicznych sprzyjają niewątpliwie zadatki wrodzone, zdobyta wiedza, umiejętności i zainteresowania. Wyszczególnione czynniki przesądzają o stopniu inteligencji, co oznacza, że i ten rodzaj zdolności można kształtować i doskonalić w procesie edukacji. Za niezwykle istotny dla pedagogicznej perspektywy badawczej niniejszego opracowania, należy uznać problem wykształcalności inteligencji,

- sprawność spostrzegania jako dyspozycję umysłową, przejawiającą się w dostrzeganiu rzeczy i zjawisk wraz z istotnymi dla nich elementami, nie zawsze wyraźnie widocznymi,

- wyobraźnię twórczą i jednocześnie konkretną, pomocną w adekwatnym odtwarzaniu w umyśle fragmentów rzeczywistości. Wyobraźnia jest ściśle związana ze zdolnością przewidywania przez dowódcę rezultatów swojego działania i decyzji. Ma ona wpływ zwłaszcza na diagnozowanie /wraz z oceną i wartościowaniem/ rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, analizę zadań oraz podjęcie decyzji do konstruktywnego działania pedagogicznego,

- sprawność pamięci, jako właściwość zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji /wiedzy/ w zmiennych sytuacjach pedagogicznych. Szczególnie ważna jest pojemność pamięci oraz jej gotowość do odtwarzania posiadanych wiadomości warunkujących skuteczność podejmowanych przedsięwzięć szkoleniowo-wychowawczych w praktyce wojskowej,

- podzielność uwagi jako umiejętność dowolnego koncentrowania się na wybranych problemach dowódczo-wychowawczych. Jednocześnie uwaga powinna odznaczać się trwałością i przezrzutnością, a więc cechami, które gwarantują wnikliwy osąd analizowanej sytuacji,

- umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych, zapewniających racjonalne i skuteczne kierowanie wojskami. Koncentracja intelektualna uzależniona jest od odporności psychofizycznej oficerów-dowódców na zagrożenia towarzyszące szkoleniu żołnierzy w warunkach maksymalnie zbliżonych do realiów walki zbrojnej. Świadome uczestnictwo w przebiegu zdarzeń wyzwala aktywność decyzyjną oraz przeciwdziała destrukcji myślenia podwładnych w sytuacjach wzmożonego wysiłku szkoleniowego. Wymienione dyspozycje umysłowe oficerów należy uznać za niezwykle przydatne do kreatywnego samodzielnego rozwiązywania problemów dowódczo-wychowawczych i szkoleniowych. W powiązaniu z subdyscyplinarną wiedzą pedagogiczną scharakteryzowaną w IV rozdziale niniejszej pracy mogą one, w sposób zasadniczy, zwiększyć efektywność procesu szkolenia i wychowania wojskowego.

5.2. Myślenie pedagogiczne i umiejętności z nim związane.

Termin "myślenie", zarówno w ujęciu potocznym jak też naukowym cechuje duży pluralizm znaczeniowy. Wynika to ze

złożoności procesu myślenia oraz jego wieloaspektowej roli w poznawaniu rzeczywistości i oddziaływaniu na nią. W języku potocznym istotę interesującej nas kategorii współokreślają najczęściej rozmaite przydawki, kreując w ten sposób różne rodzaje myślenia, do których m.in. zaliczyć możemy myślenie twórcze, odtwórcze, konkretne, abstrakcyjne, oryginalne, szablonowe, jedno i wieloaspektowe, itp.

Również w ujęciu naukowym, bazującym na psychologicznej analizie procesu myślenia, występuje wielość kontekstów interpretacyjnych analizowanego pojęcia. Prowadzi to w konsekwencji do wyodrębnienia różnych odmian myślenia: "W aspekcie logicznym charakteryzuje się myślenie jako formalnie poprawne lub błędne /myślenie prelogiczne, myślenie logiczne, myślenie mistyczne/; w aspekcie epistemologicznym - jako odzwierciedlające obiektywną rzeczywistość lub spekulatywne i irracjonalne, nie pozostające w relacji prawdziwościowej w stosunku do rzeczywistości; w aspekcie treściowym - jako poznawcze w ścisłym tego słowa znaczeniu lub artystyczne /literackie, plastyczne, muzyczne/. Psychologiczna analiza m. rozpatruje je: 1/ w aspekcie przebiegu /dot. procesu myślenia -Z.N./..., myślenie intuicyjne, myślenie skrótowe, myślenie refleksyjne; 2/ w aspekcie jego rodzajów /myślenie sensoryczno-motoryczne, myślenie wyobrażeniowo-pojęciowe/; 3/ w aspekcie jego efektów /myślenie produktywne i myślenie reproduktywne /.../"^{1/}

1/ W.Szewczuk /red./. Słownik Psychologiczny. Warszawa 1979, s. 153.

Zaprezentowana wieloznaczność analizowanej kategorii utrudnia sformułowanie operacyjnej wykładni myślenia pedagogicznego. W tej sytuacji za zasadne uznano odwołanie się do czynnościowej teorii myślenia, adekwatnej dla transgresyjnej koncepcji osobowości, zdefiniowanej przez J.Kozieleckiego w następujący sposób: "Myślenie to zinternalizowana czynność wytwarzania i wyboru informacji, zachodząca w zasadzie w sytuacjach problemowych".^{1/} Wyeksponowanie, w przytoczonej definicji, procesualnego tzn. informacyjnego podłoża operacji myślowych, pozwala stwierdzić, że MYSLENIE PEDAGOGICZNE to proces myślowy polegający na wytwarzaniu a także zbieraniu, selekcjonowaniu i przetwarzaniu informacji pedagogicznej w celu aktywnego, twórczego oddziaływania podmiotu /dowódcy/ na określoną rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą.

Przyjęta operacyjna formuła myślenia pedagogicznego preferuje aktywne, innowacyjne a więc transgresyjne podejście oficerów do rozwiązywania problemów dowódczo-wychowawczych i szkoleniowych. W związku z tym za pomocne w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów pedagogicznych można uznać następujące operacje poznawczo-myślowe:

- analizę jako proces myślowego rozkładania przedmiotów i zjawisk na ich elementy składowe,
- syntezę wyrażającą się w myślowym łączeniu części lub elementów przedmiotów i zjawisk w określone całości,

1/ J.Kozielecki. Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1968, s. 17.

- uogólnianie jako myślowe dochodzenie do tego co ogólne,

- abstrahowanie w sensie myślowego odrywania się od tego co jednostkowe i szczególne a więc właściwe pojedynczym przedmiotom i zjawiskom,

- porównywanie w kontekście myślowego ustalania podobieństw i różnic między przedmiotem oraz zjawiskami lub ich elementami,

- klasyfikowanie jako porządkowanie przedmiotów i zjawisk według przyjętego kryterium,

- wnioskowanie polegające na dochodzeniu do nowych twierdzeń /sądów/ na podstawie twierdzeń /sądów/ już znanych.

Wyszczególnione procesy myślowe należy utożsamić z głównymi wyznacznikami twórczego i logicznego, a więc poprawnego naukowo myślenia, w tym myślenia pedagogicznego oficerów-dowódców. W oparciu o przyjętą wcześniej czynnościową koncepcję myślenia, można wyróżnić następujące umiejętności teoretyczne oficerów-dowódców pożądane w pracy pedagogicznej z podwładnymi:

- umiejętność selekcjonowania i wytwarzania informacji dowódczo-pedagogicznej w oparciu o ogólnokrajowe i resortowe źródła i bazy danych,

- umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów dowódczo-wychowawczych i szkoleniowych,

- umiejętność twórczego i systemowego myślenia pedagogicznego,

- umiejętność samodzielnego analizowania i wartościowania zjawisk oraz sytuacji dydaktyczno-wychowawczych,
- umiejętność analizowania i operacyjnego kreowania postulowanych celów kształcenia i wychowania,
- umiejętność wyodrębniania kluczowych teoretycznych i praktycznych w procesie szkoleniowo-wychowawczym,
- umiejętność rozpoznawania osobowościowych i środowiskowych możliwości realizacyjnych przyjętych celów dowódczo-wychowawczych,
- umiejętność opracowywania wielowariantowych działań pedagogicznych,
- umiejętność modyfikowania bieżącego programu szkoleniowo-wychowawczego w zależności od sytuacji i zadań realizowanych przez jednostkę wojskową,
- umiejętność diagnozowania przyczyn niepowodzeń i powodzeń wychowawczych,
- umiejętność motywowania podwładnych do aktywności wewnętrznej,
- umiejętność samooceny i interpretowania własnych wyników pracy dowódczo-wychowawczej.

Wyszczególnione przykładowe teoretyczne umiejętności, rozumiane jako pedagogiczne sprawności intelektualne, stanowią jedynie propozycje w zakresie teleologicznego ukierunkowania procesu kształcenia pedagogicznego współczesnej kadry dowódczej. Wymagają one wnikliwego osądu naukowego z profesjonalnego punktu widzenia.

Niemniej jednak zaprezentowane umiejętności mogą współokreślić ogólny kierunek pedeutologicznego przygotowania dowódców zgodny z aktualnymi tendencjami kształcenia pedagogów w naszym kraju.

5.3. Działanie pedagogiczne w kontekście praktycznych sprawności.

Aktualnie coraz częściej istotę profesjonalizmu pedagogicznego wiąże się z rzeczywistymi potrzebami praktyki edukacyjnej. W związku z tym za najważniejszy cel pedagogizacji dowódców należy uznać zdobycie przez nich odpowiedniej wiedzy operacyjnej oraz umiejętności posługiwania się nią w praktyce wojskowej.

Zdobyta wiedza w powiązaniu z aktualnym myśleniem ma w konsekwencji zapewnić sprawne i efektywne projektowanie oraz wykonawstwo zadań dowódczo-wychowawczych i szkoleniowych. Wyeksponowany postulat upracticznienia wiedzy i myślenia wynika również z praktycznej funkcji pedagogiki, a więc jej przydatności i użyteczności ze społecznego punktu widzenia. Pedagogika poprzez swoje subdyscypliny, rozumiane jako szczegółowe nauki stosowane, powinna doskonalić praktykę kształceniową i wychowawczą oraz tworzyć projekty zmian w zakresie unowocześniania dotychczasowej rzeczywistości edukacyjnej. Wymienione zadania pedagogiki /tzn. doskonalenie

praktyki i projektowanie zmian/ dowodzą potrzeby łączenia ogólnej teorii pedagogicznej z utylitarną wiedzą inter i subdyscyplinarną. Przedstawione integracyjne ujęcie przygotowania merytorycznego oficera należy uznać za podstawę kreowania pedagogicznego wzoru dowódcy w postaci refleksyjnego praktyka-profesjonalisty, umiejącego analizować i doskonalić wojskowe realia wychowawcze poprzez pryzmat zdobytej wiedzy, posiadanych doświadczeń i umiejętności pragmatycznych. Za teoretyczną podstawę instrumentalizmu dydaktyczno-wychowawczego współczesnego dowódcy można uznać pedagogiczną orientację technologiczną, ustalającą i formułującą prakseologiczne wskazania dla praktycznego działania. Opierając się na definicji W.Okonia można przyjąć, że działanie /działalność/ to: "...układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia. /.../. Teorią działania zajmuje się prakseologia, zw. w Polsce - pod wpływem T.Kotarbińskiego - teorią dobrej roboty".^{1/}

W literaturze przedmiotu analiza działania pedagogicznego prowadzona jest w oparciu o różnorodne kryteria. Potwierdza to K.Bieluga, która pisze: "W literaturze pedagogicznej działania nauczycieli omawia się z uwagi na kategorie pełnionych przez nich funkcji /W.Kobyliński/, komponenty struktury pracy pedagogicznej /N.W.Kuźmina/. grupy czynności zawodowych /J.Jakubowski, J.Kozłowski, J.Poplucz/ oraz okreś-

1/ W.Okon, Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984, s. 64.

lone umiejętności i kompetencje /L.Bandura/. W zakresie wymienionych koncepcji można zauważyć tendencję do strukturalnego ujmowania pracy nauczycieli z wyróżnieniem trzech jej etapów: przygotowania, wykonania, kontroli oraz korekty".^{1/} Z zaprezentowanych opcji na szczególną uwagę zasługuje propozycja K.Bandury ujmująca istotę działania pedagogicznego w kontekście określonych umiejętności i kompetencji. Przedstawiona propozycja ukierunkowała sposób postępowania badawczego, analizującego istotę działania pedagogicznego dowódców poprzez pryzmat ich umiejętności /sprawności/ praktycznych.

Z przytoczonych ustaleń pojęciowych wynika, że DZIAŁANIE PEDAGOGICZNE dowódców można utożsamić ze złożonym ciągiem intencjonalnych czynności pedagogicznych, ukierunkowanych na kształtowanie osobowości podwładnych oraz doskonalenie wojskowej rzeczywistości edukacyjnej. Wymienione w definicji "czynności pedagogiczne" odniesiono do umiejętności praktycznych oficerów, warunkujących sprawność ich pedagogicznego działania w czasie realizacji zadań dowódczo-wychowawczych i dydaktycznych.

Pedeutologia polska dysponuje stosunkowo licznymi rejestrami umiejętności pedagogicznych szczególnie pożądanymi w profesji nauczycielskiej. Większość zawodowych charakterystyk eksponuje integralny związek umiejętności teoretycznych z praktycznymi. Niemniej jednak można znaleźć ujęcia wyod-

1/ K.Bieluga. Metoda sytuacyjna jako sposób kształcenia umiejętności pedagogicznych. W: H.Kwiatkowska, A.Kotusewicz /red.//: Nauczyciele nauczycieli, Warszawa-Lódź 1922, s. 265.

rębniające zasób kwalifikacji zawodowych z praktycznego punktu widzenia. Przykładowo K.Kruszewski w zestawie pragmatycznych sprawności zawodowych, wymienia następujące rodzaje umiejętności praktycznych:^{1/}

- zdolność porozumiewania się w ramach interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych,
- zdolność współpracy i współdziałania zespołowego,
- zdolność bycia liderem w kontekście umiejętności przywódczych,
- zdolność samodoskonalenia zawodowego i samooceny,
- umiejętności procesualne związane z pozyskiwaniem, selekcjonowaniem i przetwarzaniem informacji.

Z kolei B.Kowal-Kwiatkowska i W.Komar w zestawie profesjonalnych kompetencji pedagogicznych wyróżniają: umiejętności konstrukcyjne, komunikacyjne, organizacyjne, poznawcze, orientacyjne, decyzyjne, wykonawcze, kontrolne, mobilizacyjne, badawcze, itp.^{2/}

Należy również podkreślić, że wielu pedeutologów kierunkowe umiejętności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela utożsamia z jego umiejętnościami psychopedagogicznymi i interpersonalnymi, zaliczając do nich m.in.:^{3/}

- umiejętność poznawania i kształtowania wzajemnego zrozumienia między wychowawcą i wychowankiem oraz grupą, w której funkcjonuje,

1/ K.Kruszewski. Stan, zmiany i postęp w dydaktyce. Wykład autoryzowany wygłoszony w AON dn. 19.XI.1995 r.
2/ B.Kowal-Kwiatkowska. Kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli. W: "Studia Pedagogiczne", t. 54, Wrocław-Warszawa 1989; W.Komar. Kwalifikacje wychowawcze nauczycieli, op.cit.
3/ J.Janowska, Trening interpersonalny jako metoda rozwijająca umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli. W: H.Kwiatkowska, A.Kotusewicz /red./ Nauczyciele..., op.cit., s. 278-281.

- umiejętność tworzenia klimatu wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa i szacunku,
- umiejętność wywierania wpływu i pomagania,
- sprawność w rozwiązywaniu problemów i konfliktów,
- umiejętność kształtowania obrazu rzeczywistości poprzez zmierzanie do zgodności postaw i opinii,
- umiejętność ustalania norm grupowych,
- umiejętność rozdzielenia wzmocnień pozytywnych i negatywnych wśród członków grupy,
- umiejętność wzbudzania znaczących stanów emocjonalnych u poszczególnych członków grupy,
- umiejętność rozwijania współpracy i współdziałania grupowego oraz tworzenia pewnych wzorów interakcji.

Przedstawione zbiory umiejętności praktycznych, ze względu na ich uniwersalizm, powinny stanowić kreatywne podłoże dla pedagogicznych sprawności oficerów. Uwzględniając profesjonalne wymagania współczesnej służby wojskowej oraz pedeutologiczne wskazania w interesującej nas kwestii, za szczególnie przydatne w działalności dowódczo-wychowawczej i szkoleniowej oficerów uznano następujące umiejętności:

- umiejętności kierownicze, związane z pełnieniem roli decydenckiej, przejawiające się w określonych stylach działania pedagogicznego. Za użyteczne dla wojskowej praktyki dowódczo-wychowawczej można uznać kierowanie wzmacniające, perswazyjne, permissywne oraz dowodzenie poprzez wskazywanie celów, stawianie zadań i tworzenie sytuacji pobudzających do działania,

- umiejętności organizatorskie w zakresie planowania i realizowania działalności dowódczo-wychowawczej i dydaktycznej,

- umiejętności przywódcze zapewniające konsolidację i integrację podwładnych wokół przyjętych celów działania i zadań z nimi związanych,

- umiejętności komunikowania społecznego przydatne w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, w przekazywaniu i motywowaniu do działania podwładnych oraz przejawiające się w językowej kulturze dowodzenia,

- umiejętności procesualne związane z pozyskiwaniem i gromadzeniem informacji dydaktyczno-wychowawczej. Umiejętności te są niezwykle przydatne w kreowaniu własnego dowódczo-pedagogicznego warsztatu pracy,

- umiejętności metodyczne - pożądane w ustalaniu form, metod i zasad prowadzonej działalności szkoleniowo-wychowawczej w jednostkach i instytucjach wojskowych,

- umiejętności psychopedagogiczne pozwalające na właściwy dobór ludzi do realizowanych celów i zadań oraz obiektywną ocenę podwładnych w kontekście ich psychofizycznych i intelektualnych możliwości,

- umiejętności w zakresie ustalania i kształtowania norm grupowych wynikających ze specyfiki służby wojskowej,

- umiejętności samodoskonalenia zawodowego, w tym pedagogicznego.

Wymienione selektywnie umiejętności praktyczne, charak-

terystyczne dla procesu szkolenia i wychowania wojskowego, podkreślają znaczenie kwalifikacji pedagogicznych oficerów dla sprawnego dowodzenia podległymi zespołami żołnierskimi. Wyznaczają one również postulowane utylitarne cele edukacji pedagogicznej współczesnych dowódców wojskowych.

Syntetyzując przedstawione rozważania nad istotą profesjonalnego instrumentarium pedagogicznego oficera-dowódcy należy stwierdzić, że:

- wyszczególnione komponenty niniejszego instrumentarium w postaci wiedzy, myślenia i działania pedagogicznego, stanowiące organiczną całość, współokreślają pożądaný zakres pedeutologicznego przygotowania oficerów do organizowania i prowadzenia działalności dowódczo-wychowawczej i dydaktycznej w wojsku,

- za niezwykle użyteczną dla praktyki wojskowej należy uznać wiedzę operacyjno-metodyczną, zawierającą wskazania na temat form działalności pedagogicznej oraz metod i zasad postępowania w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych,

- umiejętności intelektualne, wynikające z myślenia pedagogicznego a zarazem współdecydujące o jego jakości, pozwalają na kreowanie wizerunku refleksyjnego dowódcy-wychowawcy, potrafiącego analizować i twórczo doskonalić zastaną wojskową rzeczywistość edukacyjną,

- sprawnościowy aspekt działalności pedagogicznej dowódców należy utożsamić z ich utylitarnymi umiejętnościami, decydującymi w konsekwencji o planowaniu, organizowaniu i

realizowaniu przedsięwzięć szkoleniowo-wychowawczych. Wymienione umiejętności w powiązaniu z dyspozycjami umysłowymi, wyznaczają również style działania pedagogicznego immanentnie związane z procesem dowodzenia wojskami.

ZAKOŃCZENIE

Głównym celem poznawczym niniejszego opracowania było rozpoznanie i opisanie, z edukacyjnego punktu widzenia, nowych obszarów pedagogiki wojskowej, merytorycznie związanych z problematyką dowodzenia i kierowania wojskami. W toku studiów empirycznych, a także w fazie prac analitycznych uwzględniono dwa różne, choć wzajemnie ze sobą powiązane, aspekty ujmowania istoty transgresji.

W pierwszym ujęciu transgresję potraktowano jako metodologiczną formułę, implikującą podejście autorów do analizowanej problematyki. Z kolei w drugim ujęciu, właściwym dla psychologii, transgresja przybrała postać określonej koncepcji osobowości pomocnej w kreowaniu, pożądanego wspólnie, pedagogicznego wzorca oficera-dowódcy. Wymienione sposoby rozumienia transgresji pozwoliły na wykreowanie konceptualistycznej wizji pedagogizacji kadry dowódczej, mogącej stanowić podstawę do bardziej wnikliwych i wszechstronnych badań w tej dziedzinie.

Do zasadniczych konstatacji ściśle korespondujących z poznawczą tematyką niniejszej pracy, zaliczono następujące wnioski i uogólnienia końcowe:

1. Dotychczasowa edukacja pedagogiczna oficerów, podporządkowana minionym potrzebom teorii i praktyki wojskowej,

nie w pełni przystaje do obecnych realiów kształceniowych i pragmatycznych rodzimych sił zbrojnych. Aktualnie propagowany wzór dowódcy-wychowawcy dowodzi potrzeby integracyjnego ujęcia problematyki dowodzenia z pedagogiczną. Fakt ten obliguje do wykreowania podstawowych kanonów pracy pedagogicznej dowódcy, odpowiadających głównym obszarom jego działalności decydenckiej w zakresie dowodzenia, kształcenia i wychowania podległych żołnierzy;

2. Za nakaz chwili należy uznać kreowanie nowych subdyscyplin pedagogicznych, które w połączeniu z tradycyjnymi dyscyplinami szczegółowymi tj. historią i teorią wychowania oraz dydaktyką i pedeutologią, pozwoliłyby pedagogice twórczo zaistnieć w obecnych realiach programowych wyższego szkolnictwa wojskowego. Konkretną propozycję w interesującej nas kwestii mogą stanowić rozpoznane i scharakteryzowane w niniejszym opracowaniu subdyscypliny pedagogiczne w postaci: aksjologii pedagogicznej, prakseologii pedagogicznej, pedagogiki komunikowania społecznego, informatologii pedagogicznej oraz andragogicznego obszaru pedeutologii ;

3. Sytuowanie dowódcy w roli wychowawcy zobowiązuje do wypracowania operacyjnej formuły jego działalności pedagogicznej. Zarysowane w pracy komponenty instrumentarium pedagogicznego decydenta wojskowego, obejmujące wiedzę, myślenie i działanie pedagogiczne wraz ze sprawnościami praktycznymi, można uznać za kierunkowe w tym zakresie. Wynika z tego, że do szczególnie pożądaných osobowo-zawodowych przymiotów pedagogicznych współczesnego dowódcy zaliczyć możemy:

- w grupie dyspozycji intelektualno-sprawnościowych: inteligencję, wiedzę, myślenie oraz zdolności i umiejętności teoretyczne,

- w grupie dyspozycji kierunkowych określających stosunek oficera do wojskowej rzeczywistości dowódczo-pedagogicznej: wartości, ideały, dążenia i przekonania,

- w grupie dyspozycji wychowawczych o znaczeniu instrumentalnym, pedagogiczne umiejętności praktyczne m.in.: inspiratorskie, motywacyjne, kierowniczo-organizatorskie /w tym metodyczne/, przywódcze, diagnostyczne i procesualne.

Przedstawione konkluzje, odpowiadające zawartości merytorycznej poszczególnych rozdziałów pracy, współokreślają pożądaną, zdaniem autorów, przedmiotowy zakres badań nad aktualną i przewidywaną pedagogiczną rzeczywistością wojskową.

BIBLIOGRAFIA

1. Bańka J., Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości, Warszawa 1995.
2. Dudzikowa M., Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? /W:/ Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1994.
3. Groskrejc J., Kształtowanie cech psychofizycznych dowódcy wymaganych w dowodzeniu wojskami w działaniach bojowych: rozprawa doktorska, Warszawa AON 1994.
4. Ihnatowicz J., Człowiek. Informacja. Społeczeństwo. Warszawa 1989.
5. Jura J., Dobór treści kształcenia. /Koncepcja funkcjonalna/, Warszawa 1994.
6. Kargul J., Współczesne koncepcje nauczyciela w edukacji dorosłych, /W:/ "Ewolucja Dorosłych" 1994, nr 1.
7. Kmieć S. /red./, Poradnik pedagogiczny, Rzeszów 1993.
8. Kosyrz Z., Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992.
9. Kozielecki J. Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
10. Kozielecki J., O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988.
11. Kozielecki J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1995.
12. Kunowski K., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1993.
13. Kupisiewicz Cz., Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1994.
14. Kwiatkowska H. /red./, Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, Warszawa 1991.

15. Kwiatkowska H., Kotusewicz A. /red./, Nauczyciele nauczycieli, Warszawa-Lódź 1992.
16. Kwiatkowska H. /red./, Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1994.
17. Lewowicki T., O uczestnictwie w procesach edukacyjnych, /W:/ "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1994, t. 4-5.
18. Lewowicki T., O kondycji pedagogiki, /W:/ "Edukacja Dorosłych" 1994, nr 1.
19. Lewowicki T., Efektywność kształcenia - typowe ujęcia, dylematy, wyzwania, /W:/ "Edukacja" 1991, nr 3.
20. Markocki Z., Stępień R. /red./, Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian, Warszawa 1994.
21. Misztal Z. /red./, Przemiany w wojsku, Warszawa 1990.
22. Nęcka E., Twórcze rozwiązywanie problemów, Kraków 1994.
23. Nosal C.S. Uwagi menedżera: problemy, decyzje, strategie, Wrocław 1993.
24. Nowakowski Z., Kształtowanie etosu oficerskiego w działalności edukacyjnej Akademii Obrony Narodowej, rozprawa doktorska, Warszawa AON, 1993.
25. Nożko K., Intelktualne przygotowanie dowódców i oficerów sztabu w systemie obronnym RP, Warszawa 1993.
26. Okoń W. /red./, O sytuacji w naukach pedagogicznych, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1985.
27. Olbrycht K. /red./, Edukacja aksjologiczna. T.1. Wymiary-Kierunki-Uwarunkowania, Katowice 1994.
28. Ossowska M., Normy moralne. Próba systematyzacji, Warszawa 1985.
29. Paleski Z., Podstawy pracy umysłowej i samokształcenia, Warszawa 1981.
30. Palka S., Współczesne sposoby kreowania pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje, /W:/ Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1994.

31. Pomykało W. /red./, Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993.
32. Pólturzycki J., Wesołowska E.A. /red./, Uczestnicy procesu dydaktycznego, Toruń 1994.
33. Schulz R., Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej, Warszawa 1990.
34. Schulz R., O twórczym uczestnictwie w procesach edukacyjnych, /W:/ "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1994, t. 4-5.
35. Schulz R., Kryteria oceny innowacji pedagogicznej, /W:/ "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1995, nr 7.
36. Stępień R., Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990.
37. Stępień R., Zagadnienia dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.
38. Stępień R. /red./, Edukacja dla bezpieczeństwa, Warszawa 1994.
39. Stoner James A.F., Wankel Ch., Kierowanie, Warszawa 1994.
40. Szulc B., Zaczyński W.P., Zakrzewski J. /red./, Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1991.
41. Szulc B. /kier./, Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.
42. Szulc B., Samodoskonalenie i samokształcenie pedagogiczne dowódców /W:/ "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 9.
43. Szulc B., Organizacja kształcenia oficerów w kontekście andragogiki ogólnej i idei ustawiczości, /W:/ A.Wesołowska /red./, Akademickie programy kształcenia andragogicznego, Toruń 1994.
44. Tokarz A. /red./, Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej, Kraków 1991.
45. Tomaszewski T. /red./, Percepcja, myślenie, decyzje, Warszawa 1995.
46. Tuross L., Andragogika ogólna, Siedlce 1993.

47. Uchnast Z., Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym, /W:/ "Przegląd Psychologiczny", 1990, nr 1.
48. Wesółowska E.A. /red./, Kształcenie andragogiczne w uczelniach wyższych, Toruń 1994.
49. Wołoszyn S., Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1992.
50. Wróblewski R., Charakterystyka nauk wojskowych, Warszawa 1992.
51. Zacher L., Społeczeństwo informacyjne, Lublin-Warszawa 1992.
52. Zegnałek K., Samokształcenie wojskowych pedagogów, /W:/ "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr 7.
52. Zegnałek K. /red./, Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995.

