

Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

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

**AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO**  
im. generała broni Karola Świerczewskiego

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

83

płk doc. dr Jerzy ZAKRZEWSKI

**WYBRANE ZAGADNIENIA**  
**Z**  
**DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

S/802



05-000843-012-0

12751



WARSZAWA

LISTOPAD

1974



**AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO**  
im. generała broni Karola Świerczewskiego

---

**ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

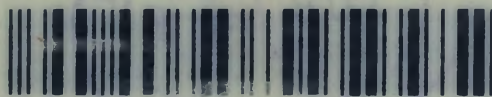
83

plk doc. dr Jerzy ZAKRZEWSKI

**WYBRANE ZAGADNIENIA**  
**Z**  
**DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

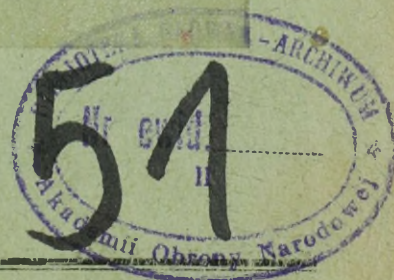
Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

S/802



05-000843-012-0

12751



WARSZAWA

LISTOPAD

1974

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO  
im. gen. broni K. Świerczewskiego

---

ZAKŁAD DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

83

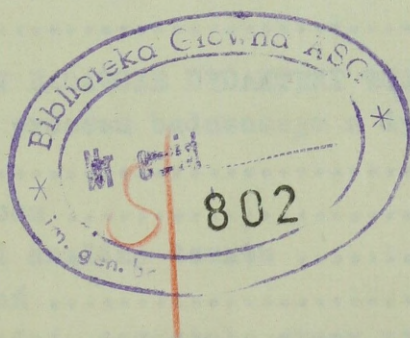


płk doc.dr Jerzy ZAKRZEWSKI

WYBRANE ZAGADNIENIA

Z

DYDAKTYKI WOJSKOWEJ



---

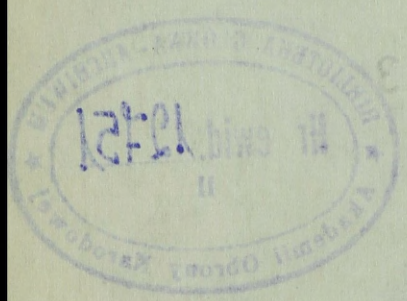
WARSZAWA

Listopad

1974 r.

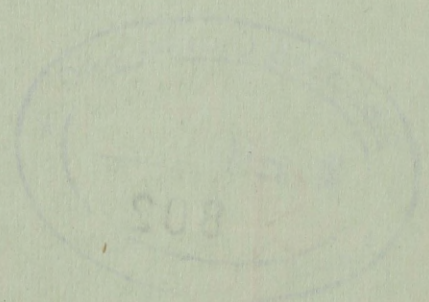
STATE OF CALIFORNIA  
COUNTY OF ...

...



83

...



808

...

...

...

## SPIS TREŚCI

	Str.
Od autora .....	5
1. GENEZA DYDAKTYKI WOJSKOWEJ JAKO NAUKI .....	7
1.1. Narodziny dydaktyki wojskowej, podstawy periodyzacji .....	7
1.2. Charakterystyka etapu pierwszego /od XV do końca XVII w./ .....	10
1.3. Charakterystyka etapu drugiego /XVIII i XIX w./ ...	13
1.4. Charakterystyka etapu trzeciego /XX w./ .....	19
Bibliografia .....	22
2. MIEJSCE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ W SYSTEMIE NAUKI .....	23
2.1. Niektóre najpowszechniejsze pojęcia dydaktyczne ...	23
2.2. Dydaktyka wojskowa w systemie nauki wojennej .....	27
2.3. Dydaktyka wojskowa a założenia obowiązującej doktryny wojennej .....	30
2.4. Miejsce dydaktyki wojskowej w naukach pedagogicznych .....	35
Bibliografia .....	36
3. DYDAKTYKA WOJSKOWA JAKO NAUKA, JEJ CHARAKTER ORAZ PRZEDMIOT BADAŃ .....	38
3.1. Pojęcie dydaktyki wojskowej .....	38
3.2. Dydaktyka wojskowa ogólna oraz dydaktyki wojskowe szczegółowe .....	39
3.3. Przedmiot badań dydaktyki wojskowej .....	42
Bibliografia .....	47
4. METODY I PROCEDURY BADAWCZE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ .....	49
4.1. Charakterystyka procesu badawczego w dydaktyce wojskowej .....	49
4.2. Procedura badawcza .....	52
4.2.1. Formułowanie i analiza tematu .....	52
4.2.2. Koncepcja badań .....	57
4.2.3. Organizacja badań: pozostałe etapy procedury badawczej .....	60
4.3. Charakterystyka głównych metod badawczych .....	61
4.3.1. Obserwacja .....	61
4.3.2. Badanie dokumentacji .....	64

	Str.
4.3.3. Badanie opinii /metody wywiadu i ankietowa/ .....	66
4.3.4. Eksperyment dydaktyczny .....	68
Bibliografia .....	76
5.    OGÓLNE I SZCZEGÓLNE ZASADY SZKOLENIA WOJSKOWEGO	77
5.1.    Ogólne zasady szkolenia wojskowego .....	78
5.1.1.    Zasada aktywnego i świadomego udziału żołnierzy w procesie szkolenia .....	78
5.1.2.    Zasada pogładowości .....	81
5.1.3.    Zasada związku teorii z praktyką .....	82
5.1.4.    Zasada systematyczności .....	84
5.1.5.    Zasada trwałości wiedzy .....	85
5.1.6.    Zasada przystępności .....	86
5.2.    Szczegółowe zasady szkolenia wojskowego .....	88
5.2.1.    Zasada jedności szkolenia indywidualnego /żołnie- rzy/ i zespołowego /wojsk i sztabów/ .....	88
5.2.2.    Zasada realizmu szkolenia wojskowego .....	92
5.3.    Zasady metodyczne prowadzenia ćwiczeń taktyczno- operacyjnych .....	97
5.3.1.    Prowadzenie ćwiczeń według decyzji ćwiczących dowódców .....	97
5.3.2.    Zasada równości szans stron ćwiczących .....	100
5.3.3.    Zasada ciągłości ćwiczenia .....	103
5.3.4.    Zachowanie w tajemnicy koncepcji ćwiczenia .....	104
Bibliografia .....	105
6.    FORMY ORGANIZACYJNE I METODY SZKOLENIA ORAZ MATE- RIALNE ŚRODOWISKO DYDAKTYKI .....	106
6.1.    Układ form organizacyjnych i metod szkolenia wojskowego .....	106
6.2.    Metody słowne .....	113
6.3.    Metody pogładowe .....	119
6.4.    Metody praktyczne .....	123
6.5.    Metody bierne /mechaniczno-pamięciowe/ .....	126
6.6.    Metoda poszukująca: pytańowa i zadaniowa .....	128
6.7.    Metoda problemowa .....	131
Bibliografia .....	136

## OD AUTORA

Niniejszy podręcznik stanowi zbiór niektórych moich wykładów wygłoszonych i opublikowanych w formie skryptów w Akademii Sztabu Generalnego im. gen. broni Karola Świerczewskiego w latach 1964-1974 dla słuchaczy pierwszego roku studiów. Wyjątek stanowi pierwszy rozdział: Geneza rozwoju dydaktyki wojskowej, który w tym ujęciu publikowany jest po raz pierwszy. Pozostałe rozdziały, chociaż stanowią odpowiedniki tematyki opublikowanych skryptów, jednak w treści swej zostały znacznie rozwinięte, uwzględniają współczesny stan wiedzy w dydaktyce wojskowej i ogólnej oraz zawierają pełniejszy zakres wiadomości. Podręcznik nie wyczerpuje całokształtu problematyki teorii szkolenia wojskowego, pomijając tak ważne jej elementy, jak: cele i dobór treści problemowych, system szkolenia wojskowego, proces i tok organizacyjny szkolenia, a także zagadnienia oceny i sprawdzania wyników szkolenia. Autor zakłada, że problemy powyższe opracuje w następnej kolejności.

Publikując niniejszy podręcznik autor wyraża nadzieję, że okaże się on przydatny w procesie studiów.

Warszawa, 31 października 1974 r.

1.1.1	Введение	12
1.1.2	Цели и задачи	13
1.1.3	Объект исследования	14
1.2	Обзор литературы	15
1.2.1	История развития	16
1.2.2	Теоретические основы	17
1.2.3	Экономические аспекты	18
1.2.4	Социальные аспекты	19
1.2.5	Правовые аспекты	20
1.2.6	Экологические аспекты	21
1.2.7	Информационные аспекты	22
1.2.8	Культурные аспекты	23
1.2.9	Демографические аспекты	24
1.2.10	Социально-экономические аспекты	25
1.2.11	Политические аспекты	26
1.2.12	Этические аспекты	27
1.2.13	Психологические аспекты	28
1.2.14	Педагогические аспекты	29
1.2.15	Спортивные аспекты	30
1.2.16	Музыкальные аспекты	31
1.2.17	Изобразительные аспекты	32
1.2.18	Литературные аспекты	33
1.2.19	Театральные аспекты	34
1.2.20	Киноаспекты	35
1.2.21	Телевизионные аспекты	36
1.2.22	Интернет-аспекты	37
1.2.23	Мобильные аспекты	38
1.2.24	Смартфонные аспекты	39
1.2.25	Планшетные аспекты	40
1.2.26	Телевизорные аспекты	41
1.2.27	Радиоприемные аспекты	42
1.2.28	Спутниковые аспекты	43
1.2.29	Солнечные аспекты	44
1.2.30	Ветроэнергетические аспекты	45
1.2.31	Гидроэнергетические аспекты	46
1.2.32	Геотермальные аспекты	47
1.2.33	Биоэнергетические аспекты	48
1.2.34	Ядерные аспекты	49
1.2.35	Атомные аспекты	50
1.2.36	Термоядерные аспекты	51
1.2.37	Синтезные аспекты	52
1.2.38	Плазменные аспекты	53
1.2.39	Солнечные аспекты	54
1.2.40	Ветроэнергетические аспекты	55
1.2.41	Гидроэнергетические аспекты	56
1.2.42	Геотермальные аспекты	57
1.2.43	Биоэнергетические аспекты	58
1.2.44	Ядерные аспекты	59
1.2.45	Атомные аспекты	60
1.2.46	Термоядерные аспекты	61
1.2.47	Синтезные аспекты	62
1.2.48	Плазменные аспекты	63
1.2.49	Солнечные аспекты	64
1.2.50	Ветроэнергетические аспекты	65
1.2.51	Гидроэнергетические аспекты	66
1.2.52	Геотермальные аспекты	67
1.2.53	Биоэнергетические аспекты	68
1.2.54	Ядерные аспекты	69
1.2.55	Атомные аспекты	70
1.2.56	Термоядерные аспекты	71
1.2.57	Синтезные аспекты	72
1.2.58	Плазменные аспекты	73
1.2.59	Солнечные аспекты	74
1.2.60	Ветроэнергетические аспекты	75
1.2.61	Гидроэнергетические аспекты	76
1.2.62	Геотермальные аспекты	77
1.2.63	Биоэнергетические аспекты	78
1.2.64	Ядерные аспекты	79
1.2.65	Атомные аспекты	80
1.2.66	Термоядерные аспекты	81
1.2.67	Синтезные аспекты	82
1.2.68	Плазменные аспекты	83
1.2.69	Солнечные аспекты	84
1.2.70	Ветроэнергетические аспекты	85
1.2.71	Гидроэнергетические аспекты	86
1.2.72	Геотермальные аспекты	87
1.2.73	Биоэнергетические аспекты	88
1.2.74	Ядерные аспекты	89
1.2.75	Атомные аспекты	90
1.2.76	Термоядерные аспекты	91
1.2.77	Синтезные аспекты	92
1.2.78	Плазменные аспекты	93
1.2.79	Солнечные аспекты	94
1.2.80	Ветроэнергетические аспекты	95
1.2.81	Гидроэнергетические аспекты	96
1.2.82	Геотермальные аспекты	97
1.2.83	Биоэнергетические аспекты	98
1.2.84	Ядерные аспекты	99
1.2.85	Атомные аспекты	100
1.2.86	Термоядерные аспекты	101
1.2.87	Синтезные аспекты	102
1.2.88	Плазменные аспекты	103
1.2.89	Солнечные аспекты	104
1.2.90	Ветроэнергетические аспекты	105
1.2.91	Гидроэнергетические аспекты	106
1.2.92	Геотермальные аспекты	107
1.2.93	Биоэнергетические аспекты	108
1.2.94	Ядерные аспекты	109
1.2.95	Атомные аспекты	110
1.2.96	Термоядерные аспекты	111
1.2.97	Синтезные аспекты	112
1.2.98	Плазменные аспекты	113
1.2.99	Солнечные аспекты	114
1.2.100	Ветроэнергетические аспекты	115



## 1. GENEZA DYDAKTYKI WOJSKOWEJ JAKO NAUKI

### 1.1. Narodziny dydaktyki wojskowej, podstawy periodyzacji

W sensie najogólniejszym, dydaktyka jako dziedzina naukowa, stanowi jedną z podstawowych dyscyplin wchodzących w zakres nauki o szerszym zasięgu - pedagogiki. Termin dydaktyka pochodzi od greckiego słowa didasko, które znaczy mniej więcej tyle co uczyć. Dydaktyka, z samego pochodzenia tegoż terminu, oznacza więc - z jednej strony - wszelkie procesy, względnie działalność, która wiąże się z uczeniem, nauczaniem, uczeniem się, kształceniem, względnie samokształceniem, a z drugiej strony zaś - określoną naukę, która bada te właśnie procesy i wyprowadza z tych badań określone wnioski teoretyczne i praktyczne. Treścią podręcznika będzie to drugie rozumienie terminu dydaktyki, ale rzecz jasna w odniesieniu do zjawisk zachodzących w szkoleniu wojskowym.

Mimo, że z zorganizowaną działalnością dydaktyczną spotykamy się już w starożytności, to jednak dydaktyka jako nauka rozwinęła się dopiero w ostatnich stuleciach, zaś o dydaktyce wojskowej mówi się zaledwie od kilkadziesiątu lat. Faktem jest jednak, że działalność o charakterze naukowym w dziedzinie dydaktyki ma prawie tak samą starą tradycję jak sama praktyka dydaktyczna. Pierwotory teoretycznych rozważań i poszukiwań w tym względzie możemy bowiem bez trudu znaleźć w naukach filozofów greckich, zwłaszcza Sokratesa i Platona. Jeszcze bowiem dotychczas odwołujemy się w nauczaniu do metody sokratycznej lub deiktycznej.

Epoka antycznej Grecji i Rzymu charakteryzowała się również szybkim rozwojem sztuki wojennej. W ślad za praktyką wojenną greckich wodzów i rzymskich dowódców rozwijała się teoretyczna myśl wojskowa przekazana potomnym w dziełach greckich i rzymskich historyków, publicystów oraz ówczesnych działaczy wojskowych i politycznych. W opracowaniach Herodota, Ksenofonta, Polibiusza, Juliusza Cezara i innych znajdujemy bogaty materiał uogólniający współczesne im doświadczenie wojenne. W traktatach wojskowych starożytnych teoretyków i praktyków dużo miejsca zajmują problemy organizowania i szkolenia wojsk.

Wyjaśnia się zakres i metody szkolenia żołnierzy, dużo uwagi zwłaszcza u historyków rzymskich poświęca się zagadnieniom szkolenia zespołowego, a przede wszystkim współdziałania między elementami ugrupowania bojowego w szczególności - piechotą i jazdą. Ówczesne "podręczniki wojskowe" były na pewno znakomitym wzorem do naśladowania dla potomnych, co znalazło szerokie odzwierciedlenie w literaturze wojskowej okresu renesansu.

Tak pięknie zapoczątkowana świadoma wojskowa działalność naukowa, w tym również w dziedzinie szkolenia wojskowego, została zapomniana w okresie średniowiecza. Szkoła kościelna nie sprzyjała rozwojowi i jakimkolwiek pracom badawczym w zakresie procesów nauczania.

O współczesnej dydaktyce jako nauce możemy faktycznie mówić dopiero w okresie nowożytnym, a jej początki z formalnego punktu widzenia, kojarzone są z działalnością Jana Amosa Komeńskiego /1592-1670/. Swoją "Wielką dydaktyką"<sup>1/</sup> stanowiącą pierwowzór podręcznika dydaktycznego, położył on podwaliny pod nowoczesnie rozumianą dydaktykę, jako dyscyplinę naukową. Następne etapy rozwoju dydaktyki jako nauki, uwarunkowane potrzebami społecznymi są na gruncie europejskim łączone z działalnością takich myślicieli i teoretyków, jak: Pestalozzi /1746-1827/, Herbert /1776-1842/, Dewey /1859-1952/. Historyczne etapy kształtowania się rozwoju dydaktyki ogólnej są dobrze poznane i można się z nimi zapoznać z dostępnych podręczników pedagogicznych.<sup>2/</sup>

Czytelników wojskowych w większym stopniu może i powinna zainteresować geneza narodzin dydaktyki wojskowej, tym bardziej, że jej rozwój nie zawsze szedł w parze z kształtowaniem się dydaktyki ogólnej. Głównym źródłem inspiracji dla dydaktyki wojskowej była i jest praktyka szkoleniowa, a przede wszystkim potrzeby walki zbrojnej. W tym sensie współczesna dydaktyka wojskowa musi szukać swej genezy w historii wojskowości, a zwłaszcza historii sztuki wojennej, której wznosy i upadki determinowały przebieg rozwoju wojskowej myśli dydaktycznej.

---

1/ J.A. Komeński: Wielka Dydaktyka, Wrocław 1956 r.

2/ Np: Zarys pedagogiki. PWN. Wyd. 1, Warszawa 1959 r.

Zrozumienie ciągłości tradycji istnienia wojska jako instytucji kształcącej, poznanie etapów rozwoju wojskowej myśli naukowej w dziedzinie dydaktyki powinno bowiem sprzyjać aktualnym dążeniom badawczym, aby istniejąca rzeczywistość odpowiednio zgodnie z dotychczasowymi trendami rozwojowymi i aktualnymi potrzebami obronności kraju doskonalić oraz przeobrazić.

Przede wszystkim należałoby dokonać próby ustalenia periodyzacji okresów historycznych kształtowania się praktyki szkoleniowej i związanych z nią etapów rozwoju teoretycznej myśli dydaktycznej. Jako podstawę uzasadniającą podział na etapy można byłoby przyjąć kryterium generalnej koncepcji szkoleniowej żołnierzy, wojsk lub sztabów oraz odpowiadającej jej głównej metodzie szkolenia. Przesłankę wyjściową ustaleń w tym względzie powinien stanowić rozwój sztuki wojennej danego okresu.

Tak np. cechą charakterystyczną feudalizmu było istnienie jako siły zbrojnej wojska rycerskiego, które w Polsce nosiło miano szlacheckiego pospolitego ruszenia. Bitwy rycerskie po pierwszym frontalnym zwarciu rozpadały się na pojedynki toczone przez poszczególnych rycerzy. W konsekwencji sztuka wojowania polegała na bezpośrednim starciu wręcz. Wynik zależał od osobistej siły rycerza, jego umiejętności w jeździe konnej, posługiwaniu się orężem oraz odwadze i zręczności. Wobec powyższego szkolenie zespołowe, a także wychowanie umysłowe nie odgrywało w owym czasie większej roli. Duże znaczenie natomiast miało indywidualne zaprawianie młodzieży szlacheckiej do jazdy konnej oraz władania bronią.

Można więc ogólnie stwierdzić, że w epoce feudalizmu panującym systemem szkolenia wojska rycerskiego, a zwłaszcza samych rycerzy było indywidualne terminowanie. Szkolenie miało charakter prawie wyłącznie praktyczny, przeważały w nim metody podająco-praktyczne oraz recepturalno-naśladowcze.

Zasadnicze znaczenie dla ukształtowania się dydaktyki wojskowej jako nauki miały czasy nowożytne od końca XV do XX wieku włącznie. Z punktu widzenia koncepcji praktyki szkoleniowej oraz stosowanych metod działania w rozwoju dydaktyki w tym wielkim okresie można wyróżnić trzy etapy i odpowiadające

im systemu szkolenia wojskowego:

1. Pierwszy etap: od XV do końca XVII wieku, w którym ukształtował się system szkolenia zespołowego wojsk przy dominacji metod recepturalno-naśladowczych i indywidualnego praktycznego terminowania.
2. Drugi etap: od XVIII do końca XIX w., w którym działalność dydaktyczna w wojsku przybrała formę systematycznego szkolenia praktyczno-umysłowego oraz rozwinął się system szkolenia sytuacyjno-inscenizacyjnego.
3. Trzeci etap: wiek XX charakteryzujący się dalszym rozwojem systemu szkolenia sytuacyjno-inscenizacyjnego z uwzględnieniem metod aktywizujących i problemowych.

#### 1.2. Charakterystyka etapu pierwszego /od XV do końca XVII w/

Rozwój środków walki, który nastąpił w XIV i XV wiekach, a zwłaszcza pojawienie się broni palnej doprowadził do stopniowego upadku wojska rycerskiego. Wobec kryzysu przeżywanego przez wojsko rycersko-szlacheckie w XV i XVI wiekach powstaje instytucja wojsk najemnych i zaciężnych. Jednocześnie z tym wyodrębniają się w ówczesnych siłach zbrojnych poszczególne rodzaje wojsk piechota, artyleria i jazda. W polskiej sztuce wojennej rolę samodzielnego elementu ugrupowania spełnił również obóz warowny tworzony z taboru, który stanowił zazwyczaj oparcie dla gwałtownych uderzeń oddziałów jazdy.

Powstanie rodzajów wojsk oraz potrzeba doskonalenia ich wzajemnego współdziałania spowodował rozwój szkolenia zespołowego. O ile więc rycerze uczyli się jazdy konnej i władania bronią w warunkach domowych metodą doraźną i indywidualną lub poprzez terminowanie i naśladownictwo, to żołnierze najemni lub zaciężni nabywali wprawę w rzemiośle wojennym w sposób bardziej zorganizowany przez dłuższe indywidualne i zespołowe szkolenie. Szkolenie wojskowe polegało na intensywnej musztrze rekrutów, ćwiczeniach z bronią, strzelaniu do tarczy, przyjmowaniu szyku bojowego, marszach i kontrmarszach. W kawalerii ćwiczone szermierkę, jazdę konną i szyk umożliwiający prowadzenie skutecznego ognia tzw. karacol oraz konną szarżę. W szkoleniu nie prowadzono natomiast zajęć taktycznych, nie było również ćwiczeń taktycznych w dzisiejszym rozumieniu tego terminu.

Postęp w uzbrojeniu i związany z tym rozwój sztuki wojennej skomplikował system organizowania i prowadzenia wojny. Dowódca nie mógł bez współpracy z doświadczonymi pomocnikami przygotowywać wojska do działań wojennych i sprawnie nimi dowodzić w toku samej walki. Wobec tego w XV, a zwłaszcza XVI w. zaistniała potrzeba powoływania do pomocy dowódcy grupy specjalnie przygotowanych oficerów. W ten sposób powstają załączki pierwszych sztabów wojskowych wpraw na wyższych, a następnie na coraz niższych szczeblach dowodzenia. W pierwszej połowie XVII w. do pomocy monarchom w przygotowaniu i prowadzeniu wojny powołuje się specjalne organa administracyjne, pełniące funkcję ówczesnych ministerstw wojny.

Skomplikowanie się dowodzenia, powstanie załączków naczelnej administracji wojskowej doprowadziły do wzrostu zapotrzebowania na fachowców specjalnie do tych czynności przygotowanych. Dotychczasowe metody ich szkolenia przez terminowanie i nabywanie wiedzy i umiejętności prawie wyłącznie w drodze długotrwałej praktyki okazały się niewystarczające. W konsekwencji już w XVI w. powstają pierwsze szkoły wojskowe<sup>1/</sup> kształcące przyszłych oficerów, w których dominujące znaczenie stopniowo uzyskuje kształcenie umysłowe.

Równocześnie z rozwojem nauki wojennej oraz koniecznością systematycznego szkolenia żołnierzy, a zwłaszcza oficerów rozwija się piśmiennictwo wojskowe, pojawiają się pierwsze opracowania noszące charakter traktatów teoretycznych, podręczników lub regulaminów.

W Polsce najsłynniejszym opracowaniem z zakresu strategii i taktyki, będącym faktycznie podstawowym podręcznikiem dla polskich dowódców wyższych szczebli był traktat hetmana Jana Tarnowskiego /1488-1561/ zwycięzcy spod Obertyna, wydany pod tytułem: *Consilium rationis bellicae*<sup>2/</sup> /1558/, czyli Rady

---

1/ Pierwsza szkoła wojskowa - akademia rycerska - powstała w 1540 r. w Sakszui. W XVII w. szkoły wojskowe powstają w Austrii, Danii, Prusach, zaś w pierwszej połowie XVII w. w Rosji, Anglii i Holandii. W Polsce pierwsza szkoła wojskowa zostaje utworzona z wyraźnym opóźnieniem, bo dopiero w 1765 r.

2/ Zob. wyjątki z traktatu: Lew Kaltenbergh: *Za wolność waszą i naszą*. MON 1968, s. 37-73 oraz: *Z dziejów wychowania wojskowego*. MON 1965, s. 229-307.

sprawy wojennej. W treści książki Tarnowski omawia zasady strategiczne prowadzenia kampanii wojennej, podkreśla znaczenie narzucania przeciwnikowi inicjatywy zmuszenia go do stoczenia decydującej bitwy w warunkach dla niego niedogodnych. Wiele uwagi poświęca autor sprawom ugrupowania wojsk, przyjmowaniu szyków do stoczenia bitwy, przemarszu wojsk /"wojska ciągnięcie"/, zakładaniu i zwijaniu obozów z wykorzystaniem taboru. Szczególnie interesujące są pouczenia Tarnowskiego dotyczące konieczności systematycznego kształcenia dowódców w zakresie wiedzy wojskowej i postulujące już w tym czasie założenia w Polsce szkoły wojskowej.

W XVI i XVII wiekach następuje dalszy ożywiony rozwój polskiej myśli wojskowej. Andrzej Frycz Modrzewski /ur. około 1503 r./ pisze - opublikowane w połowie XVI w. znane dzieło: "O poprawie Rzeczypospolitej", poświęcając znaczną jej część sprawom wojny i wojska, zwracając szczególną uwagę na potrzebę szkolenia żołnierzy. Pojawiają się coraz liczniejsze podręczniki i regulaminy wojskowe. Ogólne wskazania dydaktyczne oraz liczne wskazówki dotyczące szkolenia żołnierzy zawiera dzieło Bartosza Paprockiego /1550-1614/pt."Hetman" /Kraków 1576/. Paprocki formułuje w nim klasyczną zasadę dydaktyczną - uczyć żołnierzy tego co może przydać się na wojnie. Do regulaminów musztry bojowej i szkolenia ogniowego należy zaliczyć: dzieło Andrzeja Maksymiliana Fredro wydane przez Błażeja Lipowskiego pt."Piechotne ćwiczenia albo wojenność piesza"/1660/, w której autor daje szczegółowe wskazówki dotyczące szkolenia ogniowego oraz szyku piechoty tzw. cudzoziemskiego autoramentu. Pojawiają się również liczne dzieła specjalistyczne, z których opracowania Adama Freitaga<sup>1/</sup> z zakresu sztuki oblężniczej oraz Kazimierza Siemionowicza<sup>2/</sup> poświęcone taktyce artylerii zyskały międzynarodowe uznanie.

Rozwój szkolnictwa wojskowego oraz fachowego piśmiennictwa doprowadził do wyraźnego przełomu w szkoleniu oficerów.

---

1/ Adam Freitag: *Architectura militaris nova et aucta*. Lejda 1631.

2/ Kazimierz Siemionowicz: *Artis magnae artilleriae pars prima*. Pierwsze wydanie w języku łacińskim, Amsterdam 1650 r.

Wprawdzie nadal w przygotowaniu kadr oficerskich występuje metoda przyuczania do zawodu drogą długotrwałej praktyki, jednocześnie jednak zaczął się rozwijać nurt szkolenia systematycznego w szkołach wojskowych, w których decydujące znaczenie uzyskało nauczanie umysłowe.

### 1.3. Charakterystyka etapu drugiego /XVIII i XIX w./

Wzrost ilościowy i zmiany jakościowe zachodzące w armiach oraz powiększające się kcszta ich utrzymania spowodował rozpoczęcie procesu tworzenia się armii narodowych oraz przejście /w pierwszej połowie XVIII w./, większości państw europejskich na system kompletowania wojsk z poboru. Rekruta wcielano do wojska w drodze przymusu, zaś służba wojskowa była długotrwała i polegała na ustawicznym treningu i ciągłych ćwiczeniach. W tym też czasie ukształtował się udoskonalony system recepturalnego szkolenia indywidualnego i zespołowego, sprowadzający się do systematycznej musztry, różnorodnych ewolucji i ćwiczeń wojskowych ciągle powtarzanych w podobnych układach. W szkoleniu dominowały praktyczne metody o charakterze biernym z przewagą metod recepturalno-naśladowczych. Szczególnie rczwinęła się i udoskonaliła w tym czasie technika szkolenia na tempa, która została do mistrzostwa doprowadzona w armii pruskiej za czasów panowania Fryderyka Wielkiego, rozprzestrzeniając się na wszystkie kraje Europy. W ówczesnych warunkach, przy powszechnym analfabetyźmie żołnierzy technika szkolenia na tempa była wielce pomocna. Zakładała ona podział złożonych czynności żołnierskich na składniki elementarne, a następnie kolejne ich powtarzanie, aż do wytworzenia automatycznych prawie nawyków.

Jednocześnie jednak mechaniczny i recepturalny tryb szkolenia nie mógł wzbudzić u żołnierzy większego zainteresowania. Żołnierz ten bowiem był do wojska wcielany w drodze przymusu, a ponadto obce mu były i wrogie interesy klas panujących. Dlatego też aby utrzymać żołnierzy w karności i zmusić ich do stania lub marszu w kolumnach pod morderczym ogniem artylerii nieprzyjaciela, stosowano metody okrutnej rygorystycznej dyscypliny, zgodnie z zasadą fryderycjańską, według której żołnierz winien bardziej się bać swego podoficera niż kuli lub kartaczy przeciwnika. W tych warunkach w armiach XVIII w. po-

przez system treningów i ciągłej musztry umysłowej oraz fizycznej popartej okrucieństwem kar dążono do wyrobienia u żołnierzy ślepego i bezwzględного posłuszeństwa oraz automatycznego wykonywania komend i rozkazów. Powyższy system wychowawczy w najbardziej krańcowej postaci został zastosowany w Prusach, zyskując popularną nazwę "drylu pruskiego".

W drugiej połowie XVIII, a zwłaszcza XIX w. następują znamienne przeobrażenia w zasadach szkolenia i wychowania wojsk. Wskutek wybuchu i zwycięstwa rewolucji francuskiej w roku 1789 i całego późniejszego okresu wojen napoleońskich nastąpił zasadniczy zwrot w sztuce wojennej. W nowych warunkach nieskuteczną okazała się sztywna taktyka linearna oraz obronno-pasywna strategia kordonowa. W szczególności nowatorskie w stosunku do istniejących tradycji, okazały się założenia strategii i taktyki francuskich armii rewolucyjnych, przyjęte i rozwinięte przez Napoleona. Polegały one na dążności do zdecydowanego niszczenia sił żywych nieprzyjaciela i wyrażały się w tzw. "głodzie wojny" oraz umiejętnym masowaniu sił na kierunku głównego uderzenia w odpowiednim miejscu i czasie. Wojska rewolucyjne, a następnie napoleońskie, składające się z żołnierzy o wysokich walorach moralnych, mogły wypracować i stosować w walce nowe metody i formy działania, np. tyraliery strzeleckie lub uderzenie na bagnety kolumn piechoty.

Dalsze zmiany następują w drugiej połowie XIX w. Armie ówczesne stają się coraz liczniejsze, wskutek czego wojny toczą się na coraz większych przestrzeniach, a rozstrzygnięcie następuje w rezultacie szeregu bitew, a nawet kampanii. Wzrost siły ognia piechoty i artylerii powoduje dalsze zmiany w ugrupowaniu bojowym. Zanikły ostatecznie kolumny, a powstały luźne tyraliery strzeleckie.

W związku z tymi zjawiskami skomplikowało i rozwinęło się szkolenie wojsk, sztabów i oficerów. Szczególnie interesującym zjawiskiem w szkoleniu wojsk było wiązanie procesu fachowego przygotowania żołnierzy z wychowaniem. W dobie coraz bardziej masowych armii, w okresie wielkich ruchów społecznych i rewolucji, a w Polsce powstań narodowo-wyzwoleńczych, jakim stał się wiek XIX, nie można było traktować żołnierza jako technicznego składnika organizmów militarnych. Okazało się konieczne



odwoływać się do poczucia patriotyzmu i aktywności żołnierzy. Przekonanie o znaczeniu czynnika moralnego w wojnie szczególnie - nie trafnie uchwycił znany teoretyk wojskowości Carl Clausewitz twierdząc, że "... wielkości moralne należą do najważniejszych przedmiotów na wojnie. Jest to duch, który przenika cały żywioł wojenny" ...<sup>1/</sup>.

Myśl o potrzebie powiązania sztuki wojowania, ze szkoleniem i wychowaniem najtrafniej zapewne wyraził Staszyc, pisząc: "Sztuka wojenna powinna być jedynym zamiarem ćwiczeń ciąża w edukacji republikanina"<sup>2/</sup>.

I chociaż proces łączenia szkolenia z wychowaniem obywatelskim, względnie z celowym urabianiem politycznym postępował powoli i nieraz w sposób konfliktowy, to jednak wywarł on szczególnie silny wpływ na tok postępowania dydaktycznego i wypracowania wzorów nowoczesnego wychowania żołnierskiego. Wprawdzie w XIX stuleciu nadal obowiązywała w armiach większości krajów europejskich żelazna dyscyplina i stosowano ostre metody przymusu, to jednocześnie w coraz większym stopniu zaczęto odwoływać się do świadomości mas żołnierskich, zwłaszcza w siłach zbrojnych postępowych krajów burżuazyjnych oraz w armiach narodowo-wyzwoleńczych i rewolucyjnych.

Te same przyczyny spowodowały, że w XIX w. w szkoleniu wojskowym, oprócz tradycyjnych metod recepturalno-naśladowczych, zaczęto stosować metody sytuacyjne i inscenizacyjne, które w znacznie większym stopniu rozwijały aktywność żołnierzy i sprzyjały osiągnięciu wyższych efektów szkoleniowych. W praktyce więc w szkoleniu wojskowym, zostaje uwzględniona poza już przestrzeganyimi zasadami pogłębienia i systematyczności również dyrektywa świadomego i aktywnego udziału żołnierzy w procesie szkolenia. Powszechne stosowanie powyższej zasady nastąpiło jednak dopiero w XX wieku.

Niemniej daleko idące przeobrażenia zostały dokonane w szkoleniu oficerów i sztabów wojskowych. W drugiej połowie XVIII, a zwłaszcza w początkach XIX w., w związku ze zwiększeniem się stanów ilościowych armii, rozwojem sztabów wojskowych

---

1/ Carl v. Clausewitz: O wojnie. Wyd. MON, Warszawa 1958, s.153.  
2/ Stanisław Staszyc: Pisma i wypowiedzi pedagogiczne. Wrocław 1956, s. 20.

oraz postępowaniem w sztuce wojowania, obserwuje się narastające zapotrzebowanie na kadry oficerskie o coraz wyższych kwalifikacjach. Wskutek tego powstają coraz to nowe szkoły oficerskie kształcące specjalistów o różnorodnych kwalifikacjach.

W Polsce szkoły wojskowe powstały z dużym opóźnieniem w porównaniu do przodujących krajów Europy. Dopiero w 1765 r. zostaje utworzona Akademia Szlacheckiego Korpusu Kadetów J.K.M. i Rzplitej zwana również Szkołą Rycerską, a następnie powstają inne szkoły wojskowe. Szczególnie wysoki poziom reprezentowała Szkoła Rycerska. Podstawę szkolenia stanowiły przedmioty wojskowe, takie, jak: musztra, marsze, szermierka, ćwiczenia z bronią, taktyka, inżynieria wojskowa, topografia, praktyczna budowa fortyfikacji polowych. Studia z taktyki opierały się o dzieła autorów starożytnych, zwłaszcza Vegetiusa i Polibiusza oraz o współczesne doświadczenia wojskowe. Podstawowymi formami zajęć były ćwiczenia taktyczne, w ramach których przerabiano prowadzenie działań zaczepnych oraz obronnych w pasie granicznym. W czasie ćwiczeń starano się wyrobić umiejętności taktycznego myślenia, szybkiej orientacji i zaradności. Ważną metodą było opracowywanie rozkazów bojowych uzupełnianych szkicami terenowymi. Z powyższej bardzo zwężonej informacji wynika, że w szkoleniu wojskowym oficerów już w XVIII w. stosowano dość bogaty zestaw metod i form organizacyjnych, w tym metodę sytuacyjną oraz różnorodne rodzaje ćwiczeń taktycznych.

Rozbudowa szkolnictwa wojskowego w Europie nie ograniczyła się do szkół wojskowych kształcących młodzież wprawiającą się do fachu wojskowego. Potrzeba dalszego usprawniania pracy sztabów wojskowych spowodowała konieczność doskonalenia już istniejącej kadry zawodowej. W konsekwencji zostały utworzone wyższe szkoły wojskowe dla oficerów zawodowych, przygotowujące wysoko kwalifikowane kadry dowódcze i sztabowe dla wyższych sztabów. Pierwsze tego typu uczelnie, zwane akademiami sztabowymi lub dowodzenia powstają: we Francji w 1808 r. /"Ecole d'Application d'Etat Major", utworzona przez projektodawcę tego rodzaju uczelni marszałka Saint Cyr/, następnie w Prusach /"Academie des Nobles"/ oraz w Rosji /"Akademia Mikołajewska"/. Z utworzeniem akademii wojskowych, a więc szkół dla oficerów został zapoczątkowany proces tworzenia w siłach zbrojnych wielu krajów wojskowego systemu kształcenia ustawicznego.

Jednocześnie z rozwojem uczelni wojskowych kształtują - cych wyższych specjalistów sztabowych następuje dalsze dosko - nalenie sztabów jako organów dowodzenia. W szkoleniu oficerów i sztabów XIX w. charakteryzuje się szczególnym rozwojem nau - czania systematycznego z rozbudową form praktycznych ćwiczeń dowódczo-sztabowych i z wojskami z zastosowaniem metod sytua - cyjno-inscenizacyjnych, sprzyjających aktywizowaniu kształco - nych oficerów i wyrabianiu właściwych umiejętności dowódczych i sztabowych. Powstanie nowoczesnego systemu szkolenia sytua - cyjnego wiąże się z wprowadzeniem do praktyki szkolenia ofice - rów i sztabów wojskowych map sztabowych.

Upowszechnienie map w związku z rozwojem techniki karto - graficznej zapewniło warunki ich zastosowania w szkoleniu ofi - cerów, a zwłaszcza sztabów wojskowych. W 1798 r. dzięki ini - cjatywie pisarza wojskowego Venturinięgo w sztabie pruskim zo - stało przeprowadzone pierwsze ćwiczenie wojskowe na mapach sztabowych, czyli pierwowzór dzisiejszych ćwiczeń dowódczo - sztabowych na mapach.

W XIX w. ukształtował się współczesny nam system ćwiczeń dowódczo-sztabowych, to jest gier wojennych, ćwiczeń aplika - cyjnych lub ćwiczeń na mapach. Następny etap doskonalenia się ćwiczeń sztabowych wiąże się z wykorzystaniem technicznych środków dowodzenia. Należy przypuszczać, że nastąpiło to już w drugiej połowie XIX w. w związku z zastosowaniem w warunkach polowych telegrafu elektrycznego, a zwłaszcza od 1876 r. po wprowadzeniu do sztabów związków taktycznych przewodowej łącz - ności telefonicznej.

W ten sposób w drugiej połowie XIX w. ukształtował się w szkoleniu oficerów i sztabów system szkolenia sytuacyjno-insce - nizacyjnego, u podstaw którego znajdowały się metody działania praktycznego oraz metoda sytuacyjna polegająca na opracowywa - niu i rozwiązywaniu umownych sytuacji taktycznych z szerokim wykorzystaniem map sztabowych. W celu uprawdopodobnienia sy - tuacji ćwiczebnych i zbliżenia ich do prawdziwej walki, a tak - że w celach doświadczalnych oraz w związku z rozwojem techni - cznych środków pozoracji pola walki zaczęto je wprowadzać do ćwiczeń, inscenizując w ten sposób przebieg sytuacji ćwiczeb - nych.

Cechą charakterystyczną ówczesnego systemu kształcenia oficerów było szerokie uwzględnianie w nauczaniu metody bibliograficzno-historycznej. Metoda ta z jednej strony polegała na zapoznaniu słuchaczy z biografiami słynnych wodzów, z drugiej zaś na dokładnym studiowaniu, włącznie do analiz taktyczno-strategicznych, szczególnie pouczających kampanii wojennych i bitew przeszłości. W polskiej wojskowości w XV i XVI wiekach wielkie znaczenie przypisywano modelowi osobowemu dowódcy. O cechach hetmana i dowódcy piszą przytoczeni już polscy teoretycy wojskowi: Jan Tarnowski, Frycz Modrzewski, Bartosz Paprocki. W XVIII i XIX wiekach wzorami dowódców nie tylko dla oficerów, ale dla całego polskiego społeczeństwa byli: hetmani i generałowie: Stefan Żółkiewski, Karol Chodkiewicz, Stefan Czarniecki, Jan Sobieski, Tadeusz Kościuszko, Henryk Dąbrowski, Józef Poniatowski, Jan Sowiński, Romuald Traugutt.

Wzorem dowódców, których osobowość i osiągnięcia bojowe stały się natchnieniem dla całych generacji dowódców byli: w Anglii Nelson /1758-1805/ i Wellington /1769-1852/, w Rosji carskiej: Suworow /1730-1800/ i Kutuzow /1745-1813/, zaś w Związku Radzieckim: Michał Frunze, plejada dowódców i partyzantów wojny domowej z Czapajewem na czele.

Dla Napoleona, jak podaje Tarle, wzorem wodza, godnym naśladowania, był Aleksander Macedoński. Natomiast sam Napoleon stał się ideałem osobowości dowódcy dla kilku pokoleń oficerów wielu krajów europejskich, wywierając istotny wpływ na kształtowanie się ówczesnych doktryn wojennych i systemy kształcenia kadr oficerskich. Fascynacja postacią Napoleona, założeniami jego strategii i taktyki trwała właściwie aż do pierwszej wojny światowej. W odniesieniu jednak do Napoleona nastąpiło zjawisko zbyt mechanicznego przejmowania doświadczeń z kampanii i bitew stoczonych przez tego wybitnego wodza, które w nowych zupełnie warunkach nie mogły być jednak bezpośrednio przydatne. Tak na przykład, że u podstaw sformułowanej przed pierwszą wojną światową przez płka de Grandmaisona dewizy doktrynalnej "Atakować nieprzyjaciela wszędzie gdzie się tylko go spotka" legły zapewne ofensywne założenia strategiczne i taktyczne Napoleona potwierdzone doświadczeniami wojny francusko-niemieckiej /1870-71/. Jednakże teoria ta zastosowana

przez francuski sztab generalny w sposób skrajny doprowadziła do usunięcia z problematyki szkoleniowej działań obronnych nawet na szczeblu związku taktycznego. Ta jednostronność obowiązującej doktryny wojennej i koncepcji szkoleniowej stała się główną przyczyną poniesionej przez Francuzów klęski w bitwie granicznej w początkowym okresie wojny w 1914 r. Przytoczone negatywne konsekwencje mechanicznie stosowanej metody biogra - giczno-historycznej, stały się prawdopodobnie przyczyną pewnego zaniedbania tej metody we współczesnych warunkach.

W świetle poczynionych uwag, niewątpliwie fragmentarycznych i sygnalizujących zaledwie problematykę, uzasadnione wydaje się będzie twierdzenie, że XVIII i XIX wieki, z punktu widzenia kształtowania się teorii szkolenia wojskowego, są szczególnie interesujące. Kryją one wielkie bogactwo poznawcze oraz zawierają wiele cennych doświadczeń, które mogą być wyzyskane również dla potrzeb dnia dzisiejszego. Praktyka szkoleniowa tego okresu nie została jednak w odpowiednim stopniu poznana i usystematyzowana i dlatego występują trudności w sformułowaniu szerszych uogólnień.

#### 1.4. Charakterystyka etapu trzeciego /XX w./

Wiek XX to okres wojen typu maszynowego. Rozwój przemysłu umożliwił wyprodukowanie nowego sprzętu wojskowego i nowych rodzajów uzbrojenia. W I wojnie światowej pojawiają się: w masowej skali karabiny maszynowe, samochód jako środek transportu oraz czołgi i samoloty bojowe, w II zaś: rakiety jako środek przenoszenia oraz broń jądrowa. Nowe środki techniczne walki doprowadziły do różnorodnej specjalizacji, do powstania nowych rodzajów sił zbrojnych /lotnictwa, strategicznych wojsk raketowych/ nowych rodzajów wojsk i służb /wojska zmechanizowane, pancerne, powietrznodesantowe, wojska radiolokacyjne, różnorodne służby techniczne/.

Wielkie nasycenie armii środkami technicznymi oraz czynniki społeczne i ideologiczne wywarły specyficzny wpływ na charakter obydwóch konfliktów światowych i doprowadziły do zasadniczych przeobrażeń w sztuce wojennej oraz w założeniach doktrynalnych państw biorących udział w konfliktach. W rezultacie nastąpiły również daleko idące zmiany w założeniach teoretycz-

nych oraz praktyce szkolenia żołnierzy, sztabów i wojsk.

Przed wszystkim okazało się konieczne objęcie szkole -  
niem wojskowym prowadzonym zarówno w okresie pokoju, a tym bar -  
dziej w czasie samej wojny, całej ludności państw biorących  
udział w wojnie lub przygotowujących się do ewentualnego kon -  
fliktu militarnego. W wojnach XX w. światowych i lokalnych za -  
tarła się różnica między frontem i zapleczem. W związku z tym  
rozwinęły się systemy, formy i metody szkolenia obronnego,  
powstały całe instytucje odpowiedzialne za organizację i tok  
szkolenia wojskowego ludności cywilnej.

Konieczność posiadania w wojsku wyspecjalizowanych fa -  
chowców o różnorodnych kwalifikacjach spowodowała, że siły  
zbrojne w okresie pokojowym przeobraziły się w olbrzymie kom -  
binaty szkoleniowe o różnorodnych profilach i zakresie facho -  
wego kształcenia, od podstawowego do studiów podyplomowych  
włącznie. Systemy szkolenia wojskowego stały się coraz bar -  
dziej skomplikowane i w coraz większym stopniu korzystające z  
osiągnięć nauki i techniki oraz szkolnictwa pracującego dla  
ogólnych potrzeb gospodarki narodowej.

Wojny XX w. wykazały szczególnie silną zależność założeń  
i koncepcji szkoleniowych od czynnika doktrynalnego. Błędne do -  
ktrynalne teorie znajdowały odbicie w systemach, metodach i  
formach szkolenia żołnierzy, sztabów i wojsk i w konsekwencji  
determinowały w znacznym stopniu późniejszy przebieg działań  
bojowych, stając się przyczyną porażek, a nawet klęsk. Tak np.  
zgodnie z koncepcyjnymi założeniami sztabów generalnych głów -  
nych państw europejskich opracowanymi w początkowych latach  
bieżącego stulecia przewidywano, że ewentualny konflikt zbroj -  
ny będzie miał charakter wojny manewrowej. Z tego punktu widze -  
nia szkolono oficerów, przygotowywano sztaby wojskowe. Jednak -  
że wojna okazała się pozycyjną, a zbytne nastawienie się do  
działań ofensywnych doprowadziło - między innymi - do klęski  
wojsk francuskich w bitwie granicznej. Znacznie cięższe kon -  
sekwencje niewłaściwej doktryny wojennej poniosła ta sama Fran -  
cja w II wojnie światowej, przegrywając w 1941 r. wojnę z Niem -  
cami hitlerowskimi. Z kolei Niemcy hitlerowskie podporządkowa -  
ły cały system szkolenia wojsk idei wojny błyskawicznej, która

załamana się jednak w długotrwałych bitwach toczonych na froncie wschodnim z Armią Radziecką.

Wojny prowadzone w XX w., włącznie do wojen lokalnych prowadzonych po II wojnie światowej jeszcze w większym stopniu niż konflikty poprzednie wykazały wzrost znaczenia czynnika moralno-politycznego. Ideologiczny i społeczny charakter tych wojen spowodował umocnienie się zasady wiązania szkolenia z wychowaniem, która ukształtowana w poprzednim stuleciu stała się powszechną wytyczną uznawaną we wszystkich armiach, przyjmując w armiach krajów imperialistycznych formę indoktrynacji politycznej.

Wyżej wymienione czynniki zdeterminowały kierunki rozwoju praktyki szkoleniowej w siłach zbrojnych większości krajów europejskich. Przede wszystkim udoskonalili się system zespołowego i sytuacyjno-inscenizacyjnego szkolenia sztabów i wojsk, w ramach których zasadniczą rolę odgrywał kompleks różnorodnych ćwiczeń taktyczno-operacyjnych, w tym zarówno ćwiczeń dowódczo-sztabowych, jak i z wojskami. Treść ćwiczeń, zwłaszcza operacyjnych staje się coraz bardziej różnorodna, wielopłaszczyznowa i wielokierunkowa. Powstaje konieczność włączenia do ćwiczeń problematyki z zakresu obrony terytorium kraju, rozwiązywania w ramach ćwiczeń zagadnień z zakresu funkcjonowania aparatu państwowego oraz przedsięwzięć związanych z przestawieniem gospodarki na tory wojenne, a także ochrony i osłony ludności. Unowocześnieniu uległ system szkolenia indywidualnego w związku z rozwojem wojsk technicznych, szczególnie udoskonalili się praktyczne sposoby przygotowania specjalistów wysokiej klasy /lotników, czołgistów, wojsk radiotechnicznych itd/. Po drugiej wojnie światowej zwrócono szczególną uwagę na zastosowanie metod aktywizujących, wprowadzając do praktyki szkoleniowej metody nauczania programowego, nauczania zespołowego, wreszcie nauczania problemowego. Wzrost znaczenia działalności dydaktycznej, dążenie do podnoszenia jej efektywności sprzyjał również ożywieniu działalności badawczej w dydaktyce wojskowej, która jednak przynajmniej w pierwszej połowie XX w. sprowadzała się przede wszystkim do poszukiwań w dziedzinie metodyki szkolenia bojowego i metodyk innych przedmiotów szkolenia wojskowego. Dalsze wzbogacenie tych badań i rozciągnię -

cie ich na wszystkie dziedziny dydaktyki nastąpiły dopiero w ostatnim dwudziestoleciu.

Niniejszy, z konieczności bardzo ogólnikowy i fragmentaryczny, przegląd rozwoju wojskowej praktyki szkoleniowej i kształtowania się dydaktyki wojskowej jako dyscypliny naukowej pozwala sformułować tezę o konieczności opracowania pełnej jej historii. Sięgnięcie bowiem do tradycji, poznanie etapów doskonalenia systemów szkolenia wojskowego może mieć bardzo duże znaczenie poznawcze i wychowawcze. Jest to tym bardziej oczywiste, z tego względu, iż historia polskiej wojskowości jest pełna przykładów pięknych wzorów działalności i teoretycznej myśli naukowej w dziedzinie sztuki i teorii wojskowej, w tym również w dziedzinie szkolenia i wychowania wojskowego. Poznanie tej tradycji nie tylko wzbogaci zrozumienie dzisiejszych kierunków rozwojowych, ale również przyczyni się do stworzenia bardziej dogodnego klimatu do dalszych badań i poszukiwań twórczych w dziedzinie dydaktyki.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Clausewitz v. Carl: O wojnie, Warszawa 1958, Wyd. MON.  
Historia wojskowości polskiej; Warszawa 1972, Wyd. MON.  
Kaltenbergh Lew: Za wolność waszą i naszą, Warszawa 1968, Wyd. MON.  
Komeński J.A.: Wielka dydaktyka, Wrocław 1956  
Mrozowska Kamilla: Zarys dziejów. Szkoły Rycerskiej 1765-1795, "Studia i materiały do historii wojskowości", t. VI, cz. I, 1960  
Razin E.: Historia sztuki wojennej, t. I, Warszawa 1958, t. II 1960, t. III 1964, Wyd. MON.  
Rutkowski S.: Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego, Warszawa 1970, Wyd. MON.  
Sikorski Janusz: Zarys historii wojskowości powszechnej do końca XIX w., Warszawa 1972, Wyd. MON.  
Zarys dziejów wojskowości polskiej do roku 1864, Warszawa 1966, Wyd. MON.  
Zarys pedagogiki: Warszawa 1959, PWN  
Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce; Warszawa 1965, Wyd. MON



## 2. MIEJSCE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ W SYSTEMIE NAUKI

### 2.1. Niektóre najpowszechniejsze pojęcia dydaktyczne

W dziedzinie terminologii wojskowej dotyczącej problematyki dydaktycznej występuje wyraźny brak jednolitości ustaleń i poglądów. W celu uporządkowania słownictwa dydaktycznego, zwłaszcza dotyczącego terminów w zakresie metodyki należałoby przyjąć odpowiednie generalne kryteria postępowania dydaktycznego w tym względzie. Sądzę, że punktem wyjścia przy definiowaniu terminów i interpretacji pojęć szkoleniowo-wychowawczych powinny być, poza już ustalonymi w ramach logiki formalnej następujące przesłanki ogólne:

- 1/ zasadnicza zgodność nazewnictwa stosowanego w dydaktyce wojskowej z terminologią przyjętą w polskich naukach pedagogicznych w ogóle, a w dydaktyce ogólnej w szczególności;
- 2/ nawiązywanie do tradycji historycznych polskiej wojskowości, a zwłaszcza do już ukształtowanej terminologii dydaktycznej;
- 3/ uwzględnianie w miarę możliwości już istniejących przyzwyczajzeń i przyjętych zwyczajowo zwrotów i wyrażen dydaktycznych.

Wychodząc z powyższych zasad należałoby przede wszystkim zinterpretować pojęcia najpowszechniej stosowane w dydaktyce ogólnej i wojskowej, a mianowicie "nauczanie" i "szkolenie wojskowe" oraz ich wzajemne związki, a także określić znaczenie terminu "dydaktyka" w ogóle.

Otóż przez "nauczanie", zgodnie z obowiązującymi poglądami w polskiej pedagogice, rozumie się pracę nauczyciela z uczniami zorganizowaną w szkole, w toku której nauczyciel kieruje procesem opanowywania przez uczniów określonego systemu wiadomości, umiejętności i nawyków, kształtuje ich światopogląd oraz rozwija zdolności i zainteresowania poznawcze<sup>1/</sup>.

1/ W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. PZWSz, Warszawa 1965 r., s. 10.

Wydaje się, że powyższa definicja jest tak przejrzysta, iż nie wymaga interpretacji. Komplikacje zaczynają się przy wyjaśnianiu pojęcia "szkolenie". W terminologii ogólnopedagogicznej oznacza ono bowiem nauczanie recepturalne, tj. przyuczanie /np. niewykwalifikowanych robotników/ do wykonywania nieskomplikowanych czynności.

Z tych przyczyn niektórzy pedagodzy<sup>1/</sup> sugerowali, aby w warunkach wojska termin "szkolenie" stosować tylko w odniesieniu do nauczania szeregowców, zwłaszcza w okresie podstawowego przeszkolenia, we wszystkich innych wypadkach używać raczej pojęcia kształcenie wojskowe.

Wydaje się jednak, że propozycja taka nie może być przyjęta. Nie należy bowiem treści szkolenia sprowadzać wyłącznie do nauczania recepturalnego, a tym bardziej do mechanicznej musztry swoistej dla okresu panowania w wojsku tak zwanego pruskiego drylu. W używanym w wojsku zwrocie "szkolenie" kryje się przecież bardzo bogata i różnorodna treść. Terminem tym oznacza się zarówno przyuczenie do wykonywania nieskomplikowanych czynności /szkolenie podstawowe/, nauczanie specjalistów wojskowych o podstawowych i średnich kwalifikacjach /szkolenie podoficerów i chorążych/, jak również kształcenie kadr oficerskich w szkołach i uczelniach wojskowych, przygotowanie oddziałów i związków taktycznych oraz studia operacyjne w wyższych sztabach wojskowych. Można więc rozróżnić wąskie i szerokie rozumienie treści terminu "szkolenie". W pierwszym ujęciu jest to rzeczywiście przyuczanie do zawodu, w drugim zaś - wyraża całą różnorodność i bogactwo działalności dydaktycznej wojska włącznie do szkolenia na szczeblu sztabów operacyjnych. Przez pojęcie szkolenie wojskowe rozumie się więc nie tylko przekazywanie wiedzy i wyrabianie umiejętności, ale również kształtowanie u żołnierzy walorów moralno-bojowych oraz cech umysłu i charakteru niezbędnych na współczesnym polu walki.

---

1/ T.Nowacki: w swej książce "Dydaktyka Wojskowa" /Wyd. MON, Warszawa 1966, s.25/ stwierdza "Wiele niepokoju stwarza termin szkolenie /podkreślenie T.N./. Jest on nieużywany w opracowaniach doświadczeń szkół ogólnokształcących i stąd dążenie dydaktyków, opierających się na doświadczeniach tych szkół do eliminacji tego terminu. Tymczasem w wojsku jest on szeroko stosowany i nawet nadużywany".

Warto również wspomnieć, że wprawdzie termin kształcenie ma starszy rodowód<sup>1/</sup>, gdyż sięga XVIII i XIX wieków, a pojęcie szkolenie zostało użyte dopiero w początkach XX w. Niemniej jednak zapanowało ono niepodzielnie w terminologii wojskowej oznaczając tradycyjnie całokształt fachowego przygotowania wojsk, sztabów i kadry wojskowej do służby wojskowej. Wprowadzenie więc na miejsce "szkolenia" jakiegoś innego terminu nie wniosłoby żadnych pozytywnych wartości, a skomplikowałoby tylko słownictwo wojskowe. Jakim bowiem zwrotem można byłoby zastąpić takie między innymi wyrażenia, jak wyszkolona dywizja lub wyszkolony sztab, gdyż sformułowania wykształcona dywizja lub wykształcony sztab we współczesnych warunkach nie miałyby sensu.

Natomiast termin kształcenie używa się w odniesieniu do procesu szkolenia prowadzonego w wyższych szkołach wojskowych. W ten sposób zaznacza się, że celem szkolenia w uczelniach wojskowych jest nie tylko przygotowanie słuchaczy do uprawiania zawodu oficera i nabycia określonych umiejętności, ale przede wszystkim pełne rozwinięcie ich osobowości.

Problem tkwi więc nie w zmianie istniejącego, historycznie ukształtowanego i trwale przywołanego terminu, a przede wszystkim we właściwym ujęciu definicji i ujednoczeniu rozumienia jego treści.

W wojsku szkolenie w szerokim rozumieniu tego słowa oznacza całokształt działalności dowódców, wykładowców i instruktorów, prowadzonej w sposób planowy w siłach zbrojnych, w toku której dowódcy, wykładowcy, instruktorzy kierują opanowaniem przez szkolonych żołnierzy systemu wiadomości, umiejętności i nawyków,

1/ K. Górski w swej książce: Historia piechoty polskiej /Kra - ków 1893, s.190/ dla określenia stopnia przygotowania oddziałów i żołnierzy posługuje się terminami: wykształcenie /np. regimentu/ lub wyćwiczenie, a ponadto wymusztrowanie. /Dzieło cyt. s.190/.

kształtują ich światopogląd, rozwijają zdolności poznawcze i zainteresowania zawodowe, a przez to przygotowują ich do wykonywania indywidualnych i zespołowych zadań w ramach pododdziałów, oddziałów i związków taktycznych oraz sztabów na przyszłym polu walki. W ogólnym sensie termin szkolenia odpowiada więc w swej istocie pojęciu "nauczanie".

Wyjaśnianie znaczenia terminu "nauczanie" stanowi nie - zbędną przesłankę umożliwiającą sprecyzowanie pojęcia "dydaktyka" w jej ogólnopedagogicznym ujęciu.

W tym wypadku przyjmuje się, że jest to nauka "o istocie i przebiegu procesu nauczania oraz o celach, formach organizacyjnych, zasadach i metodach nauczania"<sup>1/</sup>.

Można obecnie zadać pytanie, czy powyższe rozumienie terminu "dydaktyka" odnosi się również do pojęcia "dydaktyka wojskowa". Niewątpliwie są racje przemawiające za takim stanowiskiem, tym bardziej, że nikt nie oponuje twierdzenia, iż dydaktyka wojskowa jest częścią składową dydaktyki ogólnej<sup>2/</sup>. W tym jednak przypadku zasadniczym przedmiotem rozważań naukowych stają się jak gdyby właściwości procesów szkolenia wojskowego w porównaniu i poprzez analogie do procesów dydaktycznych w ogóle. Tymczasem procesy szkolenia wojskowego są wyraźnie ukierunkowane zawodowo, gdyż ich celem jest fachowo-specjalistyczne przygotowanie żołnierzy, sztabów i wojsk do indywidualnych i zespołowych działań na ewentualnym przyszłym polu walki. Ale powyższą problematyką w sensie uogólnień teoretycznych zajmuje się nauka wojenna zaś obowiązujące ustalenia szkoleniowe w tym względzie wynikają z założeń aktualnej doktryny

1/ Zarys pedagogiki. Dzieło cyt. s. 17.

2/ Tak np. wg pka Jana Bogusza dydaktyka wojskowa jest "ogólną teorią i praktyką kształcenia, obejmującą teorię i praktykę szkolenia, uczenia się, samokształcenia oraz pisania podręczników, regulaminów, instrukcji, opracowania filmów oświatowych, audycji szkolnych itd". /Dydaktyka Wojskowa. Wyd. MON, 1969 s. 23/.

wojennej. Takie zaś postawienie sprawy określa dwoisty charakter dydaktyki wojskowej jako z jednej strony dyscypliny znajdującej się w systemie nauk pedagogicznych, a z drugiej - jako działu nauki wojennej znajdującego się również w ścisłych związkach i zależnościach od obowiązujących założeń doktrynalnych. Dopiero na tym tle można rozpatrywać kwestię wzajemnego powiązania dydaktyki wojskowej z ogólnymi naukami pedagogicznymi.

Sądzić też należy, że takie ujęcie dydaktyki wojskowej /jak również całości pedagogiki wojskowej/ miałyby oprócz wartości czysto poznawczych, również duże znaczenie praktyczne. W ten sposób bowiem zasadniczym przedmiotem rozważań dydaktyki wojskowej stają się te podstawowe prawidłowości procesów dydaktyczno-wychowawczych w siłach zbrojnych, które w sposób decydujący wywierają wpływ na stan wykszolenia i poziom gotowości bojowej oficerów sztabów i wojsk. Wobec tego, ażeby określić ściślej istotę dydaktyki wojskowej i przedmiot jej badań należy uprzednio ustalić jej miejsce w systemie nauki.

## 2.2. Dydaktyka wojskowa w systemie nauki wojennej

Przez pojęcie nauka wojenna, zgodnie z aktualnymi poglądami<sup>1/</sup>, rozumie się system wiedzy - a więc uporządkowany zbiór praw, zasad, twierdzeń i hipotez - o istocie wojny, wzajemnych związkach i uwarunkowaniach zachodzących przed i w toku jej trwania, o przygotowaniu kraju /koalicji/ do życia, pracy i walki w okresie działań wojennych oraz o skutecznym działaniu państw /koalicji/ i jego sił zbrojnych w toku realizacji określonych celów politycznych podczas wojny.

<sup>1/</sup> Wybrane zagadnienia nauki, sztuki wojennej i doktryny wojennej. ASG 1974 r., s. 16.

Z interpretacji aktualnych poglądów wynika, że w skład nauki wojennej musi wejść cały kompleks dyscyplin i gałęzi naukowych, które badają prawidłowości występujące w wojnie i w walce zbrojnej oraz określają zasady, metody i reguły przygotowania się do wojny i prowadzenia działań wojennych. Obecnie

przyjmuje się, że do nauki wojennej należy zaliczyć: ogólną teorię nauki wojennej; wojskowe nauki społeczne, w tym pedagogikę wojskową, a w jej układzie również dydaktykę wojskową; teorię sztuki wojennej, ogólną teorię dowodzenia, wojskowe nauki techniczne, wojskowe nauki przyrodnicze.

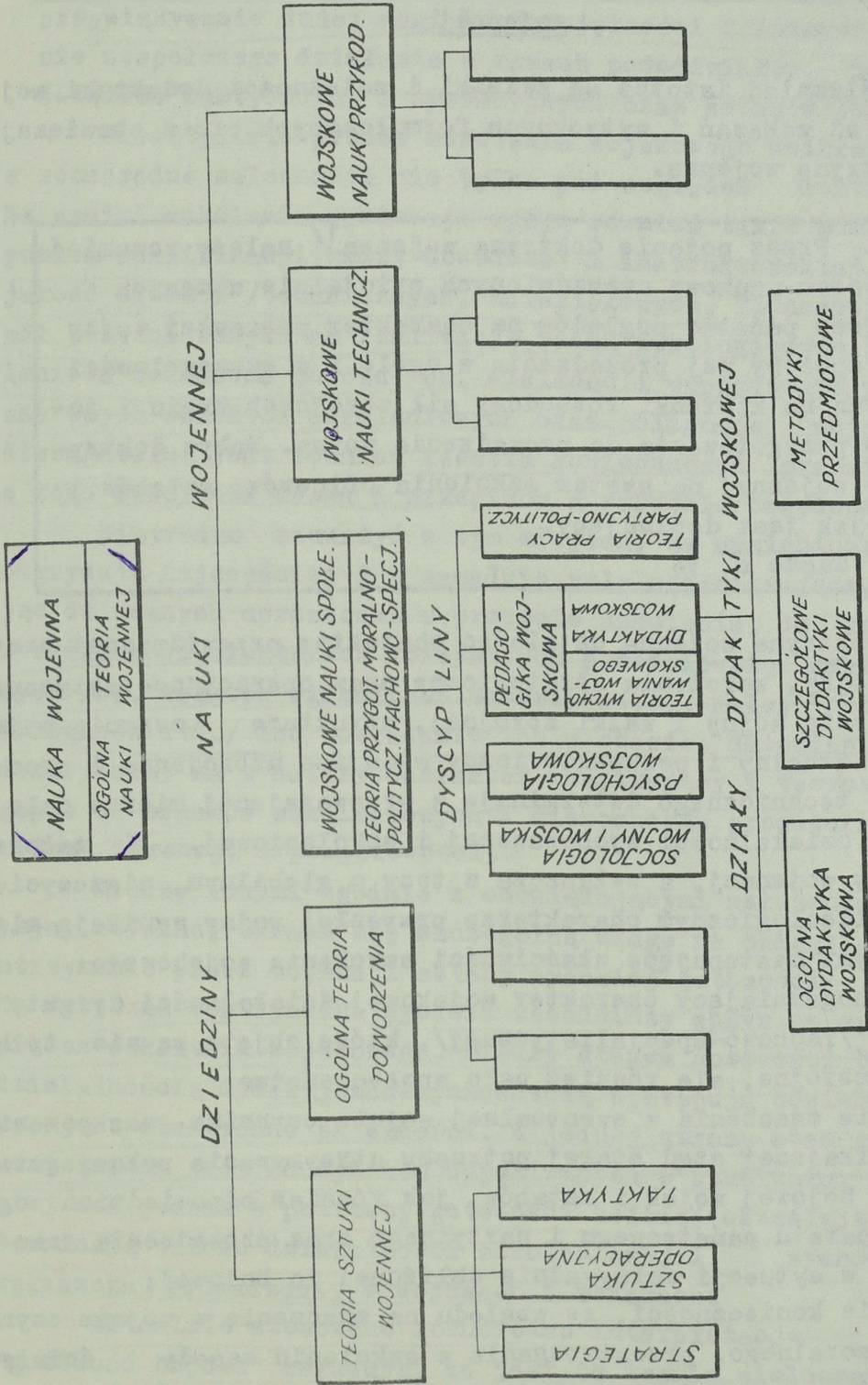
W konkluzji można więc stwierdzić, że dydaktyka wojskowa będąca częścią składową pedagogiki wojskowej wchodzi do systemu nauki wojennej jako dyscyplina naukowa /schemat 1/<sup>1/</sup>. Znajduje się ona w określonych związkach i zależnościach od pozostałych działów i dyscyplin wchodzących bezpośrednio lub pośrednio w system nauki wojennej. Szczególnie istotne związki i powiązania występują między dydaktyką wojskową a teorią sztuki wojennej. Ta ostatnia bada sposoby i formy prowadzenia walki zbrojnej jako procesu dwustronnego, na który składa się całość działań wojennych prowadzonych przez strony walczące. Sztuka wojenna odpowiada więc na pytanie jak walczyć?, jak organizować i prowadzić działania o charakterze strategicznym, operacyjnym lub taktycznym i w tym sensie decyduje o kierunku rozwiązań pedagogiki wojskowej, która z kolei odpowiada na pytania jak wychowywać i szkolić żołnierzy, sztaby i wojska, aby skutecznie rozwiązywać strategiczne, operacyjne i taktyczne problemy oraz sprawnie działać na polu walki.

Dydaktyka wojskowa jest również w znacznym stopniu zależna od ogólnej teorii dowodzenia, a także takiej jej dyscypliny, jak teoria organizacji wojsk. Pierwsza z wymienionych dziedzin nauki wojennej ukierunkowuje i uzależnia badania i działalność szkoleniową w zakresie kształtowania u kadry dowódczo-sztabowej zdolności i umiejętności dowodzenia, natomiast wskazania teorii organizacji wojsk determinują w określonej mierze proces szkolenia wojsk i sztabów, ze względu na właściwości struktury organizacyjnej poszczególnych szczebli dowodzenia.

---

1/ Systematyka przedstawiona na schemacie została maksymalnie uproszczona. W tym też celu w ramach dziedziny wojskowe nauki społeczne wyodrębniono jeden układ dyscyplin umownie nazwany teorią przygotowania moralno-politycznego i fachowo-specjalistycznego. Pominięto natomiast wojskowe nauki geograficzne i wojskowe nauki historyczne. Z punktu widzenia przedmiotu badań dydaktyki do dziedziny nauki wojennej zaliczono również ogólną teorię dowodzenia.

# MIEJSCE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ W SYSTEMIE NAUKI WOJSKOWEJ



### 2.3. Dydaktyka wojskowa a założenia obowiązującej doktryny wojennej

Niemniej istotne są związki i zależności dydaktyki wojskowej od wskazań i wytycznych formułowanych przez obowiązującą doktrynę wojenną.

Przez pojęcie doktryna wojenna<sup>1/</sup> należy rozumieć system naukowo uzasadnionych oficjalnie uznanych przez państwo poglądów na charakter przyszłej wojny i sposoby jej prowadzenia w ogóle i w szczególności oraz na kierunki rozbudowy sił zbrojnych kraju i jego przygotowania do prowadzenia wojny. Wpływ doktryny wojennej na system szkolenia oficerów, sztabów i wojsk jest dominujący.

<sup>1/</sup> Tamże s. 34

Doktryna wojenna ustalając charakter przewidywanej przyszłej wojny, założenia strategiczne oraz operacyjno-taktyczne, prowadzenia wojny i walki zbrojnej, strukturę organizacyjną wojsk, aktualny i perspektywiczny stan ich uzbrojenia i wyposażenia technicznego determinuje w przeważającej mierze całość kształt działalności wychowawczej i szkoleniowej. Z założeń doktryny wojennej, a zwłaszcza z tezy o globalnym, niszczytel-skim i ideologicznym charakterze przyszłej wojny wynikają między innymi następujące właściwości szkolenia wojskowego:

- wszechogarniający charakter wojskowej działalności dydaktycznej /fachowo-specjalistycznej/, którą objęte są nie tylko siły zbrojne, ale również całe społeczeństwo;
- uznanie znaczenia w ewentualnej wojnie czynnika zaskoczenia i wynikającej stąd stałej potrzeby utrzymywania pełnej gotowości bojowej wojsk i sztabów, jak również odpowiednich ogniw aparatu państwowego i partyjnego oraz prowadzenia szkolenia w sytuacji maksymalnie zbliżonej do bojowej;
- uznanie konieczności, ze względu na znaczenie w wojnie czynnika moralnego, przestrzeganie w szkoleniu zasady ścisłej jedności nauczania i wychowania;
- z uwagi na znaczenie w wojnie i działaniach bojowych proble-



mów dowodzenia i kierowania strukturami zorganizowanymi, przywiązywanie dużej wagi do umiejętności żołnierzy w zakresie zespołowego działania w ramach pododdziałów, oddziałów, związków taktycznych i operacyjnych oraz sztabów wojskowych.

Niewątpliwie proces szkolenia wojskowego uwikłany jest w różnorodne zależności nie tylko pod względem doktrynalnym. Na wyniki szkolenia wywierają wpływ również takie momenty, jak: poziom kwalifikacji kadry dowódczej i instruktorskiej, ilość i jakość środków /technicznych, materiałowych, finansowych/ i sił przeznaczonych na realizację zadań szkoleniowych; baza szkoleniowa zwłaszcza polowa /np. wielkość i wyposażenie przykoszarowych obiektów szkoleniowych oraz poligonów wojskowych/. Niebagatelna jest również kwestia konieczności przestrzegania w toku szkolenia zasad i przepisów w zakresie bezpieczeństwa.

Nietrudno zauważyć w tym miejscu, że wymienione momenty odgrywają najczęściej i w zasadzie rolę ograniczającą, zmuszając do pewnych uproszczeń w procesie szkolenia, do rezygnacji z realizacji niektórych korzystnych przedsięwzięć szkoleniowych /np. wskutek ograniczeń materiałowych, małej pojemności poligonów itd./ lub odkładanie ich w czasie. Natomiast czynnik doktrynalny ma z natury charakter inspirujący i twórczy wymagając od organów szkoleniowych i kierowników procesu szkolenia pełnej inwencji i pomysłowości.

Między innymi zgodnie z obowiązującymi założeniami doktryny wojennej zwraca się szczególną uwagę na osiągnięcie i utrzymanie przez wojska i sztaby wysokiej gotowości bojowej. Ta wytyczna doktrynalna wywiera zasadniczy wpływ na system i proces szkolenia wojskowego. Między stanem gotowości bojowej a działalnością dydaktyczno-wychowawczą występują bowiem interresujące obustronne zależności. Z jednej strony stan gotowości uzależniony jest od wyników uzyskiwanych w szkoleniu, z drugiej zaś jednak - potrzeby gotowości bojowej określają i determinują całość działalności szkoleniowej i wychowawczej, zwłaszcza prowadzonej w wojskach i sztabach.

Aktualnie stosowane różnorodne interpretacje terminu "gotowość bojowa" wskazują, że jest to termin wieloznaczny i, że należy go rozumieć jako zespół różnych pozytywnych wartości, przypisywanych danej jednostce takich, jak: potencjał bo-

jowy, sprawność działania, zdolność do wykonywania zadania bojowego określonego typu w ustalonym czasie, odporność na uderzenia.

Osiągnięcie tak rozumianej gotowości bojowej jest uzależnione od szeregu czynników subiektywnych i obiektywnych. Do czynników pierwszego rodzaju zaliczyłbym przede wszystkim stopień indywidualnego i zespołowego wyszkolenia żołnierzy, sztabów i wojsk oraz ich stan moralno-polityczny. Do grupy drugiej weszłyby takie czynniki, jak: przyjęty system dowodzenia, mobilizacyjny i alarmowy, organizacyjna struktura jednostki, stan techniczny środków zaopatrzenia i zapasów materiałowych, stan ilościowy jednostki oraz szereg innych. W układzie tym wyjątkowe znaczenie posiadają czynniki subiektywne. Praktyka wojenna /2 wojna światowa, wojny w Korei i aktualnie w Wietnamie/ wskazuje, że przy dobrym wyszkoleniu i wysokim stanie moralno-politycznym siły zbrojne oraz poszczególne jednostki wojskowe kraju walczącego o słuszną sprawę mogą dysponować dużymi możliwościami bojowymi, nawet przy miernej jakości lub niedostatecznej ilości uzbrojenia, sprzętu technicznego lub środków materiałowych. Natomiast nawet najlepsze systemy dowodzenia, mobilizacyjne i alarmowania, wysoka jakość techniki, duże zapasy materiałowe mogą okazać się w ogóle nieprzydatne przy niskim poziomie wyszkolenia oraz braku chęci do walki, czy rozkładu moralno-politycznego.

Z powyższego wynika również wniosek uzupełniający, że między wyszkoleniem a stanem moralno-politycznym występuje ścisły związek potwierdzający istotność zasady ścisłej jedności procesu szkolenia z wychowaniem. Nie można bowiem wyobrazić sobie doskonałych wyników w szkoleniu w jednostce o niskim stanie moralno-politycznym i rozkładzie dyscypliny. Natomiast wysoki poziom świadomości politycznej sprzyja działalności szkoleniowej, zaś dobrze prowadzone szkolenie wywiera dodatni wpływ na poziom ideologicznego zaangażowania.

W tym ujęciu wyraźnie zarysowuje się znaczenie działalności dydaktyczno-wychowawczej w procesie osiągnięcia pełnej gotowości bojowej. Spełnia ona bowiem funkcję ogniwa wiążącego i zespalającego poszczególne obiektywne czynniki decydujące o stanie gotowości bojowej, nadając tej gotowości cechy strukturalne.

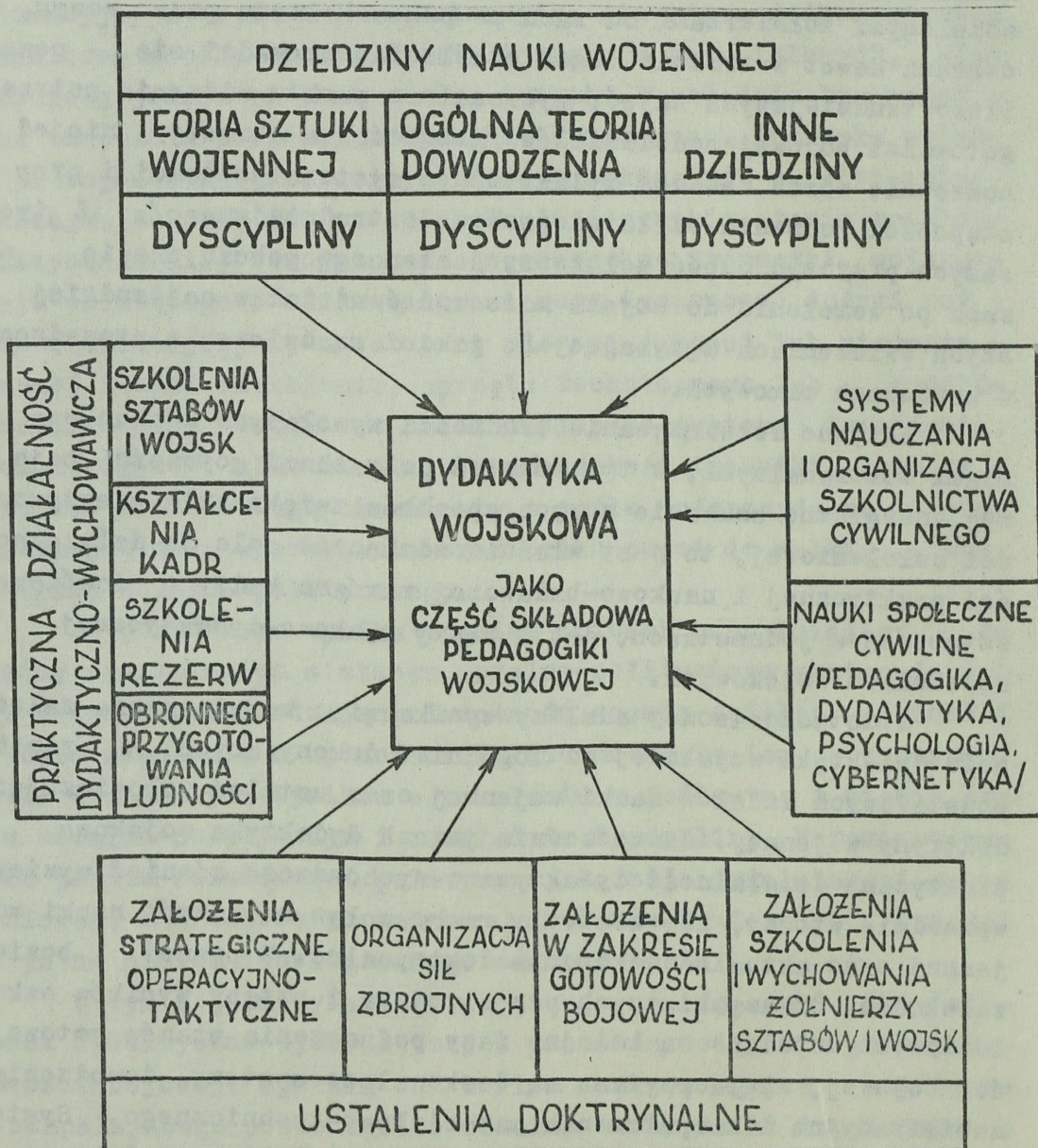
ry trwałej, odpornej na cięsy i żywotnej.

Nietrudno również zauważyć, że wymogi gotowości bojowej wywierają decydujący wpływ na cały proces szkolenia i wychowania wojsk i sztabów nie tylko z punktu widzenia doboru celów i treści programowych, ale również w odniesieniu do stosowanych metod i form organizacyjnych szkolenia i w znacznym stopniu wychowania. Co więcej potrzeby gotowości bojowej zmuszają do specyficznej organizacji szkolenia, która dodatkowo komplikuje i utrudnia cały proces dydaktyczny. Tak np. z nowo wcielonymi żołnierzami od razu po przeszkoleniu podstawowym, a czasami nawet w trakcie tegoż szkolenia, prowadzi się pewną ilość trudniejszych zajęć, wyłącznie z punktu widzenia potrzeb gotowości bojowej pododdziałów /gotowości alarmowej/, niejednokrotnie wbrew zasadom dydaktycznym systematyczności i przystępności /uczenia od łatwiejszego do trudniejszego/. Z tych samych przyczyn część żołnierzy jesienno-poborowego prawie od razu po wcieleniu do wojska może wziąć udział w najtrudniejszych ćwiczeniach zgrywających, jakimi są ćwiczenia prowadzone w warunkach zimowych.

Aktywne rozwiązywanie trudności wywołanych uwarunkowaniami doktrynalnymi, w tym również potrzebami gotowości bojowej, energiczne szukanie nowych sposobów zwiększenia efektywności szkoleniowej, to jest właśnie wdzięczne pole do działalności praktycznej i naukowo-badawczej zarówno kadry dowódczo-sztabowej w jednostkach, jak i kadry naukowo-dydaktycznej w uczelniach wojskowych.

Z dotychczasowej analizy wynika więc merytoryczna zależność dydaktyki wojskowej od uogólnień dokonywanych w ramach podstawowych działów nauki wojennej oraz ustaleń obowiązującej doktryny wojennej. Jednocześnie jednak dydaktyka wojskowa i praktyczna działalność dydaktyczno-wychowawcza również wywiera wprawdzie wtórny, ale wcale niemały wpływ na rozwój nauki wojennej oraz aktualne założenia doktrynalne. W pewnej bowiem zależności od uzyskiwanych przez wojska i sztaby wyników szkoleniowych ustalone są kolejne fazy podnoszenia stanów gotowości bojowej, wypracowywane są doskonalsze systemy dowodzenia, mobilizacyjne i zaopatrzenia materiałowo-technicznego. System powiązań i obopólnych zależności między dydaktyką wojskową, a

SYSTEM POWIĄZAŃ DYDAKTYKI WOJSKOWEJ  
Z DZIEDZINAMI NAUKI WOJENNEJ, DOKTRYNY  
WOJENNEJ Z CYWILNYMI NAUKAMI POMOCNI-  
CZYMI I PRAKTYKĄ SZKOLENIOWĄ



pozostałymi działami nauki wojennej, aktualnymi założeniami doktrynalnymi i praktyką szkoleniową ilustruje schemat 2. Na tym dopiero tle można rozpatrywać miejsce dydaktyki wojskowej w naukach pedagogicznych.

#### 2.4. Miejsce dydaktyki wojskowej w naukach pedagogicznych

Samo umiejscowienie dydaktyki wojskowej w systemie pedagogiki nie nastrocza trudności. Odnośny układ przedstawia schemat nr 3. W tym ujęciu wynika, że dydaktyka wojskowa stanowi część składową pedagogiki wojskowej, jako teoria wychowania wojskowego umysłowego, czyli jest jedną z dydaktyk szczególnych.

Schemat 3

#### MIEJSCE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ W SYSTEMIE NAUK PEDAGOGICZNYCH

PEDAGOGIKA JAKO NAUKA				
Działy pedagogiki				
	Ogólna	Wychowania moralnego	Wychowania umysłowego	Organizacji szkolnictwa
Pedagogiki szczególne				
Pedagogika szkoły średniej				
Pedagogika szkoły zawodowej				
Pedagogika szkoły wyższej				
Pedagogika wojskowa	Ogólna pedagogika wojskowa	Teoria wojskowego wychowania moralnego	Teoria wojskowego wychowania umysłowego /Dydaktyka wojskowa/	Organizacja szkolnictwa wojskowego

Jednocześnie jednak dydaktyka wojskowa, ze względu na swój dwoisty charakter, a zwłaszcza fakt przynależności do systemu nauki wojennej, korzystać musi z poważnej samodzielności. Dlatego też zależności jakie występują między dydaktyką wojskową a dydaktyką ogólną mają przede wszystkim charakter metodologiczny, u podstaw której znajduje się marksistowska teoria poznania. Tak np. pedagogika polska formułując ogólnę

cele wychowania socjalistycznego ukierunkowuje w tym wzglę -  
dzie również pedagogikę i dydaktykę wojskową. Z tych samych  
względów również struktura i przedmiot badań dydaktyki wojsko-  
wej jest analogiczny jak w dydaktyce ogólnej.

Między dydaktyką wojskową a ogólną występują również  
pewne istotne zależności o charakterze merytorycznym, gdyż sze-  
reg podstawowych prawidłowości występujących w procesach dy-  
daktyki a badanych i uogólnianych w ramach dydaktyki ogólnej  
obowiązuje również dydaktykę wojskową. Zakres i skala wzajem-  
nych związków między dydaktyką wojskową a ogólną jest różno-  
rodny i kryje na pewno szereg interesujących prawidłowości.

Dydaktyka wojskowa powinna również uwzględniać w swych  
badaniach prawidłowości i uogólnienia wykrywane przez ogólne  
nauki pedagogiczne, szeroko spożytkować dla swych celów i ko-  
rzystać z usług oraz wskazań innych dyscyplin naukowych zwa-  
nych z punktu widzenia potrzeb dydaktyki, pomocniczymi. Zali-  
cza się między innymi psychologię ogólną, inżynieryjną i spo-  
łeczną, psychologię wojskową zwłaszcza pola walki i dowodze-  
nia, fizjologię zwłaszcza fizjologię czynności wyższych układów  
nerwowych, socjologię ogólną oraz socjologię wojska i wojny,  
prakseologię, w tym naukę o organizacji i kierownictwie, cy-  
bernetykę jako naukę o sterowaniu i szereg innych włącznie do  
pomocniczych dyscyplin matematycznych, jak statystyka matema-  
tyczna, teoria badań operacyjnych, teoria prawdopodobieństwa  
itd.

Zastosowanie aparatu pojęciowego wymienionych dyscyplin  
naukowych, ich różnorodnej metodologii oraz metod badań nauko-  
wych, umożliwi dydaktyce wojskowej wyjście poza sferę własne-  
go zawodowego doświadczenia, a przez to stwarza warunki prowa-  
dzenia badań interdyscyplinarnych, znacznie wzbogacających  
teorie wojskowych systemów dydaktyczno-wychowawczych.

#### BIBLIOGRAFIA:

Bogusz Jan: Dydaktyka wojskowa, rozdz. I, Warszawa 1969, Wyd.  
MON.

Bogusz J., Karwat T.: Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa  
1972, Wyd. MON.

Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojennej, Warszawa 1971, Wyd. MON,

Nowacki T.: Dydaktyka wojskowa, rozdz. I, Warszawa 1966, Wyd. MON.

Nożko Kazimierz: Zagadnienie współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1973, Wyd. MON.

Okoń Wincenty: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1965, PZWSz. Wybrane zagadnienia nauki, sztuki wojennej i doktryny wojennej, skrypt ASG 1974.

Zakrzewski J.: Proces szkolenia wojskowego, skrypt ASG, 1965.

Zakrzewski J.: Przedmiot dydaktyki wojskowej jako nauki, skrypt ASG, 1970.

### 3. DYDAKTYKA WOJSKOWA JAKO NAUKA, JEJ CHARAKTER ORAZ PRZEDMIOT BADAŃ

#### 3.1. Pojęcie dydaktyki wojskowej

Uogólniając powyższe rozważania uzasadnione wydaje się twierdzenie, iż formuła ogólnodydaktyczna - nie w pełni odzwierciedla istotę pojęcia dydaktyki wojskowej. Proponuje się wobec tego przyjąć za podstawę do dalszych rozważań,

iż przez termin dydaktyka wojskowa rozumie się naukę o istocie i przebiegu szkolenia żołnierzy, wojsk i sztabów /instytucji wojskowych/, w ramach którego przygotowuje się ich do indywidualnego i zespołowego działania na polu walki. Dydaktyka wojskowa zajmuje się również problematyką obronnego szkolenia ludności cywilnej. Treścią jej badań są cele, treści programowe, tok, zasady, metody i formy organizacyjne oraz środki szkolenia wojskowego.

Wydaje się, że powyższe ujęcie nie jest sprzeczne z definicją ogólnodydaktyczną, a jednocześnie odzwierciedla fakt, że dydaktyka wojskowa jest przede wszystkim uogólnieniem teoretycznym praktycznej działalności szkoleniowej prowadzonej w siłach zbrojnych. W proponowanym sformułowaniu zostały wyrażone specyficzne właściwości dydaktyki wojskowej wynikające z założeń doktryny wojennej:

- po pierwsze, że dydaktyka wojskowa obejmuje kierunki i nurty kształcenia ściśle zawodowego, którego celem jest przygotowanie w okresie pokojowym fachowców do działań w czasie wojny;
- po drugie, że kształcenie fachowców jest w istocie rzeczą środkiem do przygotowania kolektywów wojskowych zdolnych do zespołowego działania;
- po trzecie, że nauka ta nie może ograniczać się tylko do spraw związanych ze szkoleniem sił zbrojnych, a musi obejmować swym zasięgiem również obronne szkolenie całego społeczeństwa.



Z powyższych ustaleń wynika również, iż dydaktyka woj - skowa jako nauka powinna być zaliczona z jednej strony do nauk teoretycznych, gdyż bada określone prawidłowości występujące w procesach dydaktycznych, z drugiej zaś do stosowanych, ponieważ formułuje ona określone formy i reguły postępowania dydaktycznego. Z analizy istoty dydaktyki wojskowej wynika, że do jej zadań należy:

- a/ analiza i opis rzeczywistości dydaktycznej w wojsku;
- b/ wyjaśnianie przyczyn i poszukiwanie prawidłowości;
- c/ analiza celów dydaktycznych;
- d/ formułowanie i wskazywanie zadań dydaktycznych i reguł postępowania.

### 3.2. Dydaktyka wojskowa ogólna oraz dydaktyki wojskowe szczegółowe

W ramach dydaktyki wojskowej jako jednolitej dyscypliny naukowej, można wyodrębnić pewne całości, a mianowicie: dydaktykę wojskową ogólną, dydaktyki wojskowe szczegółowe oraz metodyki przedmiotowe. Pierwsza z nich zgodnie z wskazaniem nauki wojennej i doktryny wojennej, posługuje się metodologicznymi założeniami formułowanymi przez nauki pedagogiczne oraz korzystając z dorobku dyscyplin pomocniczych dydaktyki bada i ustala ogólne prawidłowości i nadrzędne zależności występujące w procesie szkolenia i obowiązujące wszystkie kierunki i profile szkolenia wojskowego.

Dydaktyki szczegółowe natomiast rozpatrują i badają prawidłowości oraz reguły praktycznego postępowania obowiązujące w zakresie poszczególnych systemów i pionów szkolenia wojskowego. W tym sensie należy wyróżnić następujące główne wojskowe dydaktyki szczegółowe: wojsk i sztabów, szkolnictwa wojskowego, rezerw osobowych oraz obronnego szkolenia społeczeństwa. Z kolei w ramach wymienionych dydaktyk szczegółowych można dokonać dalszych podziałów, wyodrębniając dydaktyki poszczególnych rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk, czy dydaktyki rodzajów szkół wojskowych. Rozległość procesów szkolenia i różnorodność możliwych dydaktyk szczegółowych tylko w odniesieniu do dydaktyki wojsk i sztabów i dydaktyki szkolnictwa wojskowego ilustruje schemat 4.

# ROZLEGŁOŚĆ PROCESÓW SZKOLENIA WOJSKOWEGO I RÓŻNORODNOŚĆ DYDAKTYK SZCZEGÓŁOWYCH

SPECJALIZACJE (PIONY) SZKOLENIA	WOJSKA OPERACYJNE										WOJSKA OTK					
	WOJSKA LĄDOWE					WOJSKA LOTNICZE					MARYNARKA WOJENNA		OPK		WOJSKA TERYTORIA.	WOJSKA OW
SZCZEBLE (POZIOMY) SZKOLENIA	Pancerne & z mech.	Rakietowe & artyl.	Obrony przeciwlot.	Inżynierskie	Linie wojsk. & służby	Mysliwsko szurmowe	Bombowe	Rozpoznawcze	Sily na- wodne	Sily pod- wodne	Lotnictwo morskie	Lotnictwo OPK	Wojska rak- i artyl. i rakiet.	Wojska i artyl.	Wojska i artyl.	Wojska i artyl.
I SZKOLENIE WOJSK	SZCZEGÓŁOWE DYDAKTYKI JEDNOSTEK WOJSKOWYCH															
1. PODSTAWOWE																
2. PODODDZIAŁÓW																
3. ODDZIAŁÓW																
4. ZWIĄZKÓW TAKT.																
II SZKOLENIE SZTAB.	SZCZEGÓŁOWE DYDAKTYKI SZTABÓW WOJSKOWYCH															
1. TAKTYCZNYCH																
2. OPERACYJNYCH																
3. DOSK. KADRY																
III SZKOLNICTWO	SZCZEGÓŁOWE DYDAKTYKI SZKÓŁ (KURSÓW) I UCZELNI WOJSKOWYCH															
1. MŁODSZYCH SPEC.	W JEDNOSTKACH ORAZ W SZKÓŁACH MŁODSZYCH SPECJALISTÓW															
2. PODOFICERÓW	W JEDNOSTKACH ORAZ SZKÓŁACH PODOFICERSKICH															
3. CHORAŻYCH	W SZKÓŁACH CHORAŻYCH															
4. OFICERÓW-INŻ.	W WYŻSZYCH SZKÓŁACH OFICERSKICH															
5. OFICERÓW-DYPL. MGR.	AKADEMIACH WOJSKOWYCH															

Wśród dydaktyk szczegółowych wiodącą rolę spełnia dydaktyka wojsk i sztabów. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w aktualnej terminologii wojskowej powyżej użyty zwrot pojęciowy "dydaktyka wojsk i sztabów" nie był dotychczas powszechnie stosowany. W teoretycznych opracowaniach z dydaktyki wojskowej nie wyodrębniono bowiem teorii szkolenia wojsk i sztabów, koncentrując się na ogólnych zagadnieniach dydaktycznych w odniesieniu do procesu nauczania żołnierzy i zadowalając się przykładami szkolenia zespołowego z zakresu przygotowania bojowego lub taktyczno-operacyjnego.

W ten sposób poza sferą dociekań i uogólnień teoretycznych pozostała cała obszerna dziedzina wiedzy znajdująca się między ogólną dydaktyką wojskową a metodykami szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego, sprowadzającymi się do zbioru praktycznych reguł postępowania w zakresie organizowania i prowadzenia kolektywnych form szkolenia wojskowego. W niniejszym podręczniku podejmuje się próbę wypełnienia niniejszej luki.

Wiodąca rola dydaktyki wojsk i sztabów jest uwarunkowana faktem, iż treścią jej badań są prawidłowości głównego nurtu szkolenia wojskowego, prowadzonego w jednostkach i sztabach wojskowych, od których zależy w ostatecznym rachunku zdolność sił zbrojnych do prowadzenia rzeczywistych działań bojowych. W dydaktyce wojsk i sztabów znajduje swe odzwierciedlenie specyfika szkolenia wojsk, wynikająca z założeń obowiązującej doktryny wojennej, która w ogóle nie występuje w innych nurtach dydaktycznych.

Z tych też względów teoretyczne założenia dydaktyki wojsk i sztabów nie tylko powinny, ale również muszą być brane za podstawę przy formułowaniu teoretycznych uogólnień w ramach pozostałych głównych dydaktyk szczegółowych. I tak np. dydaktyka szkolnictwa wojskowego nie może pominąć w swoich dociekaniach faktu, iż celem działalności dydaktycznej szkolnictwa wojskowego, poszczególnych szkół i uczelni wojskowych jest przygotowanie fachowców, między innymi organizatorów procesu szkolenia i wychowania w wojskach i sztabach. Absolwenci uczelni wojskowych powinni więc być przygotowani do udziału we wszystkich formach zespołowego szkolenia wojsk i sztabów. Dla

tego też treści nauczania, metody i formy szkolenia oraz teoretyczne założenia metodyk przedmiotowych, zwłaszcza przedmiotów taktyczno-operacyjnych i szkolenia bojowego, obowiązujące w uczelniach wojskowych, powinny nawiązywać do praktyki dydaktyczno-wychowawczej w wojskach i sztabach.

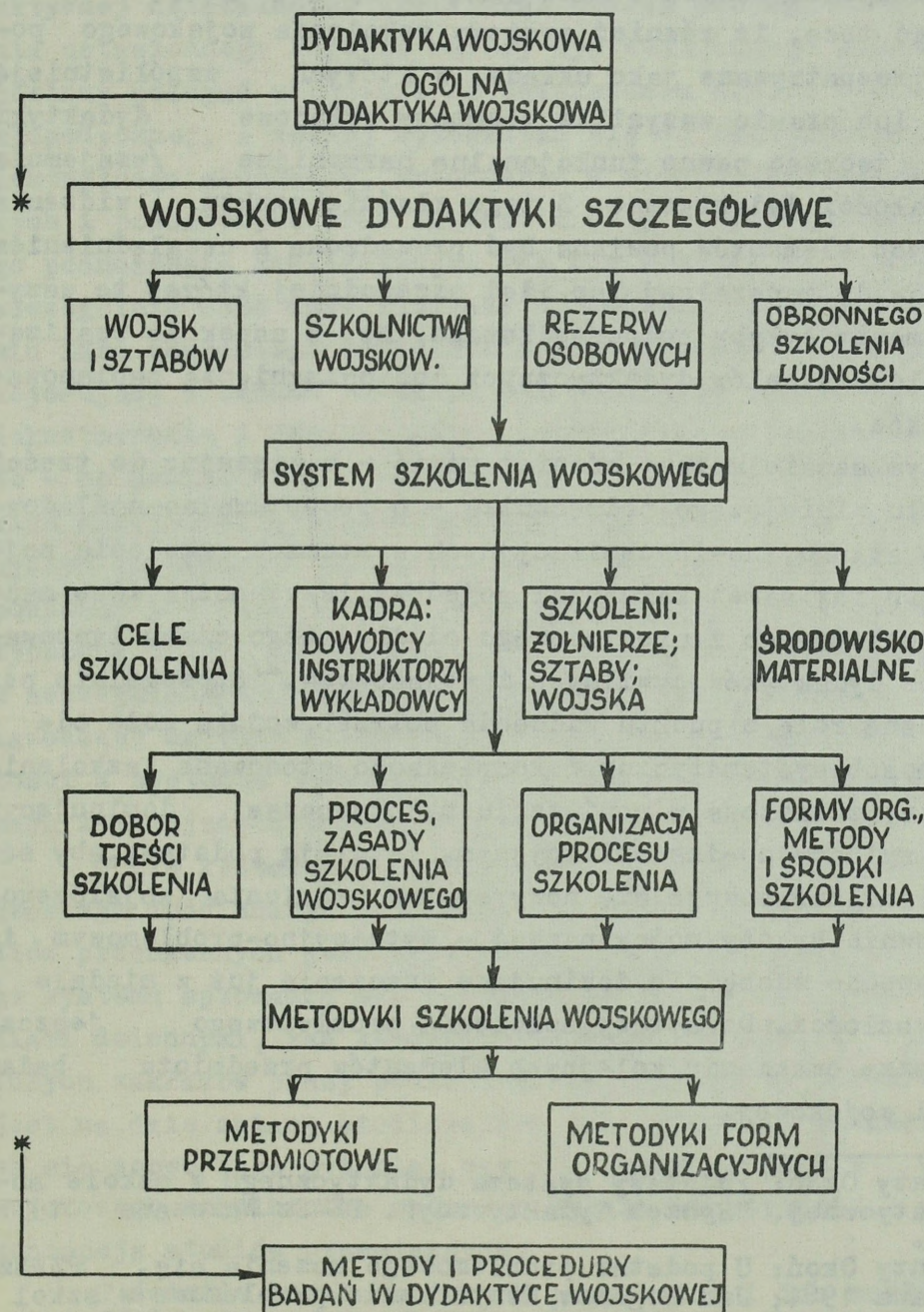
### 3.3. Przedmiot badań dydaktyki wojskowej

Treścią rozważać dydaktyki wojskowej zarówno ogólnej, jak głównych dydaktyk szczegółowych, zgodnie z uprzednio sformułowaną definicją powinny być następujące zagadnienia:

1. Zasady określania celów szkolenia wojskowego oraz doboru treści programowych.
2. Kadra nauczająca: dowódcy i instruktorzy wojskowi, wykładowcy.
3. Szkoleni żołnierze /służby zasadniczej i zawodowej/ oraz sztaby i wojska, a także z punktu widzenia obrony cywilnej pracownicy zakładów i instytucji oraz ludność cywilna.
4. Proces szkolenia wojskowego i jego prawidłowości wyrażające się w zasadach dydaktycznych.
5. Naukowa organizacja procesu dydaktycznego.
6. Dydaktyczna baza materialna i warunki organizacyjne szkolenia.
7. Metody szkolenia wojskowego.
8. Formy organizacyjne szkolenia wojskowego.
9. Metody i procedury badawcze dydaktyki wojskowej.

W powyższym ujęciu poszczególne elementy przedmiotu badań są przedstawione z uwzględnieniem ich pewnej samodzielności i odrębności. Takie spojrzenie na procesy dydaktyczne chociaż stosowane dla celów badawczych i mające określone zalety, jest jednak niewystarczające, gdyż traktuje działalność dydaktyczną w statyce. Dlatego też konieczne jest rozpatrywanie elementów dydaktyki wojskowej również w sposób kompleksowy z uwzględnieniem ich wzajemnych związków i zależności w toku procesu nauczania, w ramach określonego systemu dydaktycznego. Ten rozwinięty układ przedmiotu badań dydaktyki wojskowej ilustruje schemat 5.

# PRZEDMIOT BADAŃ DYDAKTYKI WOJSKOWEJ



Zgodnie z prof. Okoniem<sup>1/</sup> przez termin "system dydaktyczny" należy rozumieć "układ działający, na który składa się zespół elementów obejmujących nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i środowisko dydaktyczne, które to elementy oddziałując wzajemnie na siebie mają zapewnić uzyskanie założonych celów dydaktycznych". Rozwijając powyższą myśl, można sformułować tezę, iż również systemy szkolenia wojskowego powinny być rozpatrywane jako układy, w których współistnieją wszystkie lub prawie wszystkie elementy składowe dydaktyki wojskowej, tworząc pewne funkcjonalne harmonijne /wzajemnie zgodne/ całości dydaktyczne. Z tego właśnie punktu widzenia analiza tych elementów powinna być prowadzona z uwzględnieniem jakiejś zasady generalnej lub idei przewodniej, której te wszystkie elementy byłyby podporządkowane, np. w aspekcie realizacji określonych celów dydaktycznych lub osiągnięcia zaplanowanych wyników.

W tym sensie możemy również mówić - nawiązując do treści I rozdziału niniejszego podręcznika - o recepturalno-naśladowczych lub sytuacyjno-inscenizacyjnych systemach szkolenia wojskowego. Do tej samej kategorii pojęć zaliczyć można idee nauczania problemowego i programowego od dłuższego czasu lansowanego przez dydaktyków cywilnych i wojskowych.<sup>2/</sup> Szczególnie perspektywiczną rolę z punktu widzenia potrzeb wojska może odegrać w sposób systematyczny i kompleksowo stosowane szkolenie problemowe, zwłaszcza w powiązaniu z dotychczas dominującym systemem sytuacyjno-inscenizacyjnym. Istnieją podstawy, aby sądzić, że już zarysowuje się nowy system szkolenia wojskowego, który umownie byłoby można nazwać - sytuacyjno-problemowym i, który zapewne zdobędzie dominujące znaczenie już w niedalekiej przyszłości. Do sprawy szkolenia problemowego jeszcze wrócimy przy omawianiu kolejnych elementów przedmiotu badań dydaktyki wojskowej.

---

1/ Wincenty Okoń: Podstawy systemu dydaktycznego w szkole specjalistycznej. "System dydaktyczny". PZWSz Warszawa 1971, s. 14.

2/ Wincenty Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. PZWSz, Warszawa 1964; Jan Bogusz: Kształcenie problemowe w szkolnictwie wojskowym. "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1/1971, s. 145-161.

Z zagadnieniem systemów dydaktycznych wiąże się podno - szona obecnie w pedagogicznej literaturze krajowej i zagranicz - nej problematyka kształcenia ustawicznego oraz studiów prze - miennych. Jeżeli chodzi o tzw. kształcenie ustawiczne to u je - go podstaw leży założenie, że nauczanie i kształcenie powinno mieć charakter ciągły i trwać faktycznie przez cały okres aktywnej działalności człowieka. Według propagatorów kształce - nia ustawicznego kolejne okresy systematycznego nauczania nie powinny polegać wyłącznie na zwiększaniu zasobu wiedzy ency - klopedycznej, a raczej sprowadzać się do zaktywizowania inte - lektualnego słuchaczy, wzbudzania w nich zainteresowań zawodo - wych i poznawczych oraz wskazania dróg i sposobów samodzielne - go podnoszenia kwalifikacji. Tak się składa, że wojska ma szczególnie duże doświadczenie w praktycznym urzeczywistnia - niu idei zawodowego kształcenia ustawicznego. Aktualnie fun - kcjonujący w ramach polskich sił zbrojnych system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia, zakładający obowiązkowe okreso - we - co pewien czas - podnoszenie kwalifikacji przez wszyst - kich specjalistów wojskowych może być traktowany jako wzorcowy system kształcenia ustawicznego w skali kraju. Mimo że system powyższy już funkcjonuje od dłuższego czasu, to jednak jak do - tychczas brak w tym zakresie badań i uogólnień naukowych.

W szczególności należałoby podjąć problem wyrabiania u kadry zawodowej nawyków do samokształcenia i powiązania tej działał - ności z systemem obowiązkowego podnoszenia kwalifikacji w ra - mach istniejących kursów i studiów stacjonarnych lub zaocznych.

O ile kształcenie ustawiczne jest już systemem dotych - czasowym dość znanym i praktycznie rozwiązywanym, to idea stu - diów przemiennych jest zjawiskiem całkowicie nowym. Istota te - go systemu sprowadza się do łączenia pracy zawodowej ze stu - diami dziennymi, zaś kształceniem mogą być objęci pracownicy dużych zakładów pracy podzieleni na dwie grupy przemiennie, to jest na dwie zmiany studiowaliby lub pracowali zawodowo. Nasu - wa się wobec tego pytanie, czy i w jakim stopniu w warunkach wojskowego szkolnictwa wyższego byłaby praktycznie przydatna koncepcja studiów przemiennych.

W świetle przedstawionych przykładów i ich możliwej lub niewątpliwej użyteczności, staje się oczywiste, że zagadnienie

systemów szkolenia wojskowego powinno stanowić przedmiot badań i rozważań dydaktyki wojskowej.

Następnym kluczowym problemem dydaktycznym zasługującym na szczególną uwagę, a odnoszącym się zwłaszcza do wojskowego szkolnictwa wyższego jest naukowa organizacja procesu nauca - nia.<sup>1/</sup> W tym jednak wypadku temat ten wyodrębniliśmy w przed - miocie badań dydaktyki wojskowej, ponieważ ma on również cha - rakter ogólnosystemowy, gdyż zgodnie z aktualnymi poglądami przez naukową organizację procesu nauczania rozumie się opty - malne sterowanie całym procesem kształcenia i jego zapleczem , w oparciu o analizę cybernetyczną, metody matematyczne i sta - tystyczne.

Oddzielnym zagadnieniem dydaktycznym zawierającym cały kompleks tematów stale badanych i praktycznie rozwiązywanych są metodyki przedmiotowe i metodyki form organizacyjnych szko - lenia wojskowego. Przez metodykę przedmiotową rozumie się w tym wypadku zbiór zasad i reguł oraz środków, metod i form or - ganizacyjnych nauczania w zakresie określonych przedmiotów zgodnych z ogólnymi założeniami dydaktycznymi i możliwościami psychofizycznymi szkolonych żołnierzy oraz zapewniającymi osią - gnięcie celów i zrealizowanie zakładanych zadań dydaktycznych. Każdy przedmiot szkolenia ma swoją metodykę niezależnie od te - go czy została ona teoretycznie opracowana, czy też jest tyl - ko - lepiej lub gorzej - stosowana praktycznie.

Rozróżnia się metodyki przedmiotowe ogólne i szczegóło - we. Metodyki szczegółowe badają i formułują reguły i sposoby postępowania praktycznego w ramach nauczania określonego jed - nego przedmiotu. Metodyki ogólne zaś określają sposoby działa - nia dydaktycznego w zakresie grupy przedmiotów realizujących wspólnie cele. W dydaktyce wojskowej do tych ostatnich zali - cza się metodykę szkolenia taktycznego /taktyczno-operacyjne -

---

1/ O wadze przypisywaniu temu zagadnieniu przez cywilne szkol - nictwo wyższe świadczy fakt, iż temat naukowej organizacji procesu nauczania został podjęty w referacie Ministra Szkol - nictwa Wyższego Związku Radzieckiego. W.P. Jelucina na kon - ferencji ministrów szkolnictwa wyższego krajów socjalisty - cznych odbytej w maju 1972 r. w Pradze.



go/. Metodyka ta bowiem, formułując prawidłowości nauczania taktyki ogólnej i taktyk rodzajów wojsk oraz służb /sztuki operacyjnej/ spełnia rolę wiodącą wobec wszystkich przedmiotów szkolenia wojskowego, w tym zwłaszcza szkolenia bojowego /terenoznawstwa, nauki o broni, szkolenia ogniowego/, a także służby sztabów w szkoleniu oficerów itp. Z tych też przyczyn metodyka szkolenia taktycznego wojsk i sztabów, jako najwyższa forma uogólnienia doświadczenia szkoleniowego jednostek wojskowych, decyduje w znacznym stopniu o organizacji i sposobie nauczania w ramach metodyk innych przedmiotów szkolenia wojskowego w pozostałych ogniwach szkolnictwa wojskowego.

Inny charakter mają metodyki form organizacyjnych szkolenia. Badają one bowiem i formułują reguły praktycznego postępowania kadry instruktorsko-dowódczej oraz wykładowców w zakresie przygotowania i przeprowadzenia różnorodnych przedsięwzięć szkoleniowych oraz zasad udziału w nich szkolonych żołnierzy, sztabów i wojsk. Możemy więc wyróżnić metodykę wykładu akademickiego /w ogóle, niezależnie od przedmiotu/, metodykę seminarium, a także podstawową w szkoleniu wojskowym - metodykę ćwiczeń taktycznych i operacyjnych. Tę ostatnią traktuje się również jako część składową ogólnej metodyki szkolenia taktycznego /operacyjnego/.

#### BIBLIOGRAFIA:

Bogusz Jan: Dydaktyka wojskowa, rozdz. I, Warszawa, 1969, Wyd. MON.

Bogusz J., Karwat T.: Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1972, Wyd. MON.

Bogusz Jan: Kształcenie problemowe w szkolnictwie wojskowym, "Dydaktyka szkoły wyższej", 1/1971.

Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojennej, Warszawa 1971, Wyd. MON.

Nowacki T.: Dydaktyka wojskowa, rozdz. I, Warszawa 1966, Wyd. MON.

Nożko Kazimierz: Zagadnienie współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1973, Wyd. MON.

Okoń Wincenty: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1965, PZWSz.

Okoń Wincenty: Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, PWN.

System dydaktyczny: Warszawa 1971, PZWSz.

Wybrane zagadnienia nauki, sztuki wojennej i doktryny wojennej, skrypt, ASG 1974.

Zakrzewski J.: Proces szkolenia wojskowego, skrypt, ASG 1965.

Zakrzewski J.: Przedmiot dydaktyki wojskowej jako nauki, skrypt, ASG 1970.

Zakrzewski J.: Cele szkolenia wojskowego i zasady doboru treści programowych, skrypt ASG 1964.

Zarys pedagogiki: Warszawa 1959, PWN.

#### 4. METODY I PROCEDURY BADAWCZE DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

##### 4.1. Charakterystyka procesu badawczego w dydaktyce wojskowej

Nie wdając się w szczegółowe analizowanie zadań badawczych w dziedzinie dydaktyki można ogólnie stwierdzić, że ich bezpośrednim celem jest wzbogacenie naszej wiedzy o aktualnej praktyce szkoleniowej. Poprzez badanie zjawisk dydaktycznych dążymy do wykrycia i zarejestrowania nowych faktów ilustrujących różne strony rzeczywistości szkoleniowej. Zebranie faktów jest jednak tylko formalną, chociaż niezbędną, stroną procesu badawczego. Chodzi bowiem przede wszystkim o to, aby na podstawie zebranych wiadomości o przebiegu procesu szkolenia ustalić podstawowe zależności regulujące tok nauczania i wywierające główny wpływ na jego wyniki.

Działalność badawcza, jeżeli ma ona spełniać swe podstawowe funkcje, musi być głęboko krytyczna, a nawet destrukcyjna w stosunku do istniejącej sytuacji, jednocześnie zaś twórcza i konstruktywna. Ostatecznym celem badań dydaktycznych jest przekształcenie i stałe doskonalenie aktualnej praktyki pedagogicznej.

Problem celów wiąże się z zagadnieniem przedmiotu badań. Z uwagi na kompleksowość i systemowość procesów szkolenia, poszukiwania dydaktyczne powinny być prowadzone w całym zakresie zainteresowań dydaktyki wojskowej. Jest też rzeczą konieczną, aby badania rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej objęły również dziedziny znajdujące się na pograniczu różnych dyscyplin: taktyki i sztuki operacyjnej, teorii dowodzenia, psychologii i pedagogiki wojskowej, socjologii wojny i wojska, nauki o organizacji i kierownictwie, teorii badań operacji.

Stopień korzyści uzyskanych z dydaktycznych badań naukowych uzależniony jest jednak nie tylko od doboru tematów i dziedzin badawczych, ale również od sposobu prowadzenia i poprawności metod stosowanych w działalności badawczej. Sytuacja w tym zakresie nie jest jednak w warunkach wojska zbyt dobra.

W ostatnim 15-leciu ukazała się wprawdzie dość duża ilość pozycji dotyczących różnych dziedzin metodyki wojskowych badań naukowych, ale większość z nich ma charakter przyczynków lub ogólnych artykułów. Kilka zaledwie opracowań można zaliczyć do monografii lub podręczników. Pierwszą z nich jest publikacja zbiorowa pod redakcją gen. armii T.A. Kuroczkina<sup>1/</sup>, wydana aż 12 lat temu przez Wydawnictwo MON, drugą zaś – niedawno wydana, nieduża ale cenna pozycja kmdra doc. dr Bolesława Hydzika<sup>2/</sup>, poświęcona badaniom pedagogicznym w uczelniach wojskowych. Pewne próby podejmował zespół oficerów ASG, publikując dla potrzeb wewnętrznych, sprawozdania z wyników badań ćwiczeń taktycznych z wojskami.

Z uwagi na skromność własnego dorobku naukowego w dziedzinie metodologicznej wojskowi pracownicy naukowo-dydaktyczni korzystają z ogólnej literatury naukowej w tym względzie, której wybór jest znacznie bogatszy.<sup>3/</sup> Jednakże bezpośrednie zastosowanie ogólnych wskazań metodycznych w dziedzinie pedagogicznych badań naukowych dla potrzeb dydaktyki wojskowej nie zawsze jest możliwe. Dotyczy to organizacji badań naukowych, a zwłaszcza przeprowadzenia obserwacji i eksperymentów w szkoleniu bojowym i taktyczno-operacyjnym, a zwłaszcza doświadczalnych ćwiczeń taktycznych. W ostatnich latach działalność badawcza w tych dziedzinach wyraźnie się wzmogła i dlatego szukanie najważniejszych metod i procedur badawczych w tym zakresie jest szczególnie na czasie.

W niniejszym rozdziale zostanie dokonana wstępna próba zasygnalizowania niektórych właściwości badań naukowych w dydaktyce wojskowej. Podstawę do tych rozważań będą stanowiły doświadczenia z działalności badawczej prowadzonej w latach 1964-1974 przez pracowników Zakładu Dydaktyki Wojskowej ASG w zakresie efektywności ćwiczeń taktycznych z wojskami oraz skuteczności praktycznej studiów w samej uczelni.

---

1/ Metodyka wojskowych badań naukowych. Wyd. MON 1962 r.

2/ B. Hydzik: Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku. Wyd. MON, 1972 r.

3/ Np. Józef Pieter: Ogólna metodologia badań naukowych, Warszawa 1967 r., Władysław Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968 i inne.

Metodyka badań dydaktyki wojskowej, tak jak sam przedmiot rozważań charakteryzuje się strukturalną dwoistością. Z jednej strony wchodzi ona do systemu metodyk badawczych swoistych dla nauk pedagogicznych i z tego powodu posługuje się w swej działalności ogólnymi wskazaniem metodologicznymi, a z drugiej stanowi część składową metodyki wojskowych badań naukowych, przez co wiąże procesy badawcze w zakresie szkolenia wojskowego z problematyką sztuki wojennej.

Najistotniejszą częścią składową każdej metodyki badawczej, rozumianej jako zbiór zasad, reguł i sposobów działania naukowego są metody i procedury badawcze.

Zgodnie z T. Kotarbińskim "... przez metodę rozumiemy sposób systematycznie stosowany, to znaczy w danym przypadku z intencją zastosowania go także przy ewentualnym powtórzeniu z analogicznym zadaniem"<sup>1/</sup>. Odwołując się do powyższej definicji można więc stwierdzić, że metoda naukowa oznacza sposób lub określone sposoby systematycznie i celowo stosowane dla poznawania danego wycinka rzeczywistości.

Odróżnia się szerokie i wąskie rozumienie pojęcia metoda naukowa.

W pierwszym przypadku przez metodę rozumie się całokształt sposobów badania rzeczywistości, czyli całość organizacyjnego procesu badania naukowego w danej dziedzinie, zwana również procedurą badawczą. W wąskim znaczeniu metoda naukowa - to sposób uzyskiwania materiału naukowego.

W tym rozumieniu w wojskowych badaniach dydaktyczno-wychowawczych stosuje się takie główne metody badań naukowych, jak: metoda obserwacji; metoda badania dokumentacji dydaktycz-

1/ T. Kotarbiński: Próba zastosowania pewnych pojęć prakseologii do metodologii pracy umysłowej. "Wybór pism". T.I. Warszawa 1957, PWN, s. 667.

nej; metoda badania opinii czyli metody wywiadu i ankietowa oraz metoda eksperymentu. Ponadto w badaniach dydaktycznych można się posłużyć metodami egzaminu badawczego, testów pedagogicznych oraz grupą metod statystycznych.

#### 4.2. Procedura badawcza

Badania naukowe niezależnie czy dotyczą problemu bardziej czy mniej skomplikowanego należą do złożonej sfery działalności człowieka. Dlatego też w ramach każdej zamkniętej procedury badawczej można wyróżnić szereg etapów charakteryzujących się pewną jednolitością postępowania badawczego, stanowiących pewne względne całości. Zgodnie z istniejącą praktyką można wyróżnić następujące etapy badania naukowego:

- 1/ formułowanie i analiza tematu pracy i badań naukowych;
- 2/ opracowanie koncepcji badań;
- 3/ przeprowadzenie badań;
- 4/ opracowanie i uogólnienie wyników badań oraz pisarskie wykonanie pracy;
- 5/ rozpowszechnianie i wykorzystanie wyników badań.

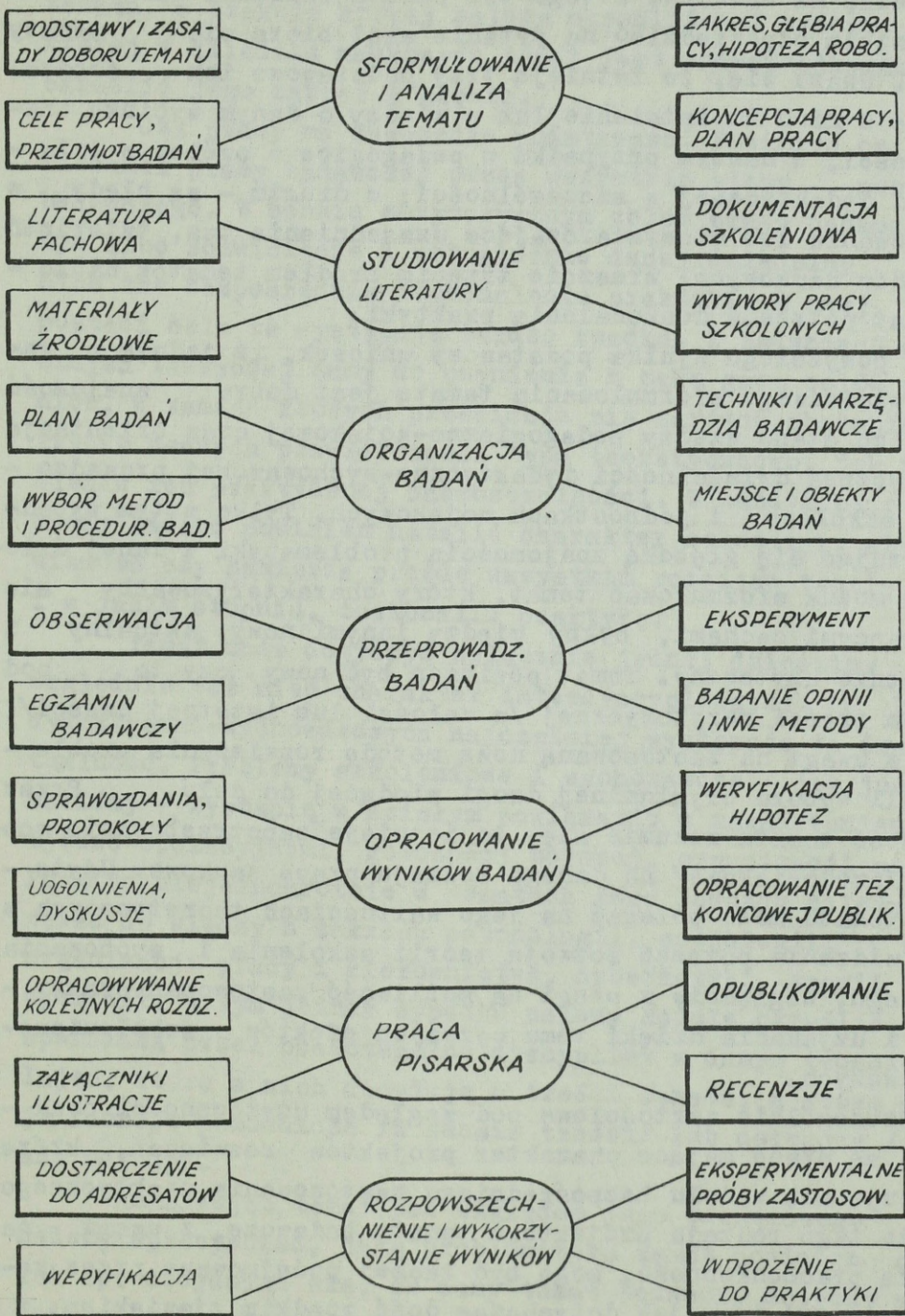
Ogólny schemat procedury badawczej i treść poszczególnych etapów procesu badawczego przedstawia schemat 6. Wyszczególniane na schemacie elementy procedury badawczej znajdują się we wzajemnych ścisłych powiązaniach, przy czym czynnikami wiodącymi są analiza tematu, sprecyzowanie problemu badawczego oraz koncepcja badań, w tym zwłaszcza hipoteza robocza.

##### 4.2.1. Formułowanie i analiza tematu

Jednym z podstawowych warunków prowadzenia badań naukowych jest ścisłe określenie tematu. Powyższy postulat można zaliczyć do prawd oczywistych, mimo to jednak jakże często jest on niedoceniany. Źle ustawiony temat uniemożliwia poprawne sformułowanie problemu badawczego, a przez to utrudnia proces badań, przysparzając badaczowi znacznych trudności i zmuszając w toku badań do dokonywania zmian albo w sformułowaniu tematu, albo w procedurze badawczej.

Aby uniknąć tego rodzaju kłopotów warto poznać zasady właściwego formułowania tematów, których uwzględnienie umożli-

## PROCEDURA BADAWCZA



wia uniknięcia przynajmniej niektórych pułapek zastawionych przez naukę na badacza. Z tego też punktu widzenia należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie skąd biorą się tematy naukowe. Uważa się, że istnieją trzy podstawowe ich źródła. Pierwsze z nich to istnienie luk w wiedzy o danym wycinku rzeczywistości, w naszym przypadku w pedagogice w ogóle, a działalności dydaktycznej w szczególności; w drugim - są błędy w sformułowaniu lub niewystarczające uzasadnienie tez, twierdzeń i poglądów naukowych; wreszcie trzecim źródłem tematów naukowych jest potrzeba doskonalenia praktyki.

Z powyższego wynika podstawowy wniosek, iż jednym z warunków właściwego sformułowania tematu jest dobra znajomość aktualnego stanu wiedzy pedagogiczno-wojskowej oraz orientacja w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w szkołach i jednostkach wojskowych. Tylko w tym wypadku, kierując się głęboką znajomością problematyki w danej dziedzinie, można sformułować temat, który charakteryzowałby się następującymi cechami, byłby między innymi nowy, aktualny i praktycznie użyteczny. Temat powinien być nowy czy to pod względem treści merytorycznej /w całości lub istotnej części/, czy to z uwagi na zastosowaną nową metodę rozwiązania problemu, czyli wyboru oryginalnej drogi wiodącej do celu. Przez aktualność tematu rozumie się, że istnieje zapotrzebowanie społeczne /środowiskowe/ na danego rodzaju prace naukowe. Użyteczność tematu może polegać na jego wartościach teoretycznych z punktu widzenia potrzeb rozwoju teorii szkolenia i wychowania wojskowego, względnie z uwagi na możliwość zastosowań praktycznych i uzyskania dzięki temu wyższych efektów szkoleniowo-wychowawczych.

Szczególnie wartościowe pod względem użyteczności praktycznej są prace mające charakter projektów rozwiązań, które opracowuje się w celu bezpośredniego zastosowania praktycznego. Jednakże tego rodzaju projektowe tematy badawcze, z uwagi na ich dużą pracochłonność, mogą być raczej podejmowane przez zespoły badawcze i są jak dotychczas dość rzadkim zjawiskiem.

Proces doboru tematu nie może być traktowany jako akt jednorazowego wysiłku umysłowego. Faktycznie badacz zbliża się do tematu stopniowo, w drodze kolejnych przymiarek i przybli-



zeń oraz eliminacji. Weryfikację dokonuje się poprzez analizę tematu, w trakcie której należy określić cel pracy, ustalić, której z dziedzin naukowych temat jest podporządkowany oraz określić jego zakres i głębie.

Cel pracy ma znaczenie podstawowe. Powinien on wytyczać kierunek pracy badawczej przez wszystkie etapy postępowania badawczego. W sensie merytorycznym celem pracy naukowej może być albo rozwinięcie i wzbogacenie danej dziedziny naukowej albo też bezpośrednio doskonalenie praktyki. W swej czystej postaci cele te występują bardzo rzadko. W badaniach dydaktycznych zazwyczaj mamy do czynienia z całą gamą celów pośrednich, w ramach których przewiduje się zarówno zbadanie i wykrycie pewnych prawidłowości typu teoretycznego, jak i określenie ich praktycznej zastosowalności. W każdym bądź razie każdy badacz powinien ustalić charakter celów tak, aby było wiadomo czy zamierza przede wszystkim rozwijać teorię, czy też i w jakim stopniu, doskonalic praktykę.

Temat może dotyczyć wyłącznie jednej dziedziny wiedzy, względnie też mieć charakter interdyscyplinarny. W badaniach dydaktyczno-wychowawczych najczęściej występuje ta druga ewentualność. Problemy szkoleniowe i wychowawcze - jak już wspominaliśmy - wystąpią w ścisłym powiązaniu z zagadnieniami taktyczno-operacyjnymi, gotowości bojowej, organizacji wojsk itp. Ponadto niejednokrotnie w tematach tego rodzaju należy nawiązywać do wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, naukowej organizacji pracy i kierownictwa, cybernetyki, teorii badań operacji. W tym jednak wypadku należy ściśle określić rolę spełnianą przez poszczególne dyscypliny w danym temacie, ustalając, które z nich decydują o treści tematu, a które spełniają funkcje pomocnicze /w sensie treści/ lub usługowe /w sensie metody/.

Analizując temat pod względem jego treściowego zakresu należy sprecyzować, jaką problematykę temat powinien ogarnąć. Tak np. decydując się, że dany temat badawczy dotyczy metodyki ćwiczeń taktycznych należy określić czy w tym wypadku treścią rozważać będą w ogóle ćwiczenia taktyczne, czy też ćwiczenia określonego rodzaju sił zbrojnych, wojsk czy służb. W tym ostatnim przypadku zaleca się również, aby badacz ustalił w jakim

stopniu przedstawi problematykę w zakresie metodyki i innych rodzajów wojsk lub służb.

W ramach analizy tematu co do jego głębi chodzi o dokonanie oceny stopnia ogólności i szczegółowości rozważań naukowych. Nawiązując do poprzedniego przykładu, badacz powinien określić właściwy dla tematu szczebel dowodzenia i powziąć decyzję w jakim zakresie opracuje problematykę zarówno wyższego szczebla dowodzenia /stopień ogólności rozważań/, jak też niższego szczebla dowodzenia /stopień szczegółowości rozważań/.

Analogiczny tok rozumowania może dotyczyć stopnia ogólności i szczególności badanych prawidłowości, zaczynając od prawidłowości uogólniających, mających charakter praw lub zasad generalnych dotyczących w ogóle pedagogiki lub dydaktyki, kończąc na regułach lub nawet chwytach bezpośredniego praktycznego metodycznego działania. Badacz dokonując analizy tematu co do jego głębi powinien przemyśleć i dokładnie sprecyzować charakter i stopień uogólnień, do których zamierza dojść w procesie badań.

Całość analizy tematu powinna umożliwić badaczowi właściwe postawienie problemu badawczego i w konsekwencji ukształtować opracowanie prawidłowej koncepcji badań. Dla ilustracji toku postępowania w tym względzie przedstawię proces rozważań dokonanych w Zakładzie Dydaktyki Wojskowej ASG przy formułowaniu tematu badań: "Efektywność szkoleniowa ćwiczeń taktycznych z wojskami". Praca badawcza nad tym problemem została podjęta w 1964 r. i była prowadzona w sposób ciągły - z kilkoma niedużymi przerwami - przez ubiegłe 10 lat. Przewiduje się, że będzie ona kontynuowana również w latach następnych. Badania w swej początkowej fazie miały dotyczyć efektywności szkoleniowej ćwiczeń taktycznych szczebla pułkowego. Jednak po pierwszej planowo przeprowadzonej obserwacji zakres tematu wzbogacił się, nadając mu następujące słowne brzmienie: "Możliwości i sposoby podniesienia efektywności ćwiczeń taktycznych z wojskami przez ich maksymalne zbliżenie do rzeczywistości przyszłego pola walki". Już z samego sformułowania tematu wynikało, że musi on mieć charakter interdyscypliny z pogranicza różnych dyscyplin naukowych /taktyki, pedagogiki, psychologii, gotowości bojowej itd/, z położeniem głównego akcentu na zagadnienia

efektywności szkoleniowej ćwiczeń oraz ich strony metodycznej.

W ramach analizy tematu określono również głębię tematu ustalając, iż górną granicę zainteresowań badawczych będą stanowiły dwustronne ćwiczenia dywizyjne organizowane na szczeblu okręgu wojskowego, zaś dolną - jednostronne ćwiczenia pułkowe. Ustalono również, że zasadniczym problemem badawczym będzie opracowanie udoskonalonej metodyki organizacji i prowadzenia ćwiczeń taktycznych z wojskami, zapewniającej lepsze zbliżenie ćwiczeń taktycznych do rzeczywistości pola walki i umożliwiającej przez to podniesienie ich szkoleniowej efektywności.

#### 4.2.2. Koncepcja badań

Opracowanie koncepcji badań polega na uszczególnieniu celu, sformułowaniu zagadnień badawczych, określeniu hipotezy roboczej oraz metod i terenu badań. Ponadto w ramach koncepcji zaleca się również sformułować spodziewany końcowy efekt badań, który może być ujęty w formie planu zagadnieniowego, względnie układu końcowego sprawozdania z przeprowadzonych badań.

Hipotezą roboczą nazywamy przypuszczenie istnienia między określonymi zjawiskami istotnych zależności<sup>1/</sup>. Zgodnie z W. Zaczyńskim hipoteza robocza z punktu widzenia logiki "jest twierdzeniem dobieranym jako racja do znanego następstwa, zaś z punktu widzenia gramatyki przybiera najczęściej kształt zdania warunkowego, orzekającego apodaktycznie o tym, że jeżeli "a to b"<sup>2/</sup>. W badaniach dydaktycznych hipotezy robocze najczęściej dotyczą zależności między warunkami a wynikami dydaktyczno-wychowawczymi.

1/ Por. Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela PZWSz, Warszawa 1968 r., s. 50; Hydzik: dzieło cyt., s. 100.

2/ W. Zaczyński: dzieło cyt. s. 51

Rzecz jasna nie należy sądzić, że formułowanie hipotez roboczych jest koniecznością występującą w każdym badaniach naukowych, niemniej jednak w naukach pedagogicznych jest ona w zasadzie niezbędnym elementem badania naukowego mającego na

celu poznawanie określonego wycinka działalności dydaktyczno-wychowawczej. Przez sformułowanie hipotez /głównych i pomocniczych/ ukierunkowujemy bowiem proces badawczy, ściśle określając jego ramy i nie pozwalając na dowolne i żywiołowe poszukiwania, które w konsekwencji mogą tylko prowadzić do improwizacji uniemożliwiającej uzyskanie godnych zaufania wyników.

W badaniach przeprowadzonych na temat: "Efektywność ćwiczeń taktycznych z wojskami" w wyniku kolejnych przybliżeń sformułowano następującą główną hipotezę roboczą:

1. Posiadane doświadczenia i wyniki uzyskiwane przez wojska w ćwiczeniach taktycznych pozwalają na wyrażenie przypuszczenia, iż istnieje znaczna możliwość podniesienia ich efektywności w ogóle, a szkolonych w szczególności.
2. Podniesienie efektywności może być dokonane przez cały kompleks przedsięwzięć, a zwłaszcza poprzez zwiększenie stopnia ich zbliżenia do rzeczywistości przyszłego pola walki.

Na podstawie dalszych analiz i przeprowadzonych szczegółowych obserwacji szeregu ćwiczeń taktycznych w latach 1964-70 sformułowano szereg hipotez bardziej szczegółowych zakładających, że zwiększenie efektywności szkoleniowej ćwiczeń może być uzyskane poprzez:

- a/ podniesienie poziomu opracowywanych ćwiczeń i pełne odzwierciedlenie w nich doświadczeń współczesnych działań bojowych;
- b/ zwiększenie realności ćwiczeń przez stosowanie się do następujących metodycznych zasad ich organizacji: 1/ prowadzenia ćwiczeń według decyzji ćwiczących dowódców; 2/ zapewnienie stronom równych szans w osiągnięciu powodzenia; 3/ prowadzenie ćwiczeń w sposób ciągły i bez sztucznych przerw; 4/ zapewnienie tajemnicy koncepcji ćwiczenia;
- c/ odpowiednią organizację aparatu kierowniczo-rozjemczego, a zwłaszcza przez stworzenie jednolitego aparatu rozjemców terenowo-oddziałowych oraz stosowanie ścisłych zasad rozgrywki<sup>1/</sup>.

---

1/ W praktyce hipotezę powyższą sformułowano w postaci konkretnej propozycji struktury organizacyjnej aparatu kierowniczo-rozjemczego i zasad jego funkcjonowania, które w następnym etapie były poddane weryfikacji w przeprowadzonych ćwiczeniach eksperymentalnych.

Na podstawie powyższych oraz dodatkowych hipotez, opracowano szczegółową koncepcję organizacji dwóch eksperymentów metodycznych, które zostały przeprowadzone w ramach dwóch ćwiczeń taktycznych, potwierdzając w pełni zasadność sformułowanych hipotez roboczych.

Sformułowanie właściwej hipotezy roboczej nastrocza nie-raz badaczowi lub zespołom badawczym istotne trudności. W praktyce wadą wielu hipotez jest ich zbyt ogólnikowy charakter oraz oczywista nie wywołująca wątpliwości prawdziwość założonych tez nie wymagająca potwierdzenia. Tak np. nie ma potrzeby udowodnienia tezy, iż nauczanie problemowe ma istotne zalety w porównaniu do nauczania tradycyjnego, natomiast wiele niewiadomych kryje się w systemie nauczania problemowego między innymi w szkoleniu taktycznym.

Dla usprawnienia czynności przy formułowaniu hipotez roboczych zaleca się stosowanie następującej metody. Mianowicie postuluje się, aby po przeprowadzeniu analizy tematu sformułować w formie pisemnej zestaw pytań badawczych, mieszczące się w problemie badań, a następnie dokonać próby opracowania wstępnych odpowiedzi. Otóż te odpowiedzi mogą spełniać rolę hipotez roboczych.

Temat, cele badawcze i wreszcie hipoteza robocza determinują dobór metod badawczych. W badaniach o ograniczonym zasięgu można ograniczać się do jednej metody, natomiast przy opracowaniu tematu bardziej skomplikowanego należy posługiwać się wszystkimi możliwymi metodami badawczymi. Tylko wówczas można wszechstronnie ocenić dane zjawisko dydaktyczne i uzyskać pewność co do obiektywności wniosków ze względu na możliwość wzajemnej weryfikacji wyników uzyskanych przez zastosowanie poszczególnych metod.

I tak np. w badaniach na temat efektywności ćwiczeń wykorzystano oprócz obserwacji i eksperymentu, również takie metody, jak: badania dokumentacji ćwiczebnej, tj. wytworów pracy samych ćwiczących w postaci map i dokumentów; badania opinii uczestników ćwiczeń przez zastosowanie metody wywiadu i ankietowej, wreszcie w jednym przypadku zorganizowano egzaminy badawcze.

W innych badaniach przeprowadzonych przez ASG w latach

1969-1970 na temat: "Praktycznej skuteczności studiów w ASG" zastosowano węższy wachlarz metod ograniczając się do metod ankietowej i wywiadu oraz narad na szczeblu zainteresowanych dowódców, a także spotkań z grupami absolwentów.

Teren i obiekt badań dobiera się w zależności nie tylko od celu i hipotezy roboczej, ale również w zależności od składu grupy roboczej, możliwości czasowych i materiałowych.

#### 4.2.3. Organizacja badań: pozostałe etapy procedury badawczej

Do podstawowych czynności organizacyjnych należy utworzenie zespołu badawczego oraz opracowanie planu badań łącznie ze szczegółowym harmonogramem czynności. Następnie w zależności od ostatecznych hipotez roboczych i przyjętych metod badawczych opracowuje się techniki i narzędzia badań naukowych. Przez techniki rozumiemy sposoby postępowania badawczego stosowane w ramach metody badań naukowych. Tak np. w eksperymencie możemy zastosować technikę obserwacji, ankietową lub statystyczną. Natomiast do narzędzi badawczych zaliczamy te wszystkie środki i urządzenia, które służą gromadzeniu, rejestrowaniu, utrwalaniu i porządkowaniu materiału badawczego. Do narzędzi zaliczamy wobec tego zarówno notatki badawcze odpowiednio do tego celu opracowane, jak i kamerę filmową służącą do rejestrowania zjawisk dydaktycznych.

Przeprowadzenie samych badań naukowych - przy ich solidnym uprzednim przygotowaniu nie powinno nastęrczyć większych trudności. Niemniej jednak jest ono wyczerpujące, chociaż w porównaniu do procesu samego przygotowania badań naukowych w zasadzie krótkotrwałe. Tak np. w początkowym okresie badań efektywności ćwiczeń taktycznych na przygotowanie badań zużyto 3-4 miesiące, gdy tymczasem sam proces badań trwał kilka dni lub tygodni, w zależności od czasu przeznaczonego na dane ćwiczenie.

Najbardziej odpowiedzialnym fragmentem procedury badawczej jest etap opracowywania wyników badań. Nie polega on bowiem wyłącznie na technicznych zestawieniach, a zakłada twórczą analityczną weryfikację i systematyczne uogólnianie uzyskanych wyników w poszukiwaniu tych wszystkich istotnych prawidłowości, które ujawniają się w toku działalności badawczej.

Badacz w oparciu o posiadany materiał badawczy określa w jakim stopniu zostały potwierdzone hipotezy robocze i wypowiada wnioski co do praktycznych i teoretycznych ich wartości. Niezbędny jest przy tym obiektywizm i rzetelność naukowa. Badacz powinien wiernie odzwierciedlić uzyskane wyniki, bez względu na właściwe dla pracowników naukowych wykazywane przywiązanie do sformułowanych przez siebie hipotez roboczych.

Ostatnim etapem procesu badawczego jest rozpowszechnienie wyników badań i ich wdrożenie do praktyki. Ten etap decyduje o faktycznej społecznej użyteczności całego procesu badawczego. Najlepiej przeprowadzone badania i najatrakcyjniejsze wyniki pozostają tylko własnością autora, jeżeli nie zostaną udostępnione ogółowi i praktycznie zastosowane w działaniach.

#### 4.3. Charakterystyka głównych metod badawczych

##### 4.3.1. Obserwacja

Obserwację traktowaną jako metodę badań nazywamy planowym spostrzeganiem /zapisywaniem zjawiska dydaktycznego/, które następuje w toku normalnego procesu dydaktycznego.

Obserwacja naukowa tym się różni od obserwacji zwykłej /potocznej/, że jest ściśle zaplanowana, a jej wyniki są notowane. W wojsku metoda obserwacji jest powszechnie stosowana. W toku każdej kontroli lub inspekcji członkowie odnośnej komisji obserwują zachowanie się żołnierzy danej jednostki, notują swoje spostrzeżenia, a następnie na ich podstawie opracowują sprawozdania. Jednak jakże często dane uzyskane z obserwacji okazują się niepełne, a ustalone wnioski powierzchowne lub błędne. Przyczyną tego jest najczęściej fakt, że sama obserwacja nie została uprzednio przemyślana i zaplanowana. Obserwator w toku badań nie rozumie swojej funkcji i nie ma przygotowanego warsztatu pracy. Notuje więc wszystko co spostrzegł i gubi się w masie niepotrzebnych szczegółów lub zapisuje tylko istotne według niego momenty, co znowu prowadzi do opuszczenia ważnych fragmentów.

Praktyka wskazuje również, że w czasie obserwacji nie należy naruszać /zakłócać/ naturalnego biegu wydarzeń. Jest to bardzo istotna wskazówka, iż wszelkie ingerowanie obserwatora w przebieg śledzonego zjawiska deformuje rzeczywisty obraz sytuacji, a tym samym zniekształca uzyskiwane wyniki. Szkolący oficer lub szkolona grupa żołnierzy łatwo potrafi się zorientować o co obserwatorowi /obserwatorom/ chodzi i będą się starali dostosować do tego, czego sobie życzy obserwator /obserwatorzy/, a to pociąga za sobą nienaturalne działanie i daje nierzeczywisty obraz sytuacji.

Dlatego też nie tylko w czasie badań naukowych, ale również w toku inspekcji i kontroli oficerowie inspekcyjni przebieg zajęć szkoleniowych powinni nie ingerując obserwować naturalny bieg zdarzeń i na tej podstawie wyciągnąć odpowiednie wnioski. Na marginesie nasuwa się uwaga dotycząca przedstawicieli wysyłanych na ćwiczenia z wojskami przez różne instytucje. Z reguły obserwatorzy ci zjawiają się na zajęciach po ich rozpoczęciu lub w najlepszym wypadku - tuż przed rozpoczęciem. Z tych powodów nie orientują się oni ani w koncepcji ćwiczenia, ani w jego warunkach; nie są też, rzecz jasna, przygotowani do prowadzenia jakichkolwiek badań naukowych, a nawet zwykłej obserwacji. Bez planu i uprzednio ustalonego programu działania nie mogą oni - nawet przy najlepszych chęciach - obiektywnie i wszechstronnie ocenić całość przedsięwzięcia. Ewentualne sprawozdanie opracowane po takim wyjeździe, najczęściej niespodziewanym dla danego obserwatora musi zawierać luki, niedomówienia i liczne niedokładności. Korzyści z takich przedsięwzięć są więc minimalne - przy stosunkowo dużej stracie sił i środków.

Poprawna obserwacja musi spełnić szereg warunków. Przede wszystkim powinien być dokładnie sprecyzowany cel obserwacji. Obserwacja musi być planowa. Wymaga się, aby obserwator konsekwentnie dążył do udowodnienia założonej uprzednio hipotezy roboczej. Jednocześnie powinien on być bezstronny i posiadać umiejętność eliminowania subiektywnej skłonności widzenia tych faktów, które potwierdzają jego uprzednią koncepcję. Ważnym warunkiem powodzenia badań jest wzbudzenie w sobie zainteresowania ich wynikami i przebiegiem oraz "zarażenie" swym zapałem



i entuzjazmem współpracowników, a także niezrażanie się niepowodzeniami i początkowymi porażkami.

W celu uporządkowania przebiegu obserwacji badacz /ze-spół badaczy/ powinien opracować stronę metodyczną obserwacji i zagadnienia badawcze, które zamierza poddać badaniom przez obserwację, określić sposoby obserwacji poszczególnych procesów lub zjawisk dydaktycznych oraz ustalić techniki notowania obserwacji.

W pedagogice i psychologii zwłaszcza eksperymentalnej istnieje szereg tego rodzaju technik badawczych. Między innymi zaleca się opracowanie programu prowadzenia obserwacji i w tym celu przygotowanie protokołów obserwacji oraz odpowiednich formularzy i kart obserwacji.

W obserwacji ćwiczeń taktycznych, w ramach badań ich efektywności rolę programu i zarazem protokołu odgrywał notatnik członka grupy badawczej zawierający dane dotyczące obiektu obserwacji, kartę obserwacji migawkowej oraz dwa arkusze obserwacji. Ponadto każdy z obserwatorów otrzymał formularz sprawozdania.

W procesie obserwacji istotną rolę odgrywa zapisywanie wyników obserwacji, które powinno być obiektywne i dokładne, czytelne dla innych, jak również łatwe dla obserwatora. Dlatego przed rozpoczęciem badań trzeba dokładnie ustalić: 1/ co dany obserwator ma notować; 2/ za pomocą jakiej symboliki /kodu/ ma notować; 3/ na czym ma notować. Przy notowaniu obowiązuje zawsze zasada: notować więcej informacji niż tylko te, które wydają się istotne.

Sz szczególnie interesujące metody notowania wyników obserwacji stosowane są w psychologii. W psychologii inżynierskiej zaleca się tzw. technikę pobierania próbek czynności, czyli obserwację migawkową. Metoda ta może być z powodzeniem stosowana w badaniach dydaktycznych, przy czym zasada tej techniki jest następująca. Obserwator w pewnych odstępach czasu /co kilka sekund czy minut/ zapisuje, co w danej chwili robi badana osoba. Aby notowanie było szybkie i dokładne, powinien on uprzednio przygotować odpowiednie arkusze obserwacji. Mogą to być blankiety zawierające wykaz wszystkich czynności, które zgodnie z przewidywaniami zostaną przedsięwzięte w toku danego działa-

nia. Pracownik naukowy, korzystając z takiego formularza, zaznacza tylko w określonej rubryce, ile razy dana czynność została wykonana.

Dokładniejsze wyniki można uzyskać przez zastosowanie kart, w których każda czynność jest określona umownym symbolem, a obserwator posługując się tymi znakami kolejno notuje zachowanie się badanego żołnierza w określonych odcinkach czasu. Taka metoda notowania umożliwia dokładne rozszyfrowanie np. metody pracy dowódcy lub oficerów sztabu przy organizacji działań bojowych. Omawiany sposób obserwacji został zastosowany przez zespół badawczy ASG w szeregu ćwiczeń taktycznych. Mimo, że uzyskane wyniki nie są pełne, to metoda ta zasługuje na uwagę i może być szeroko uwzględniana w badaniach naukowych.

#### 4.3.2. Badania dokumentacji dydaktycznej

Działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w siłach zbrojnych zakłada konieczność przygotowania i prowadzenia określonej dokumentacji, opracowywania pomocy naukowych oraz środków i materiałów szkoleniowych. Można wyróżnić następujące grupy dokumentacji dydaktycznej:

1. Dyrektywne /konstytuujące/ dokumenty dydaktyczne, do których można zaliczyć:
  - a/ dyrektywy i rozkazy szkoleniowe MON;
  - b/ rozkazy i zarządzenia szkoleniowe dowództw rodzajów sił zbrojnych, wojsk i służb;
  - c/ ustawy sejmowe i resortowe, zarządzenia wykonawcze regulujące ustrój i funkcjonowanie szkolenia wojskowego;
  - d/ statuty i regulaminy regulujące wewnętrzny tryb działalności uczelni wojskowych.
2. Dokumenty planowania i organizacji procesu szkolenia:
  - a/ programy szkolenia;
  - b/ plany i rozkłady zajęć;
  - c/ zarządzenia organizacyjne regulujące tok szkolenia;
  - d/ plany zabezpieczenia materiałowego, finansowego i technicznego procesu szkolenia.
3. Dokumenty rejestrujące wyniki szkolenia i sprawozdawcze:
  - a/ protokoły z inspekcji i kontroli;

- b/ protokoły egzaminacyjne, sprawozdawcze, szkoleniowe;
- c/ wykazy ocen, dzienniki lekcyjne;
- d/ notatniki wykładowców i instruktorów.

4. Pomoce szkoleniowe:

- a/ regulaminy, instrukcje, podręczniki, skrypty, literatura fachowa;
- b/ opracowania metodyczne ćwiczeń, dokumentacja ćwiczebna, mapy ćwiczebne, sprawozdania z przebiegu ćwiczeń;
- c/ konspekty wykładowców;
- d/ schematy, filmy, przeźrocza wykonane dla potrzeb procesu szkolenia.

5. Wytwory pracy szkolonych żołnierzy:

- a/ konspekty, notatki, opracowania domowe;
- b/ prace sprawdzające i egzaminacyjne, projekty i prace dyplomowe;
- c/ rzeczywiste przedmioty wykonane przez szkolonych, konstrukcje, wynalazki.

Wymienione dokumenty i materiały stanowią cenne źródło poznania procesu szkolenia. Dlatego też studiowanie dokumentów dydaktycznych jest niezbędną przesłanką właściwie zorganizowanej pracy badawczej. Wprawdzie nie wszystkie przestudiowane dokumenty wniosą jakieś nowe szczegóły do badanego zagadnienia, niemniej jednak nawet drobne fragmenty w nich zawarte /wnioski, postulaty potwierdzające koncepcję, fakty itd./ mogą mieć duże znaczenie dla badacza. Umożliwiają bowiem powołanie się w argumentacji na wydarzenia przeszłe, które aktualnie nie mogą być potworzone, ani ponownie zbadane.

Studiowanie dokumentacji szkoleniowej nie jest, jakby się to wydawało, czynnością prostą. Niedoświadczony badacz może stracić dużo czasu na wertowanie dokumentacji szkoleniowej, a mimo to uzyska niewspółmiernie małe rezultaty. Jedną z przyczyn tego zjawiska tkwi w tym, że niektórzy, zwłaszcza początkujący pracownicy nauki, widzą w materiałach szkoleniowych wyłącznie obiektywną treść wiedzy. Tymczasem znaczna część woj-skowej dokumentacji dydaktycznej, dotyczącej oceny zjawisk szkoleniowych, ich analizy, wniosków i wszelkiego rodzaju uogólnień, zawiera subiektywną interpretację autora /zespołów autorów/ dokumentu. Niejednokrotnie materiały te przedstawiają

wyłącznie pozytywną stronę danego przedsięwzięcia szkoleniowego, pomijając zaś lub pobieżnie omawiając zjawiska negatywne.

Z tych względów w pracy nad dokumentacją szkoleniową niezbędną jest umiejętność krytycznego oceniania jej treści. Badacz tylko niektóre dokumenty dydaktyczne, a zwłaszcza o charakterze opisowo-informacyjnym może przyjmować jako dowody. Natomiast zawarte w nich oceny zdarzeń dydaktycznych, a zwłaszcza sugestie i propozycje rozwiązań powinny być przyjmowane z dużą ostrożnością i zaliczane do dowodów dopiero po ich potwierdzeniu w innych źródłach lub zweryfikowaniu w drodze obserwacji lub eksperymentów.

#### 4.3.3. Badanie opinii /metody wywiadu i ankietowa/

W badaniach dydaktycznych metody wywiadu i ankietowa odgrywają najczęściej rolę uzupełniającą lub pomocniczą. Zapewniają one uzyskanie informacji od osób, które mogą być dobrze zorientowane w danej dziedzinie działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Pierwsza z wymienionych metod - mianowicie wywiad polega na bezpośrednim stawianiu pytań wybranym osobom oraz notowanie odpowiedzi lub ich rejestrowanie za pomocą magnetofonu. Wywiad ma tę dodatnią cechę, że pozwala na gorąco wyjaśnić cały szereg problemów, których znajomość może mieć bardzo istotny wpływ na obiektywizm w interpretacji wyników. Jeśli np. w czasie wywiadu stwierdzimy, że badany uważa, iż proces szkolenia w danym zespole ma zarówno szereg stron dodatnich, jak i ujemnych, to jednocześnie możemy od razu wyjaśnić, w czym się to wyraża, jakie są tego przyczyny oraz co w związku z tym przedsięwziąć na przyszłość? Ujemną cechą wywiadu jest to, że ten sposób badawczy jest bardzo czasochłonny, a co za tym idzie - pracochłonny.

Wywiad musi być uprzednio dokładnie przygotowany, w szczególności należy przemyśleć zestaw pytań, które zamierza się postawić badaczom. Badacz w celu ułatwienia sobie techniki notowania może przygotować odpowiedni kwestionariusz. Czasami wywiadu nie przygotowuje się, a prowadzi się go metodą swobodnej rozmowy. Sposób ten stosuje się w wypadku uzyskania zgody na udzielenie wywiadu przez osobę szczególnie autorytatywną, do-

skonale zorientowaną w problematyce będącej treścią badań. W badaniach ćwiczebnych taktyczno-operacyjnych tą metodą były przeprowadzane wywiady z kierownictwem ćwiczeń i dowódcami ćwiczących jednostek.

Metoda ankietowa polega na zastosowaniu techniki wywiadu do masowego badania danej zbiorowości ludzkiej. Ankieta zaś to, też zestaw pytań tylko postawionych pisemnie, na które pytany, czyli respondent odpowiada wypełniając odpowiednie rubryki. Rezultaty badania ankietowego zależą w dużym stopniu od tego, jak ankieta została opracowana oraz jaki wybraliśmy teren badania.

Przed przystąpieniem do opracowania ankiety powinniśmy ustalić dokładnie problematykę mającą być przedmiotem badania ankietowego. Ponadto należy przestrzegać następujących warunków:

1. Ankieta nie może zawierać słów, co do których istnieje przypuszczenie, że mogą być dla badanych niezrozumiałe. Nie może również zawierać pytań o sprawy, które mogą być badanym nieznane, lub mało znane, ani też pytań mętnych, niejasnych, formułujących problem wieloznacznie.
2. W ankiecie należy unikać sformułowań, sugerujących z góry pozytywną lub negatywną odpowiedź: np. zamiast pytać: "Czy dostrzegasz jakieś błędy w szkoleniu taktycznym w Twoim pododdziale?" - pytamy: "Co i dlaczego usprawniłbyś w szkoleniu taktycznym w Twoim pododdziale?". W ten sposób nie sugerujemy badanemu z góry odpowiedzi, z drugiej zaś - nie pytamy wprost, w sposób bezpośredni o to, o co nam chodzi.
3. W ankiecie należy unikać pytań, na które odpowiedzi są oczywiste, np: "Czy treść ćwiczenia taktycznego z wojskami wywiera pozytywny wpływ na stopień zgrania poszczególnych elementów ugrupowania bojowego ćwiczących pododdziałów /oddziałów/?"
4. Należy dążyć do tego, by ankieta nie była przeładowana nadmierną ilością problemów.

Możemy wyodrębnić trzy rodzaje ankiet, są to:

1. Ankiety skategoryzowane /zamknięte/, tj. takie, w których żądamy od badanego odpowiedzi w postaci: "tak" lub "nie", bez jej uzasadnienia, tj. szerszego wyjaśnienia.

2. Ankiety nieskategoryzowane /otwarte/, tj. takie, w których żądamy od badanego odpowiedzi opisowej, w której zasadni - czą sprawą jest uzasadnienie tego, o czym nas badany w ankiecie informuje.
3. Ankiety będące połączeniem elementów skategoryzowanych i nieskategoryzowanych.

Zastosowanie metody zbierania opinii jest szczególnie pożądaną w badaniach kompleksowych dotyczących trudnych i złożonych problemów dydaktycznych /np. wartości programów szkolenia, efektywności ćwiczeń taktycznych, skuteczności metod pomiaru wyników szkolenia/. W tym wypadku w celu zebrania opinii osób kompetentnych lub szczególnie zainteresowanych, a także dla weryfikacji danych uzyskanych z innych źródeł, materiał zebrany za pomocą ankiet i wywiadów może być bardzo pomocny.

#### 4.3.4. Eksperyment dydaktyczny

Eksperyment różni się w sposób istotny od uprzednio wymienionych metod zwłaszcza obserwacji. W tym wypadku badacz w sposób celowy zmienia warunki procesu szkolenia, świadomie ingerując w przebieg nauczania, aby zbadać te właśnie zjawiska i zależności, które w danym momencie są najistotniejsze. Według obowiązującego poglądu eksperyment dydaktyczny polega na wywołaniu badanego zjawiska w określonych warunkach i stwierdzeniu wpływu tych warunków na przebieg tego zjawiska.

Celem eksperymentu /w najogólniejszym sensie/ jest nie tylko dostarczenie nowych faktów o zjawiskach dydaktycznych, ale głównie określenie, za pośrednictwem tychże faktów, nowych prawidłowości i zależności zachodzących w procesie nauczania, a wywierających istotny wpływ na skuteczność i wyniki kształcenia.

Rozróżnia się dwa rodzaje eksperymentu: naturalny i laboratoryjny. W dydaktyce wojskowej stosuje się w zasadzie ten pierwszy rodzaj eksperymentu. Z punktu widzenia zasięgu można wyodrębnić dwie jego formy:

- eksperyment ogólny obejmujący całość lub większość stron działalności szkolenia jednostki wojskowej /oddziału, związku taktycznego/, szkoły lub uczelni;
- eksperyment szczegółowy dotyczący jednej lub kilku stron procesu dydaktycznego pododdziału, grupy lub zespołu szkolonych żołnierzy.

Najtrudniejszą i najbardziej skomplikowaną formę stanowi niewątpliwie eksperyment ogólny. Do tego rodzaju przedsięwzięcia należy zaliczyć eksperymentalne ćwiczenia na szczeblu oddziału lub związku taktycznego zarówno o charakterze taktycznym, jak też dydaktycznym.<sup>1/</sup> W takim przedsięwzięciu mogą brać udział pododdziały, oddziały, a nawet związki taktyczne oraz zespoły oficerów wchodzące w skład aparatu kierowniczo-rozjemczego.

W warunkach wojska dotychczas nie organizowano jeszcze ćwiczeń taktycznych wyłącznie o charakterze eksperymentalno-dydaktycznym. Są to przedsięwzięcia zbyt drogie i skomplikowane i dlatego do tego celu należy wykorzystać każde prawie programowe ćwiczenie taktyczne. Będzie to faktycznie szczegółowy eksperyment naturalny w ramach określonego przedsięwzięcia szkoleniowego. Takie skojarzenie zajęcia programowego z doświadczeniem może się okazać najlepszym sposobem upowszechnienia badań dydaktycznych, aż do najniższych szczebli dowodzenia włącznie.

W każdym eksperymencie dydaktycznym bada się wpływ jakichś nowych warunków /czynników/ na rezultaty szkolenia. Czy jednak uzyskanie nawet lepszych wyników upoważnia do twierdzenia, że podstawową przyczyną sukcesu są przede wszystkim te nowe momenty zastosowane w doświadczeniu? W praktyce problem ten jest bardziej skomplikowany, bowiem z reguły wynik szkolenia jest wypadkową oddziaływania wielkiej ilości różnych czynników i warunków, a nie tylko tych, które aktualnie sprawdzamy.

W badaniach dydaktycznych, których obiektem jest zawsze człowiek, momentów wywierających wpływ na proces szkolenia jest

---

1/ Mogą być ponadto eksperymentalne przedsięwzięcia badawcze dotyczące problemów dowodzenia, zaopatrzenia, organizacji wojsk lub zastosowania i użycia techniki wojennej i uzbrojenia.

szczególnie dużo, gdyż ludzie jako obiekty eksperymentu nie tylko różnią się znacznie między sobą, ale podlegają ciągłym zmianom nawet w toku samego doświadczenia, a ponadto wnoszą do eksperymentu posiadaną uprzednio wiedzę, upodobania, subiektywne stany emocjonalne, właściwości swego charakteru. Również badany zespół ludzi, pododdział, sztab wojskowy - jako mniej lub więcej ukształtowany organizm - posiada określone cechy subiektywne: poziom wykształcenia, nawyki zespołowej pracy, określone tradycje i przyzwyczajenia, których wpływ na przebieg eksperymentu może być decydujący i zniekształcić jego wynik.

W terminologii naukowej /między innymi psychologicznej i pedagogicznej/ dla określenia wspomnianych warunków lub czynników przyjęto nazwę tzw. zmiennych eksperymentów, przy czym wyróżnia się zmienne zależne, niezależne i zakłócające.

Jako zmienną zależną określa się zjawisko, czynnik lub cechę, którą mamy eksperymentalnie zbadać; zmienną niezależną nazywamy warunek lub czynnik, który przeobrażamy w eksperymencie w sposób planowy, aby obserwować co się dzieje ze zmienną zależną. Pozostałe wszystkie czynniki /warunki/, które mogą wyrzucić uboczny i nieoczekiwany wpływ na kształtowanie się badanego zjawiska, traktuje się jako zmienne zakłócające.

Przyjmuje się, że w eksperymencie dydaktycznym zmiennymi niezależnymi są zazwyczaj elementy sytuacji pedagogicznej, a więc nauczyciel, uczeń, programy, metody i środki, organizacja pracy w szkole, natomiast reakcje uczniów na te sytuacje, a więc wyniki nauczania - są zmiennymi zależnymi.

Warunkiem powodzenia eksperymentu dydaktycznego będzie więc dokładne określenie i sprecyzowanie zmiennych niezależnych oraz wyrugowanie, zneutralizowanie, a przynajmniej świadome uwzględnienie oddziaływania zmiennych zakłócających, które badacz aktualnie nie obchodzi, lecz ich współistnienie może zaciemnić lub wypaczyć przebieg i wynik eksperymentu.

W celu ograniczenia wpływu czynników pobocznych należy



dażyć do tego, aby eksperyment przebiegał w sytuacji jak najbardziej zbliżonej do normalnej. Przeobrażeniom mogą podlegać tylko badane zmienne niezależne. Natomiast wszystkie inne czynniki i warunki /zmienne zakłócające/ powinny pozostać bez zmian lub ulec tylko nieznacznym modyfikacjom. Zrealizowanie tego postulatu zwłaszcza w eksperymentalnych ćwiczeniach taktycznych, nie jest wcale proste, jednakże tylko w ten sposób można w znacznym stopniu ograniczyć wpływ czynników zakłócających.

W ćwiczeniach taktycznych ilość zmiennych wywierających wpływ na przebieg całego ćwiczenia lub jego fragment jest praktycznie nieograniczona. Dla celów teoretycznych należy jednak wyodrębnić i uwzględnić przynajmniej najważniejsze z nich, lecz i to w szeregu wypadków nie zawsze będzie możliwe. Tak np. w eksperymentalnym ćwiczeniu na szczeblu pododdziału lub oddziału do takich czynników, a raczej zespołów zmiennych /niezależnych i zakłócających/ można zaliczyć:

- treść ćwiczenia, tj. temat i cele ćwiczenia, etapy i zagadnienia szkoleniowe, sytuację wyjściową, siły i środki umownego przeciwnika i jego działanie, stopień zbliżenia treści ćwiczenia do przewidywanej rzeczywistości pola walki itd;
- stany osobowe ćwiczących jednostek, w tym: stany ilościowe, struktura organizacyjna, poziom indywidualnego i zespołowego wyszkolenia oficerów oraz szeregowców, umiejętności organizacyjne dowódców oraz oficerów sztabu, poziom aktualnego przygotowania się do danego ćwiczenia, stopień zainteresowania ćwiczeniem, nastroje wśród żołnierzy itd;
- ilość i jakość środków przeznaczonych do ćwiczenia: zaopatrzenie materiałowe, stan techniki, transportu i uzbrojenia, wyposażenie w środki łączności, pozoracji, w materiały pędne itd;
- aparat kierowniczo-rozjemczy, w tym: struktura i skład kierownictwa i rozjemców, stan wyszkolenia, ustalone i faktycznie stosowane metody pracy; kompetencje rozjemców przy dowódcach i sztabach oraz rozjemców terenowych; wyposażenie kierownictwa i rozjemców w środki transportowe, łączności i pozoracji; organizacja grup pozoracji;
- warunki terenowe, klimatyczne i atmosferyczne.

Z wymienionych warunków tylko niektóre mogą się stać

zmiennymi niezależnymi i w toku eksperymentu ulegać z góry zamierzonym przekształceniom, pozostałe zaś wystąpią jako zmienne zakłócające. I tak np. badając wpływ zastosowania nowych środków pozoracji lub dokonanych zmian w ustawieniu aparatu rozjemczego /albo jedno i drugie/ na poziom wyszkolenia żołnierzy i sztabów, dwa pierwsze czynniki będziemy traktowali jako zmienne niezależne, zaś trzeci /poziom wyszkolenia/ - jako zmienną zależną. Wszystkie pozostałe czynniki będą zmiennymi zakłócającymi.

W wymienionym przykładzie, jeżeli nie uwzględnimy albo nie wyeliminujemy wpływu zmiennych zakłócających, to nie możemy zakładać, że pozytywne zmiany zaobserwowane u szkolonych nastąpiły właśnie dzięki zastosowaniu nowych środków pozoracji i zmianom w systemie pracy rozjemców. Przecież na poziom wyszkolenia i wymienione cechy charakteru ćwiczących żołnierzy mogły wywrzeć wpływ inne czynniki, jak: pomysłowa treść ćwiczenia, wymagalność kierownictwa, dobre zaopatrzenie materiałowe, samorzutnie rozwijające się współzawodnictwo między żołnierzami itd.

Zresztą nawet zmienne niezależne są w stanie wywrzeć niepożądany wpływ na przebieg ćwiczenia i uzyskane wyniki. Może się bowiem okazać, że zasadniczą przyczyną wzrostu aktywności i samodzielności ćwiczących były nie zmiany w organizacji aparatu rozjemczego, ale przede wszystkim wydajna, pełna inicjatywy praca poszczególnych członków kolektywu rozjemczego, zmobilizowanego do działania dzięki temu, iż sam aparat rozjemczy stał się obiektem badań.

W tym aspekcie wynika dopiero cała trudność bezwzględnego przestrzegania tzw. Millowskich kanonów, zwłaszcza jedynej różnicy i jedynej zgodności. Przy tak skomplikowanych przedsięwzięciach, zmiennych będzie zawsze więcej, niż byśmy sobie tego życzyli. Mamy możliwość ograniczenia badania tylko do jednej zmiennej niezależnej - z jednoczesnym uwzględnieniem istnienia szeregu innych czynników.

Zadać więc można pytanie, czy wobec tylu trudności i komplikacji związanych z organizacją eksperymentalnych ćwiczeń dydaktycznych warto przeprowadzać podobne doświadczenia i czy uzyskane wyniki mają wartość obiektywnego dowodu. Wydaje się, że

tak. Świadczyć o tym mogą przeprowadzone w wojskach taktyczne ćwiczenia doświadczalne, których rezultaty, dzięki starannemu przygotowaniu i przeprowadzeniu badań, okazały się interesujące, potwierdzając możliwość i celowość podobnych przedsięwzięć.

Jednym z zasadniczych warunków prawidłowej organizacji eksperymentu dydaktycznego jest ściśle sprecyzowanie tematu eksperymentu, dokładne określenie jego celu, szczegółowych zadań oraz hipotezy roboczej.

Ta ostatnia może przybrać formę projektu jakiejś nowej metody dydaktycznej, propozycji w zakresie form organizacji lub systemu szkolenia itp. W hipotezie zakładamy jednocześnie, w jakim stopniu zastosowano w ćwiczeniu zmienne czynniki/zmienne niezależne/ powinny wpłynąć na poziom wyszkolenia żołnierzy.

Całość przedsięwzięć organizacyjnych powinna być określona w planie przebiegu eksperymentu dydaktycznego. Dokument taki powinien zawierać:

- analizę przewidywanych warunków, w których odbędzie się eksperyment; będzie to faktycznie krótka, ale dokładna charakterystyka tych zmiennych zakłócających, które mogą wyrzucić negatywny wpływ na przebieg przedsięwzięcia i wypaczyć jego wynik;
- wykazy pododdziałów, sztabów i osób funkcyjnych, które mają być poddane szczegółowym badaniom, z określeniem stanu wyjściowego ich poziomu wyszkolenia;
- wykaz członków zespołu badawczego - z wyszczególnieniem ich funkcji, z określeniem techniki i metod pracy w poszczególnych etapach eksperymentu /zwłaszcza chodzi tu o sprecyzowanie sposobów notowania wyników eksperymentu oraz techniki pomiarów wpływu zmiennych niezależnych/;
- zastosowanie w badaniach środków technicznych /magnetofonów, aparatów fotograficznych, kamer filmowych/ i określenie terminów i sposobów ich użycia.

Dla organizacji właściwych prac badawczych należy powoływać oddzielny zespół, w którego skład powinni wejść ludzie dobrze orientujący się w metodach badań naukowych. Do jego zadań będzie należało przygotowanie całości dokumentacji /formularzy, blankietów, wykazów ocen i pomiarów/ oraz technicznych środków badawczych.

Istnieje pogląd, że przy prowadzeniu eksperymentalnych ćwiczeń taktycznych należy do prowadzenia badań wykorzystywać rozjemców. Nie jest to słuszne, gdyż i tak mają oni z reguły dużo pracy; w związku z tym zlecenie im prowadzenia całości prac badawczych miałyoby się z celem. Niewątpliwie na rozjemców mogą być nałożone dodatkowe obowiązki w zakresie wykonywania pewnych zadań o charakterze naukowo-organizacyjnym /np. wypełnienie formularzy obserwacyjnych, ankiet lub przeprowadzenie wywiadów/, lecz te zadania nie mogą kolidować z ich zasadniczymi obowiązkami.

Rezultat eksperymentu powinien być wyrażony w konkretnych ocenach i pomiarach. Aby jednak określić skuteczność zastosowanych nowych środków czy metod, ostateczne wyniki badań muszą być porównane z rezultatami uzyskanymi w podobnych przedsięwzięciach, realizowanych według uprzednich założeń metodycznych. Można wyróżnić dwa zasadnicze sposoby rozwiązania tej trudności. Pierwszy z nich, najczęściej spotykany w praktyce szkoleniowej, polega na porównywaniu wyników eksperymentu z uprzednio przeprowadzonymi zajęciami lub ćwiczeniami. W tym jednak wypadku obiektywność wniosków będzie względna, zwłaszcza w przypadku, gdy wcześniej zrealizowane przedsięwzięcia szkoleniowe nie były obiektem badań naukowych. W ćwiczeniach eksperymentalnych, zwłaszcza w dużej skali, ten system powinien być jednak brany pod uwagę, ponieważ zorganizowanie równoległych ćwiczeń zazwyczaj nie będzie możliwe.

Drugi sposób zakłada właśnie jednoczesne realizowanie dwu lub kilku jednakowych przedsięwzięć szkoleniowych z tym, że jedne z nich byłyby traktowane jako eksperymentalne, drugie zaś - jako kontrolne. W pedagogice tego rodzaju eksperymenty mogą być prowadzone metodą grup niezależnych /równoległych/ lub metodą rotacji.

W badaniach pierwszego typu biorą udział dwie niezależne grupy lub zespoły żołnierzy /pododdziały, grupy szkolne/. W celu ułatwienia późniejszego statystycznego opracowania wyników należy organizować grupy o jednakowej liczebności, poziomie wykształcenia, wykształcenia i tego samego szczebla dowodzenia. Mogą to więc być np. drużyny /działony/, plutony lub kompanie określonego rodzaju wojsk, względnie grupy lub pododdziały

szkolne. W jednej grupie organizuje się szkolenie według tradycyjnych założeń, a w drugiej prowadzi się je z zastosowaniem nowych czynników /zmiennych niezależnych/. Pierwsza będzie stanowiła grupę kontrolną - druga - eksperymentalną. Schemat eksperymentu metodą grup niezależnych mógłby być następujący:

Lp.	Fazy	Faza I	Faza II	Faza III
	Badanie grupy			
1	Pluton eksperymentalny	Egzamin wstępny	Przeprowadzenie zajęć /ćwiczeń/ z zastosowaniem badanej metody	Egzamin końcowy
2	Pluton kontrolny	Egzamin wstępny	Przeprowadzenie zajęć /ćwiczeń/ w sposób tradycyjny	Egzamin końcowy

Faza pierwsza i trzecia jest identyczna w obydwu grupach. Metodą egzaminu stwierdza się stan wiedzy, umiejętności lub nawyków przed i po eksperymencie. W wypadku jeżeli przyrost wiedzy w plutonie eksperymentalnym okaże się wyższy w stosunku do plutonu kontrolnego, to przyrost ten będzie wskaźnikiem efektywności zastosowania nowego środka lub metody. Porównanie jest więc stosunkowo łatwe, ale przy tej metodzie nigdy nie możemy mieć pewności, iż stwierdzony wyższy poziom opanowania materiału w grupach eksperymentalnych nastąpił wskutek zastosowania nowych metod i form szkolenia.

Ażeby zobiektywizować wyniki eksperymentu stosuje się drugą metodę, zwaną - metodą rotacji. W tym wypadku eksperyment musi zawierać przynajmniej dwa równorzędne tematy, przy czym badane grupy kolejno zmieniałyby się rolami. Schemat takiego eksperymentu mógłby być następujący:

Lp.	Tematy, fazy Badanie grupy	Temat 1			Temat 2		
		Faza 1	Faza 2	Faza 3	Faza 1	Faza 2	Faza 3
1	Pluton a	Grupa eksperymentalna			Grupa kontrolna		
2	Pluton b	Grupa kontrolna			Grupa eksperymentalna		

Przebieg doświadczenia w skali jednego tematu mógłby być taki sam jak w poprzednim wypadku. Gdyby temat 2 stanowił logiczną kontynuację tematu pierwszego, to w tym wypadku byłby zbędny egzamin wstępny z zakresu tematu drugiego /faza 1/, gdyż jego funkcję spełniałby egzamin końcowy z zakresu tematu pierwszego. Wynik badań byłby bardziej obiektywny w porównaniu z metodą grup niezależnych. Stwierdzony większy przyrost wiedzy w grupach eksperymentalnych świadczyłby niezbicie o przewadze nowej metody czy systemu nauczania.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bogusz Jan: Dydaktyka wojskowa, rozdz. IV, Warszawa 1969, Wyd. MON.
- Hydzik B.: Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1972, Wyd. MON.
- Metodyka wojskowych badań naukowych: Warszawa 1962, Wyd. MON.
- Nowacki T.: Dydaktyka wojskowa, rozdz. III, Warszawa 1966, Wyd. MON.
- Okoń J., Paluszkiewicz L.: Psychologia inżynierska, Warszawa 1963.
- Pieter Józef: Ogólna metodologia badań naukowych, Warszawa 1967, Ossolineum.
- Zaczyński Władysław: Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968, PZWSz.
- Zakrzewski J.: Metody badawcze dydaktyki wojskowej ze szczególnym uwzględnieniem eksperymentu, "Myśl Wojskowa" nr 9 1964.
- Zbiór prac ASG: nr 1/28, 1965.

## 5. OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE ZASADY SZKOLENIA WOJSKOWEGO

Zasady szkolenia wojskowego stanowią jeden z istotnych elementów przedmiotu badań dydaktyki wojskowej. Określają one, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne i na podstawie analizy prawidłowości funkcjonowania systemu nerwowego i psychiki człowieka, reguły praktycznego działania dydaktycznego.

Zasady szkolenia wojskowego są to generalne dyrektywy dydaktyczne, których przestrzeganie jest warunkiem koniecznym, chociaż nie jedynym, skutecznego szkolenia i uczenia się.

Z tego ostatniego ujęcia wynika, że należy je traktować szeroko jako normy postępowania zarówno wykładowcy i instruktora wojskowego, jak też szkolonego żołnierza. Można różnymi metodami szkolić żołnierzy, wojska i sztaby i niezależnie od tego uzyskać dobre wyniki. Jednakże sztuka nauczania nie jest dowolną dziedziną praktyki ludzkiej. Obowiązują w niej zarówno ogólne, jak i bardziej szczegółowe prawidłowości, które w wojskowej praktyce dydaktycznej znajdują odzwierciedlenie w ogólnych i szczegółowych zasadach szkolenia wojskowego.

Przede wszystkim zasady szkolenia wojskowego powinny bezpośrednio nawiązywać do ogólnych dyrektyw dydaktycznych wspólnych dla wszystkich procesów nauczania i uczenia się. Można je też nazwać ogólnymi zasadami szkolenia wojskowego. Wojsko jest jednak specyficzną instytucją zawodową, przygotowującą fachowców do walki zbrojnej. Z tego wynikają odrębne zadania wojska w dziedzinie kształcenia kadr specjalistów wojskowych oraz odrębność celów dydaktycznych. Powyższe powoduje, że w procesie szkolenia wojskowego występują specyficzne prawidłowości, które znajdują odzwierciedlenie w szczegółowych zasadach szkolenia wojskowego.

Ponadto w szkoleniu wojskowym, zwłaszcza w metodykach przedmiotowych lub metodyce poszczególnych form organizacyjnych można wybrać jeszcze bardziej konkretne prawidłowości dydaktyczne, które zaliczyć należy do zasad metodycznych. Tego rodza-

ju reguły występują w ćwiczeniach taktycznych i operacyjnych.

W dydaktyce wojskowej można więc wyróżnić, uwzględniając wyszczególnione przesłanki wyjściowe następujące zasady szkolenia wojskowego:

a/ Ogólne zasady szkolenia:

- 1/ zasada aktywnego i świadomego udziału żołnierzy w procesie szkolenia;
- 2/ zasada pogłębłości;
- 3/ zasada związku teorii z praktyką;
- 4/ zasada systematyczności;
- 5/ zasada trwałości wiedzy;
- 6/ zasada przystępności;

b/ Szczegółowe zasady szkolenia:

- 1/ zasada realizmu szkolenia wojskowego;
- 2/ zasada związku szkolenia indywidualnego /żołnierzy i zespołowego /wojsk i sztabów/;

c/ Zasady metodyczne prowadzenia ćwiczeń taktyczno-operacyjnych:

- 1/ zasada prowadzenia ćwiczenia wg decyzji ćwiczących do - wódców;
- 2/ zasada równości szans;
- 3/ zasada ciągłości ćwiczenia;
- 4/ zasada zachowania w tajemnicy koncepcji ćwiczenia.

## 5.1. Ogólne zasady szkolenia wojskowego

### 5.1.1. Zasada aktywnego i świadomego udziału żołnierzy w procesie szkolenia

U podłoża powyższej zasady leżą prawidłowości funkcjonowania wyższego systemu nerwowego człowieka. Doświadczenia wskazują, że zwłaszcza te wiadomości i umiejętności zostają trwale opanowane i przyswojone, które są zdobyte w drodze własnej działalności umysłowej ucznia /żołnierza szkolonego/, w procesie dociekliwego poznawania materiału szkoleniowego.

Dzięki aktywnej i świadomej pracy takie treści programowe, jak: definicje i pojęcia naukowe; prawa i prawidłowości



rozwoju społecznego, wojny i walki zbrojnej; zasady i reguły postępowania; umiejętności działania praktycznego zwłaszcza na ćwiczebnym polu walki stają się jakby własnym dorobkiem umy - słowym lub sprawnościowym, a nie wiedzą lub umiejętnościami narzuconymi z zewnątrz i przez ucznia pamięciowo i mechanicznie opanowaną.

Rozpatrywaliśmy aspekt dydaktyczny zasady aktywności. Jednak znaczenie dyrektywy jest daleko szersze. Nawiązuje ona bowiem bezpośrednio do celów szkolenia wojskowego, mianowicie do wyrabiania cech osobowości, które są niezbędne dla żołnie - rza na współczesnym polu walki, takich zwłaszcza, jak aktyw - ność oraz samodzielność myślenia i działania. Doświadczenia wo - jen, a zwłaszcza drugiej wojny światowej wskazują jak wielką wartość na polu walki przedstawiają wymienione cechy charakte - ru. Należy oczekiwać, że znaczenie umiejętności samodzielnego i aktywnego myślenia oraz działania niepomierne się zwiększy w wojnie przyszłości.

Z powyższego wynikają ważne wskazania dydaktyczne. Otóż należy mieć na uwadze, że wspomniane walory charakteru, to jest aktywność oraz samodzielność myślenia i działania, nie nabywa się nagle, dopiero w obliczu prawdziwego niebezpieczeństwa. Oka - zuje się bowiem, że można i należy je wykształcać i wyrabiać jeszcze w okresie pokojowym w procesie szkolenia, przez stoso - wanie odpowiednich metod i form działania dydaktycznego.

W praktyce szkolenia wojskowego należy wyróżnić przynaj - mniej trzy rodzaje aktywności: naśladowczą, kierowaną za pomo - cą zadań oraz aktywność twórczą, przy czym każda z nich ma określone wartości. Dlatego też w procesie dydaktycznym należy świadomie uwzględniać i wykorzystywać różne rodzaje aktywności w celu ukształtowania u szkolonych w pełni aktywnego stosunku zarówno do treści programowych i zadań dydaktycznych, jak i późniejszych obowiązków dydaktycznych. Z tego też punktu widze - nia można wyodrębnić w szkoleniu wojskowym cały układ metod nauczania aktywizujących żołnierzy, w tym zwłaszcza metody za - daniowe i twórcze.

W aktywizacji żołnierzy w procesie szkolenia należy rów - nież zwrócić uwagę na kierunek pobudzanej aktywności, co nie może być obojętne zwłaszcza z punktu widzenia późniejszej pra -

cy zawodowej. W tym sensie, zgodnie z potrzebami społecznymi i zawodowymi, należy dążyć do kształtowania u żołnierzy aktywnego stosunku do rzeczywistości wyrażającej się w dążeniu do jej przetwarzania i przekształcania oraz usuwania wszelkich przeszkód i hamulców postępu. Tego rodzaju ukształtowaną postawę można zapewne nazwać postawą innowacyjną.

Wszelka celowa aktywność sensoryczna i motoryczna, a zwłaszcza aktywność kierowana przy pomocy zadań i twórcza występuje w ścisłym związku z samodzielnością myślenia i działania.

Myślenie samodzielne wyrabia się u szkolonych poprzez:

- wdrażanie do formułowania własnego problemu lub do ścisłego określania postawionego zadania;
- wymaganie samodzielnego rozwiązania problemu /zadania/;
- przyzwyczajenie do sprawdzania uzyskanych wyników.

Aktywność i samodzielność w myśleniu nie jest równoznaczna z inicjatywą i energią w działaniu. Dlatego też w szkoleniu żołnierzy należy kłaść stały nacisk również na wyrabianie samodzielności działania. Tego rodzaju predyspozycję wykładowca wykształca wdrażając żołnierzy do:

- planowania pracy /np. opracowania planu przebiegu ćwiczenia/;
- wykonywania pracy /przeprowadzenia ćwiczenia/;
- sprawdzenia wykonanej pracy /oceny ćwiczenia/.

Praca jest samodzielną, kiedy wszystkie jej etapy, od momentu otrzymania czy określenia zadania aż do sprawdzenia poprawności rozwiązania są wykonywane przez samych szkolonych i bez pomocy z zewnątrz.

Dowódcy i wykładowcy dążąc do wyrabiania u podwładnych aktywnego i świadomego stosunku do zadań szkoleniowych oraz samodzielności myślenia i działania powinni w procesie dydaktycznym umiejętnie stosować różnorodne metody i formy postępowania. Doświadczenie wskazuje, iż dobre rezultaty uzyskuje się w tym względzie przy przestrzeganiu między innymi następujących reguł:

- 1/ Przede wszystkim wykładowca wojskowy /dowódca/ powinien właściwie rozumieć własną kierowniczą rolę w procesie szkolenia. Nic bardziej nie tłumi aktywności i samodzielności szkolonych, zwłaszcza oficerów, jak zbytne komenderowanie, narzucanie im swego zdania nie drogą wyjaśnienia i rozumo-

wania, a wyłącznie za pomocą rozkazu. Kierownicza rola dowódcy i wykładowcy w kształtowaniu aktywnego i świadomego stosunku szkolonych do nauki powinna polegać przede wszystkim na umiejętnej inspiracji i sugestywnym zachęcaniu szkolonych żołnierzy do aktywności w nauce, wykazywaniu inicjatywy, samodzielności w myśleniu i działaniu.

- 2/ Stopień aktywności żołnierzy w procesie zdobywania wiedzy uzależniony jest od skali zainteresowania materiałem szkoleniowym. Budzenie zainteresowania można osiągnąć różnymi drogami, między innymi przez zapoznanie żołnierzy z celami nauczania tak w zakresie całości programu, jak oddzielnych przedmiotów poszczególnych zajęć lub tematów oraz wskazanie na praktyczne korzyści jakie uzyskują zdobywając tę czy inną umiejętność lub nawyk.
- 3/ Monotonia w nauczaniu zabija zainteresowania, jest wrogiem aktywności. W celu zwalczania jednostajności należy stale zmieniać treść i metody szkolenia, wprowadzać elementy współzawodnictwa, stwarzać ciekawe nowe sytuacje w szkoleniu taktycznym. Bardzo dobre wyniki uzyskuje się przez wiązanie zadań wymagających mechanicznych czynności z sytuacjami taktycznymi.
- 4/ Aktywność i samodzielność należy kształtować poprzez działanie i zastosowanie wiadomości w praktyce. Zadania zlecane żołnierzom do wykonania powinny być jednak trudne, skomplikowane, zmuszające żołnierza do znacznego wysiłku umysłowego i fizycznego. Dlatego też dla kształtowania aktywności oraz samodzielności myślenia i działania wielkie znaczenie ma problemowość w szkoleniu.

#### 5.1.2. Zasada pogładowości

Zasada pogładowości, nakazująca wiązać wiedzę abstrakcyjną z poznaniem realnej rzeczywistości, opiera się na prawach procesu poznania, uwzględniając również właściwości psychofizjologiczne człowieka.

Pogładowość ułatwia zrozumienie wiadomości, gdyż wiąże abstrakcyjne pojęcia, reguły, wyobrażenia z konkretną rzeczy -

wistością lub jej obrazami. Poglądowość nie jest celem samym w sobie. Jest ona środkiem ułatwiającym kształtowanie czynnej postawy żołnierzy w procesie nabywania wiedzy i kształtowania umiejętności na podstawie bezpośredniego poznania rzeczywistości /przedmiotów terenu/ lub też ukształtowanych uprzednio wyobrażeń o tej rzeczywistości /np. o przyszłym polu walki.

W szkoleniu wojskowym zasada poglądowości może być stosowana w czterech zasadniczych układach przez:

- a/ demonstrowanie danych przedmiotów /sprzętu, uzbrojenia, pojazdów, obiektów wojskowych, terenu/ w środowisku sztucznym lub naturalnym;
- b/ korzystanie w czasie zajęć ze środków zastępczych lub symbolizujących rzeczywistość: map, schematów, obrazów, modeli, przeźroczy, filmów;
- c/ pokaz wzorcowego działania /np. działań bojowych lub użycia uzbrojenia i sprzętu bojowego w ramach ćwiczeń taktycznych/;
- d/ odwoływanie się do obrazów pamięciowych.

Z powyższego zestawienia wynika, że zasada poglądowości w najszerszym zakresie znajduje wyraz w różnych odmianach pokazów, przy czym w jednostkach i uczelniach wojskowych zasadnicze znaczenie mają pokazy działania wojsk i sztabów /pokazowe ćwiczenia taktyczne/, oraz zastosowanie techniki wojennej, umożliwiające realistyczne przedstawienie charakteru ewentualnej przyszłej rzeczywistości pola walki.

Nieprzestrzeganie w szkoleniu wskazań zasady poglądowości prowadzi do werbalizmu, do wytwarzania się w umysłach szkolonych żołnierzy pojęć nieadekwatnych w stosunku do rzeczywistości. W tym wypadku wiedza jest przyjmowana w sposób mechaniczny i nie zostaje trwale przyswojona.

### 5.1.3. Zasada związku teorii z praktyką

Konieczność przestrzegania zasady związku teorii z praktyką wynika z istoty samego procesu poznania ludzkiego. Człowiek poznając rzeczywistość tworzy schematy pojęciowe, których suma w postaci twierdzeń, praw i teorii naukowych składa się na system wiedzy teoretycznej. Z kolei zaś sprawdzianem i zastosowaniem wiedzy jest praktyka. Stąd wynikają ważne implikacje dla działalności dydaktycznej.

Celem nauki w szkole jest wiedza, ale nie wiedza sama dla siebie, ale dla jej praktycznego zastosowania. Idzie więc o to, aby utworzyć w umysłach żołnierzy system wiedzy dynamicznej i operatywnej, to jest takiej, która byłaby gotowa i przydatna do bezpośredniego zastosowania w działalności praktycznej.

Jest to niewątpliwie ideał skutecznego działania dydaktycznego. W rzeczywistości jednak uzyskanie takiego stanu rzeczy napotyka na poważne trudności. Dotyczy to zwłaszcza szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego. Chodzi bowiem o to, że wiedza zdobyta w rezultacie tego szkolenia nie znajduje w okresie pokojowym ujścia w praktycznym zastosowaniu. Dla szkolnictwa wojskowego, tym praktycznym weryfikatorem skuteczności procesu dydaktycznego są w jakiejś mierze ćwiczenia z wojskami. Jest to jak gdyby odpowiednik praktyki, chociaż należy zdawać sobie sprawę z wielkiej jakościowej różnicy istniejącej między najbardziej skomplikowanymi ćwiczeniami z wojskami a rzeczywistym polem walki. Niemniej jednak ćwiczenia z wojskami są jedynym sprawdzianem skuteczności i adekwatności procesu szkoleniowego przewidzianego w szkołach wojskowych, dlatego tak ważne są praktyki podchorążych i słuchaczy uczelni wojskowych w jednostkach wojskowych oraz ich udział w ćwiczeniach z wojskami. W ten sposób bowiem następuje konfrontacja wiedzy wojskowej uzyskanej w szkole z jej praktycznym zastosowaniem na ćwiczebnym polu walki. Wartość ćwiczeń jest tym większa, że również dla samych wojsk i sztabów stanowią one ostateczny sprawdzian stopnia uzyskanej gotowości bojowej i rzeczywistej sprawności w prowadzeniu działań bojowych.

Jest rzeczą oczywistą, że należy dążyć do uzyskania dużej biegłości żołnierzy, sztabów i wojsk w działaniach na ćwiczebnym polu walki. Jednakże doświadczenia historyczne wskazują, iż nabyta wprawa w toku szkolenia nie zawsze okazuje się adekwatna do potrzeb rzeczywistego pola walki, a nawet w niektórych wypadkach staje się, zwłaszcza w odniesieniu do oficerów, balastem trudnym do przezwyciężenia. Dlatego też należy zwalczać w szkoleniu wojskowym wszelkie przejawy zrutynizowania się oraz nadmiernej wiary w niezawodność i bezbłądność przyję-

tych schematów praktycznego działania. Występuje wobec tego konieczność dokonywania wobec tego w obowiązujących założeniach stałych zmian w założeniach i normatywach taktyczno-operacyjnych tak, aby nie przyzwyczajając żołnierzy zwłaszcza oficerów do szablonu. Byłoby też słuszne aby w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, zwłaszcza szczebla taktyczno-operacyjnego dawać większą swobodę poszukiwania nowatorskich, całkowicie nawet zaskakujących rozwiązań.

#### 5.1.4. Zasada systematyczności

Zasadę systematyczności należy traktować jako dyrektywę obowiązującą zarówno wykładowców /instruktorów/, jak i szkolenych żołnierzy.

Określa ona w jaki sposób należy realizować program nauczania, postulując, że poszczególne przedmioty, a w ramach przedmiotów tematy i zagadnienia, powinny być przerabiane stopniowo, według określonego logicznego układu.

Dawki materiału stanowiące treść poszczególnych zajęć powinny być ściśle wymierzone, regularnie przekazywane i opanowywane.

Powyższe interpretowanie zasady nie wyczerpuje jednak jej istoty. Wymaga ona nie tylko systematyczności w przekazywaniu i opanowywaniu wiedzy i umiejętności, ale również i odpowiedniego ujęcia tej wiedzy, w celu jej łatwiejszego i głębszego przyswojenia. Należy bowiem dążyć do tego, aby żołnierz poznawał materiał programowy nie jako zbiór dowolnie zestawionych faktów i pojęć, lecz jako system wzajemnie powiązanych wiadomości. Systematyczność w ten sposób rozumiana ułatwia proces szkolenia i uczenia się, gdyż doprowadza do powstawania w umyśle szkolonego żołnierza systemu wiążącego wszystkie elementy treściowe w jedną całość. Zasadniczą cechą tak przyswojonej wiedzy jest wyodrębnienie w materiale szkoleniowym elementów ważniejszych: podstawowych faktów, praw, zasad, reguł, których zrozumienie umożliwi szybkie opanowanie całości danej wiedzy. Zasada systemowego ujmowania wiedzy przekazywanej żołnierzom

powinna być przestrzegana w każdym procesie szkolenia wojsko-  
wego niezależnie od poziomu przygotowania żołnierzy. Zakres  
stosowania wymogów zasady jest jednak różny w zależności od ce-  
lów i zadań szkolenia. Tak np. w szkoleniu żołnierzy służby  
zasadniczej, z uwagi na konieczność uwzględnienia potrzeb go-  
towości bojowej, niekiedy występuje konieczność zmienienia lo-  
gicznej kolejności szkolenia /zwłaszcza taktycznego/ i wpieryw  
przerabiać te partie materiału szkoleniowego, które zapewniają  
- mimo wystąpienia pewnych zakłóceń w trybie szkolenia - szyb-  
sze uzyskanie nakazanego stopnia gotowości bojowej. Tego ro-  
dzaju zakłócenia nie występują natomiast w kształceniu oficerów  
i dlatego wskazania zasady systematyczności mogą być naj-  
pełniej realizowane w szkolnictwie wojskowym.

#### 5.1.5. Zasada trwałości wiedzy

Zasada trwałości wiedzy wynika nie tylko z prawidłowości  
występujących w samym procesie dydaktycznym, ale również z  
określonych potrzeb zawodowych, gdyż właśnie od żołnierzy wy-  
maga się doskonałego opanowania określonych umiejętności, włącznie  
do zautomatyzowania niektórych czynności. Potrzeby tego ro-  
dzaju są uwarunkowane charakterem współczesnego pola walki.  
Z uwagi na szybki przebieg działań bojowych i maksymalne na-  
pięcie psychiczne towarzyszące żołnierzom w toku walki, dąży  
się do takiego ich przygotowania, aby mogli oni, mimo stanów  
emocjonalnych - najwyższego zdenerwowania i podniecenia oraz  
przeżywanych depresji i szoków psychicznych - sprawnie wykony-  
wać zadania bojowe.

Trwałość opanowania materiału lub umiejętności praktycz-  
nych mierzy się bowiem jej stałością w złożonych warunkach  
współczesnej wojny. Tak np. żołnierz powinien mieć na tyle zau-  
tomatyzowane ruchy i działania w toku walki, aby mógł skupić  
uwagę na zmiennych elementach pola walki /śledzenie nieprzyja-  
ciela, określenie celu, wybór momentu oddania strzału/.

Natomiast czynności związane z przygotowaniem broni do  
oddania strzału, wyborem dogodnej pozycji do strzelania, prowa-  
dzeniem celnego ognia, powinien on wykonywać jakby odruchowo w  
sposób zautomatyzowany.

Odpowiednie trwałe nawyki w pracy myślowej i działaniu po-

winni cechować również oficera. W toku błyskawicznie zachodzących zmian na polu walki często nie będzie czasu na dłuższe podejmowanie decyzji, zastanowienie się nad sytuacją. Dowódca będzie zmuszony do natychmiastowego reagowania, energicznego i aktywnego prowadzenia działań. W związku z tym każdego dowódcę powinien charakteryzować szczególny rodzaj umiejętności w błyskawicznym orientowaniu się w położeniu nawet na podstawie niepełnych wiadomości oraz duża wprawa w podejmowaniu decyzji. Powyższe cechy mogą być wyrabiane tylko pod warunkiem trwałego /lecz nieszablonowego/ opanowania zasad i metod myślenia kategoriami taktycznymi.

Okazuje się jednak, że gruntowne i trwałe opanowanie określonych umiejętności i nawyków dowódczych jest w znacznym stopniu uzależnione od treningu i praktyki.

Doświadczenia wskazują, że najaktywniejsze jednorazowe opanowanie materiału nie świadczy o jego utrwaleniu w świadomości żołnierza, ani tym bardziej o nabyciu przez niego określonej wprawy. Dopiero poprzez odpowiednie ćwiczenia, wielokrotne powtarzanie danych wiadomości lub czynności i ich stosowanie w praktyce uczeń może dojść do określonego stopnia sprawności. Z tych przyczyn powtarzanie, treningi i ćwiczenia zajmują tak szczególnie ważne miejsce w szkoleniu wojskowym. Jednocześnie jednak nie należy z treningami przesadzać.

Powtarzanie i ćwiczenia należy stosować póki nie wytworzą się i nie powstaną w świadomości szkolonych trwałe i konieczne związki myślowe lub motoryczne /tzw. stereotypy dynamiczne/. Najlepsze rezultaty w utrwaleniu materiału uzyskuje się przez ścisłe powiązanie powtórzeń z praktyką i życiem. Jest to zrozumiałe, ponieważ zastosowanie praktyczne jest oczywiste, daje konkretny widoczny rezultat.

#### 5.1.6. Zasada przystępności

Zasada przystępności wymaga uwzględnienia w szkoleniu poziomu rozwojowego żołnierzy, ich aktualnego przygotowania i indywidualnych różnic. Postuluje ona, aby instruktor uwzględniał możliwości żołnierzy zrozumienia nowego materiału, ich umiejętności samo-



dzielnego przygotowania się do zajęć, gdyż od tego zależy dobór metody nauczania.

Problem powyższy ma istotne znaczenie na każdym szczeblu szkolenia wojskowego, zwłaszcza zaś w okresie szkolenia podstawowego poborowych. Do wojska przychodzą żołnierze wprawdzie jednolici co do wieku, ale bardzo zróżnicowani w zakresie wykształcenia ogólnego i zawodowego, zainteresowań i nabytych już umiejętności. Włączenie do pododdziału żołnierzy o dużej rozpiętości w wykształceniu wywołuje ujemne skutki w szkoleniu, polegające na tym, że dla zaawansowanych tematyka zajęć bardzo prędko staje się zbyt łatwa, natomiast dla szeregowych o wykształceniu zaledwie kilku klas szkoły podstawowej może się wydawać bardzo skomplikowana. Z tych też względów tak ważny jest dobór do pododdziałów żołnierzy o wyrównanym wykształceniu ogólnym lub zawodowym.

Instruktor, wykładowca wojskowy przed przystąpieniem do szkolenia powinien dokładnie zorientować się w poziomie przybyłych do jego oddziału żołnierzy i ustalić najbardziej przydatne metody i tempo zajęć tak, aby materiał szkoleniowy mógł być przystępnie przekazywany. Nie znaczy to, że należy ukławić nauczanie przez obniżenie wymagalności. Wiadomo, że uczniowie cenią tylko tę naukę, przy której zdobywaniu muszą popracować. Z tych też względów zadania powinny być trudne, zawsze nieco powyżej przeciętnych możliwości szkoleniowych, aby tym samym zdopingować ich do zwiększenia wysiłku.

Zasada przystępności w istocie rzeczy polega na stopniczeniu trudności, a mianowicie na przechodzeniu:

- od tego co bliskie, do tego co dalsze;
- od łatwiejszego do trudniejszego, od prostego do bardziej złożonego;
- od znanego do nieznanego.

Uwzględnienie dezyderatów zasady przystępności nie zawsze jest oczywiste. Czasami zdarza się, że szkoleni żołnierze zwłaszcza podchorążowie i słuchacze akademii już uprzednio zdobyli określony zasób wiadomości i umiejętności, ale opanowali ją nieodpowiednio zdobywając niewłaściwe nawyki. W tym wypadku przyswojone przez nich umiejętności ruchowe lub umysłowe mogą

stać się szkodliwymi, ponieważ będą utrudniały uzyskanie lepszych wyników i wyższych sprawności. W celu eliminowania takich ujemnych naleciałości wykładowca powinien zacząć przerabiać materiał od początku, stopniowo wprawiając żołnierzy do właściwych działań.

Zasady omówione powyżej - jak już wspomniałem uprzednio - mają charakter reguł powszechnych, mających moc obowiązującą zarówno w odniesieniu do szkół cywilnych, jak też różnorodnych procesów szkolenia wojskowego. W tym ostatnim przypadku powinny być one dostosowane do potrzeb szkolenia żołnierzy, sztabów i wojsk. Z tego też punktu widzenia należy prowadzić odpowiednie badania naukowe dotyczące sposobów spożytkowania w interesie szkolenia wojskowego dorobku i osiągnięć w tym względzie dydaktyki ogólnej.

## 5.2. Szczegółowe zasady szkolenia wojskowego

Zasady te, w odróżnieniu od zasad ogólnych, wynikają z istoty szkolenia ściśle wojskowego i dlatego badania w tym zakresie mogą być prowadzone wyłącznie siłami dydaktyków wojskowych. Ich cechą dydaktyczną jest to, że dotyczą one przede wszystkim szkolenia sztabów i wojsk, chociaż znajdują również odzwierciedlenie w procesach indywidualnego szkolenia żołnierzy, zwłaszcza w przedmiotach szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego.

### 5.2.1. Zasada jedności szkolenia indywidualnego /żołnierzy/ i zespołowego /wojsk oraz sztabów/

Należałoby wpiernw rozważyć czy istnieje potrzeba wyodrębnienia podobnej zasady? Wydaje się, że konieczność taka występuje.

Byłaby ona uzasadniona faktem, że jednym z podstawowych celów szkolenia wojskowego, zwłaszcza bojowego, jest tworzenie kolektywu wojskowego od najniższego szczebla: drużyny, działonu, załogi, aż do sztabu wojskowego i wielkiego związku operacyjnego.

Wspomniałem już, że dydaktyka ogólna nie uwzględnia wyżej sformułowanej dyrektywy. Wprawdzie niektórzy pracownicy naukowcy, analizując proces nauczania w ogólnokształcącej szkole średniej wyodrębnienia zasady pracy uczniów w zespołach uczniowskich to jednak norma ta traktowana jest raczej wąsko w sensie uwzględnienia indywidualnej skłonności poszczególnych uczniów do kolektywnych form współżycia i współpracy.

W szkołach zawodowych oraz wyższych uczelniach technicznych istnieje już potrzeba wyrabiania zbiorowych form pracy. Zjawisko to jest całkowicie uzasadnione i ma tendencje do pogłębiania się. We współczesnych warunkach człowiek w coraz większej mierze pracuje zespołowo.

Również dziedzina pracy umysłowej przestaje być domeną wybitnych jednostek. Nowoczesne badania naukowe stają się coraz bardziej skomplikowane i zmuszają do podejmowania wysiłków zbiorowych oraz prowadzenia tych prac wedle ogólnych zasad organizacji pracy w zespole. Powyższą prawidłowość i zachodzącą w tym procesie antynomię pięknie wydobyl i uwypuklił prof. T. Kotarbiński mówiąc, że "Intelekt nowoczesny musi się umieć nagiąć do jej /to jest pracy zbiorowej - przypis J.Z./ wymagań, a pogodzenie postulatów zbiorowej pracy umysłowej z istotą dla myśli rzetelnej potrzebą samodzielności stanowi najtrudniejszy bodaj i najbardziej dramatyczny problemat wychowania intelektualnego doby obecnej".<sup>1/</sup>

Nie ulega więc wątpliwości, że ta tendencja szczególnie wyraźnie musi występować w warunkach wojska i to w odróżnieniu od szkolnictwa cywilnego, na każdym szczeblu szkolenia. Regularne jednostki wojskowe zawdzięczają swą siłę sprężystej organizacji i jednolitości działania, którą osiąga się przez absolutne podporządkowanie składników niższego rzędu wyższym oraz ścisłe współdziałanie między poszczególnymi elementami.

Problem współdziałania nabiera, w miarę rozwoju techniki bojowej i skomplikowania działań bojowych coraz większego znaczenia. W obecnych warunkach dowódca plutonu o wiele więcej musi zwracać uwagę na współdziałanie niż dowódca batalionu w

---

1/ Tadeusz Kotarbiński: Wychowanie intelektualne. "Zagadnienia Dydaktyki" PZWSzK, Warszawa 1960, s. 41.

pierwszej wojnie światowej. Współczesny pluton jest w stanie szybko manewrować na polu walki, a nawet przy wsparciu czołgów lub działaniu na kierunku uderzeń atomowych wykonywać samodzielne zadania. W tych warunkach zakres zagadnień, który dowódca musi uzgodnić i synchronizować znacznie się rozszerzył. Jednocześnie musi on uwzględnić fakt, że w nowoczesnym bogato wyposażonym pododdziale każdy żołnierz wykonuje odrębną funkcję.

Wszystkie te momenty powodują, że w przygotowaniu wojsk i sztabów do działania należy ściśle powiązać szkolenie indywidualne i zespołowe.

Dzięki szkoleniu pierwszego rodzaju, żołnierz zapoznaje się z techniką i uzbrojeniem, poznaje istotę działania na polu walki. Wyrabia to u nich samodzielność, aktywność, wiarę we własne siły, umiejętność radzenia sobie w określonych sytuacjach. Natomiast nauczanie w ramach kolektywu powinno doprowadzić do zespolenia indywidualnych czynności w zbiorowy wysiłek pododdziału, związku lub sztabu wojskowego, podporządkowany jednej woli. Szkolenie kolektywu powinno wyrabiać umiejętność wspólnego działania, zrozumienia konieczności współdziałania i koordynacji, kształtować wiarę i przywiązanie do kolektywu, do organizacji.

Z powyższego wynika, że jedność indywidualnego i zespołowego szkolenia powinna być rozumiana jako wzajemna zależność. Wyszukowanie dobrego zespołu jest możliwe tylko pod warunkiem doskonałego wyszkolenia indywidualnego. Zespół bowiem nie jest mechanizmem, działa on poprzez czynności świadomych członków kolektywu. Im te czynności będą lepiej wykonywane, tym zespół uzyska lepsze wyniki.

Rozważyliśmy znaczenie zasady jedności szkolenia indywidualnego i zespołowego z punktu widzenia realizacji celów nauczania wojskowego. Na podstawie powyższego można określić wymagania dydaktyczne stosowania sformułowanej zasady w trakcie szkolenia. Rozpatrzmy je w dwóch aspektach, zarówno z punktu widzenia:

- wypracowania form i metod indywidualnego i zespołowego szkolenia

lenia, z uwzględnieniem ich jedności i ścisłej wzajemnej zależności, jak też:

- kształtowania u szkolonych indywidualnych i zespołowych form uczenia się i wykonywania zadań dydaktycznych.

Z tego punktu widzenia można sformułować następujące wskazania dydaktyczne:

- 1/ Szkolenie indywidualne jest podstawą do nauczania zbiorowego. Z tych względów do tego ostatniego należy przystępować dopiero po zrealizowaniu zadań w zakresie przygotowania pojedynczego żołnierza. Jednak i na etapie szkolenia kolektywnego nie należy zapominać o konieczności dalszego doskonalenia indywidualnych umiejętności żołnierzy. W czasie ćwiczeń taktycznych /zespołowych/ celowo jest w ramach zadań zbiorowych zlecać poszczególnym osobom funkcyjnym określone prace do wykonania, a po skończeniu ćwiczeń oceniać poziom ich zrealizowania.
- 2/ Współczesny zespół wojskowy jest organizmem skomplikowanym i niejednorodnym. Wyodrębniają się w nim różnorodne funkcje coraz bardziej specjalistyczne. Nadmierna specjalizacja nie jest jednak czynnikiem dodatnim, ponieważ jednostka wojskowa o specyficznych i wyspecjalizowanych elementach jest zbyt wrażliwa i łatwo może być wyeliminowana z walki przez uszkodzenie lub zniszczenie tylko jednego elementu. Z powyższymi ujemnymi skutkami specjalizacji prowadzi się walkę przez przestrzeganie i stosowanie w szkoleniu zasady zamienności funkcji. W toku ćwiczeń rozjemcy powinni wyznaczać na ważniejsze stanowiska coraz to inne ćwiczące osoby. Takie nagłe przesunięcia mogą często doprowadzić do zamieszania, ale są konieczne, ponieważ przyzwyczajają składy osobowe do uzyskiwania w toku szkolenia pewnej wszechstronności.
- 3/ Wprowadzenie kolektywnych form uczenia się żołnierzy sprzyja procesowi kształtowania zespołu wojskowego i osiągnięcia dobrych wyników w nauczaniu. Istnieją różne metody zachęcania żołnierzy do wspólnego uczenia się i studiowania. Pamiętajmy w tym wypadku formy kolektywnego przygotowania się do zajęć, które mają szereg ujemnych stron. Widzimy natomiast w warunkach szkolenia wojskowego możliwości wprowadzenia zespołów samokształcenia tworzonych w poszczególnych grupach

lub pododdziałach szkolonych. Zespoły takie w toku zajęć mają prawo do naradzania się, wymiany między sobą informacji i ustalenia wspólnej odpowiedzi na postawiony problem. Metody te wprowadzone eksperymentalnie w wyższych cywilnych uczelniach zdały egzamin.

#### 5.2.2. Zasada realizmu szkolenia wojskowego

Powyższa zasada, zwana również zasadą uczenia żołnierzy tego co będzie potrzebne na wojnie, lub zasadą maksymalnego zbliżenia szkolenia wojskowego do rzeczywistych warunków pola walki ma bogatą tradycję historyczną.

W praktyce szkolenia wojskowego jest ona stosowana od czasów najdawniejszych, zapewne od okresu powstania wojska jako instytucji społecznej. W historii polskiej wojskowości została ona po raz pierwszy teoretycznie sformułowana w XVI w. przez Bartosza Paprockiego.

Zasada ta jest aktualna również w odniesieniu do czasów współczesnych. Co więcej nie ulega wątpliwości, że jej znaczenie stale rośnie. Chodzi bowiem o to, że w samych zadaniach i celach szkolenia wojskowego w okresie pokojowym występuje wyraźna sprzeczność. Z jednej strony bowiem dąży się do tego, aby przez szkolenie przygotować żołnierzy, sztaby i wojska do walki, do trudów i niebezpieczeństw życia polowego i działań bojowych, z drugiej zaś strony w toku szkolenia czyni się wszystko, aby szkolenie nie zawierało elementów ryzyka i prawdziwego niebezpieczeństwa spowodowanego rzeczywistym przeciwdziałaniem nieprzyjaciela.

Powyższe powoduje, że w toku szkolenia, a zwłaszcza w ćwiczeniach taktycznych i operacyjnych może się zrodzić u żołnierzy poczucie fikcyjności i umowności, co z kolei wywołuje tendencje do omijania trudności, niedokładnego lub do niecałkowitego wykonywania zadań ćwiczebnych. W szczególności negatywny sposób ta fikcyjność i umowność sytuacji taktyczno-operacyjnych może przejawiać się w szkoleniu oficerów. Tak np. podjęcie w warunkach ćwiczebnych decyzji bojowej, nawet o najwięk-

szym ciężarze gatunkowym, lub zupełnie błędnej nie pociąga za sobą żadnych praktycznych konsekwencji, gdyż czynność tego rodzaju ma charakter działania dydaktycznego i nie jest związana z jakąkolwiek faktyczną odpowiedzialnością. W ćwiczeniach taktycznych i operacyjnych, zwłaszcza grupowych i dowódczo-sztabowych, odpada więc faktycznie problem liczenia się z własnymi stratami: bojowymi, materialnymi i psychologicznymi poniesionymi wskutek czy to uderzeń jądrowych własnych i nieprzyjaciela, czy też popełnienia określonych błędów taktycznych.

W niektórych jednak przedsięwzięciach, a przede wszystkim w ćwiczeniach z wojskami, z uwagi na rzeczywiste działanie jednostek wojskowych i użycia kosztownego sprzętu wojskowego, występują jednak elementy rzeczywistości i może wystąpić poczucie odpowiedzialności, które szczególnie wzrasta w ćwiczeniach ze strzelaniem amunicją bojową, przy forsowaniu przez wojska przeszkód wodnych, przekraczaniu przez nie pasów zapór minowych lub ogniowych oraz prowadzeniu faktycznych działań desantowych. Niemniej jednak i w tych przypadkach przede wszystkim chodzi o uniknięcie ewentualnych wypadków nadzwyczajnych i faktyczną sprawność sprzętu, względy zaś taktyczne odgrywają zazwyczaj drugorzędną rolę. Umowność zadań taktyczno-operacyjnych negatywnie więc wpływa na kształtowanie u szkolonych poczucia odpowiedzialności za podjęte decyzje, prowadzi również do pobieżnego i mechanicznego rozwiązywania problemów ćwiczonego pola walki.

W celu przeciwdziałania podobnym tendencjom zwalczania w szkoleniu wojskowym, zwłaszcza taktyczno-operacyjnym nadmiernej umowności zaleca się maksymalnie zbliżyć sytuację szkoleniową do rzeczywistości pola walki. W tym celu należy wprowadzać do szkolenia elementy urealnijające umowność przyjętej koncepcji tła taktyczno-operacyjnego, które by przynajmniej pod pewnymi względami, odpowiadały charakterowi i wymaganiom przyszłej wojny. Powyższe sprzyjałoby wytworzeniu u szkolonych żołnierzy, zwłaszcza oficerów, odpowiedniej postawy psychologicznej, ułatwiającej im właściwe ustosunkowanie się do umownej sytuacji taktycznej i pełnionej przez nich roli w danym przedsięwzięciu szkoleniowym /ćwiczeniu/ oraz poważne, a nawet emocjonalne po-

traktowanie zadań szkoleniowych /ćwiczebnych/.

Realizm stosowany w szkoleniu wojskowym ułatwia kształtowanie u kadry dowódczej i sztabowej żywej wyobraźni taktyczno-operacyjnej. Rozwijanie zaś tego rodzaju wyobraźni ma szczególne znaczenie. W okresie pokojowym bowiem zakres zrozumienia charakteru ćwiczebnego pola walki jest uzależniony w znacznym stopniu od gry wyobraźni. Patrząc na mapę z wrysowaną sytuacją bojową lub obserwując teren umownej walki, dowódca lub oficer sztabu musi plastycznie wyobrazić sobie co ukrywa się w symbolach przedstawiających ugrupowanie własne i nieprzyjaciela oraz myślowo uzupełnić obraz rzeczywistego terenu zjawiskami właściwymi dla pola walki. Na podstawie tejże mapy, względnie oględzin terenu, a także skąpych wiadomości o "nieprzyjacielu" oraz szeregu innych zmiennych czynników umownie wprowadzonych do sytuacji taktyczno-operacyjnej dowódca powinien przewidzieć możliwy rozwój sytuacji i z góry założyć własną reakcję na spodziewany przebieg wydarzeń. Wyobraźnia nie jest więc wyłącznie sztuką, trzeba ją wyrabiać i kształtować w toku trudnych ćwiczeń prowadzonych w warunkach możliwie zbliżonych do rzeczywistości współczesnego pola walki.

Z powyższego wynika, że zasadniczymi funkcjami zasady realizmu w szkoleniu wojskowym w ogóle, a taktyczno-operacyjnym i bojowym w szczególności są:

- zwalczanie umowności, uproszczeń i łatwizny, zwłaszcza w ćwiczeniach;
- kształtowania u żołnierzy, a przede wszystkim kadry dowódczo-sztabowej poczucia odpowiedzialności i twórczej wyobraźni taktyczno-operacyjnej.

Istotną właściwością zasady realizmu jest to, że obowiązuje ona zarówno kadre dowódczo-wykładowczą /w jednostkach i szkołach wojskowych/, jak i samych szkolonych. Dlatego też od wszystkich uczestników ćwiczeń taktyczno-operacyjnych /aparatu kierowniczo-rozjemczego oraz ćwiczących/ wymaga się, aby w toku ćwiczeń, zachowywali się tak, jakby faktycznie były prowadzone rzeczywiste działania bojowe.

Zrozumienie konieczności uwzględnienia w szkoleniu, zwa-



szcza bojowym i taktyczno-operacyjnym zasady realizmu jest w praktyce dość powszechne. Jednostki i uczelnie wojskowe posiadają w tym względzie duże doświadczenie oraz czynią dalsze starania, aby zwiększyć w szkoleniu realizm warunków działania wojsk i sztabów. Z badań przeprowadzonych przez Zakład Dydaktyki Wojskowej ASG wynika, że działalność wojsk i sztabów oraz szkolnictwa wojskowego w zakresie zwiększenia realizmu szkolenia polegają na:

a/ w zakresie tematyki szkolenia:

- wzbogaceniu treści zajęć i ćwiczeń przez kompleksowe ujęcie problematyki - taktyczno-operacyjnej w powiązaniu z praktycznymi przedsięwzięciami z zakresu gotowości bojowej /w tym mobilizacyjnej i alarmowej/;
- uwzględnieniu szczególnie skomplikowanych i trudnych form działań bojowych takich, jak: pokonywanie głęboko rozbudowanej obrony przeciwpancernej nieprzyjaciela, walkę w nocy, forsowanie przeszkód wodnych, desanty morskie i powietrzne;
- bardziej umiejętnym włączeniu do taktycznej treści ćwiczeń fragmentów strzelań amunicją bojową<sup>1/</sup> oraz uwzględnienie całokształtu zagadnień zabezpieczenia technicko-kwatermistrzowskiego;
- zwróceniu znacznie większej uwagi na realistyczne przedstawienie sił i możliwości potencjalnego nieprzyjaciela, zwłaszcza w zakresie ilości środków ogniowych, siły i żywotności systemu obrony przeciwpancernej oraz przez maksymalne zmniejszenie ilości danych przekazywanych w trybie aplikacyjnym;

b/ w zakresie bazy szkoleniowej:

- rozbudowie i unowocześnieniu wyposażenia przykoszarowej bazy szkoleniowej: ośrodków szkolenia specjalistycznego; torów i pasów taktycznych, służących zwłaszcza do musztry bojowej; urządzenia rejonów alarmowych itp;

---

1/ W niektórych bowiem ćwiczeniach powyższe fragmenty wprowadza się w sposób mechaniczny niezależnie od aktualnej sytuacji taktycznej, co rozbija ciągłość ćwiczenia i potęguje jego umowność.

- doskonaleniu wyposażenia sztabowego, zwłaszcza w odnie -  
sieniu do środków dowodzenia /transportu, łączności, auto-  
matyzacji itp/;
  - dalszej rozbudowie urządzeń poligonowych i      zwiększeniu  
dzięki temu intensyfikacji szkolenia;
  - rozbudowę uczelnianej bazy szkoleniowej, zwłaszcza stacjo-  
narnych i polowych stanowisk dowodzenia oraz przyuczel -  
nianych ośrodków szkolenia bojowego i taktycznego;
- c/ w zakresie metodyki szkolenia bojowego i taktyczno-opera -  
cyjnego:
- zwiększenie intensyfikacji szkolenia przez      wypracowanie  
efektywniejszych metodyk przedmiotowych i form organiza -  
cyjnych, zwłaszcza ćwiczeń taktyczno-operacyjnych, zapew-  
niających aktywizację żołnierzy /stany osobowe jednostek,  
słuchaczy uczelni wojskowych/ oraz ich lepsze przygotowa-  
nie pod względem fizycznym i psychicznym do trudów i wy-  
rzeczeń pola walki;
  - upowszechnienie stosowania technicznych środków metodycz-  
nych, wprowadzenie szerszej mechanizacji i automatyzacji  
do procesu szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego.

Badania przeprowadzone w jednostkach i uczelniach woj-  
skowych wykazały, iż szczególnie duże możliwości      stosowania  
zasady realizmu występują w ćwiczeniach taktyczno-operacyjnych.  
Znaczne zmiany na lepsze wystąpiły w tym względzie w ostatnim  
okresie. Duży wpływ na realizm rozgrywki ćwiczebnej, a w kon-  
sekwencji i na problemowość treści zajęć taktyczno-operacyj -  
nych wywiera sposób ustawiania strony przeciwnej. Powinien to  
być przeciwnik silny, prowadzący działania, w sposób zdecydo -  
wany i taktycznie uzasadniony. Ten postulat dotyczy wszystkich  
ćwiczeń taktycznych nie tylko z wojskami. W związku z tym wzra-  
sta znaczenie czynnika rozpoznania. W ćwiczeniach z wojskami  
należy zmuszać ćwiczących do prowadzenia rzeczywistego rozpo -  
znania, a jego wyniki traktować jako jeden z podstawowych czyn-  
ników decydujących o powodzeniu stron.

Szczególnie pozytywny wpływ na realność ćwiczeń /również  
szkieletowych/ wywierają działania grup dywersyjno-rozpoznaw -  
czych. Akcja tych grup wnosi o sytuacji ćwiczebnej      element  
rzeczywistego zagrożenia indywidualnego, który zmusza dowódców

ćwiczących - bez interwencji rozjemców - do pełnego przestrzegania zasad zabezpieczenia bojowego, przepisów dotyczących tajemnicy wojskowej itp. Dlatego wskazane jest organizowanie działań dywersyjno-rozpoznawczych we wszystkich ćwiczeniach z wojskami.

Zwiększeniu realności ćwiczeń sprzyjają działania wojsk w nocy. Walki nocne najlepiej wyrabiają u żołnierzy wiarę we własne siły, śmiałość i inne walory bojowe niezbędne każdemu żołnierzowi w walce. Noc jest najbardziej sprzyjającą porą ku temu, ażeby nauczyć żołnierzy sposobów przenikania w głąb ugrupowania bojowego nieprzyjaciela. Bardzo dobre wyniki uzyskuje się przy prowadzeniu ćwiczebnych działań bojowych w terenie trudno przekraczalnym, nasyconego zaporami minowymi, chemicznymi i przeciwpancernymi. Konieczność przekraczania pasów zapór ogniowych przyzwyczajają żołnierzy do działania w trudnych warunkach, wyrabia odporność psychiczną i umiejętność sprostanienia niebezpieczeństwom pola walki.

Uogólnienie wyników badań ćwiczeń taktycznych umożliwiło sformułowanie szeregu szczegółowych zasad metodycznych, których przestrzeganie wywiera istotny wpływ na stopień realizmu ćwiczebnego pola walki i zapewnia uzyskiwanie dobrych wyników szkoleniowych.

### 5.3. Zasady metodyczne prowadzenia ćwiczeń taktyczno-operacyjnych

#### 5.3.1. Prowadzenie ćwiczeń według decyzji ćwiczących dowódców

Jest to zasada na tyle ważna i oczywista, że w praktyce prawie we wszystkich ćwiczeniach przyjmuje się ją jako obowiązującą.

Funkcją zasady jest nie tylko urealnienie ćwiczenia, ale również pobudzenie aktywności i inicjatywy ćwiczących, zachęcenie ich do samodzielnego rozwiązywania problemów ćwiczebnego pola walki oraz wprowadzenie do ćwiczenia czynnika zdrowego współzawodnictwa.

W pełnym zakresie zasada ta dotyczy ćwiczeń dwustronnych, niemniej jednak, przy właściwym ustawieniu pracy kierownictwa ćwiczenia, a w szczególności grup podgrywających nieprzyjaciela, może się ona odnosić również do ćwiczeń jednostronnych, zwłaszcza gier wojennych.

Z obserwacji ćwiczeń wynika jednak, że samo stosowanie zasady, mimo jej oczywistej użyteczności, ma zazwyczaj charakter formalny. Najczęściej bowiem przyjęta przez kierownictwo zasada, iż dane ćwiczenie będzie prowadzone zgodnie z decyzjami dowódców nie znajduje potwierdzenia i odzwierciedlenia w celach i zagadnieniach szkoleniowych, metodach oceniania ćwiczących oraz sposobach kierowania przebiegiem ćwiczenia. Konceptja prowadzenia ćwiczenia według wymienionej zasady staje się bowiem fikcją, jeżeli zakłada się jeden wariant ćwiczenia i mechanicznie dąży się do idealnej zgodności treści ćwiczenia z uprzednio opracowanym planem jego przeprowadzenia. Takie założenia z góry przesądzają przebieg ćwiczenia, ponieważ określają jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, której stronie zostanie przyznane powodzenie, a która poniesie "klęskę", niezależnie od przyszłych decyzji i umiejętności działania dowódców, sztabów i wojsk.

Problem nie polega na tym, aby ćwiczącym dawać pełną swobodę działania i w zupełności dostosowywać przebieg ćwiczenia do ich decyzji. Z uwagi na szereg uwarunkowań /warunki obiektywne/ i konieczność realizacji podstawowych celów szkoleniowych, pełne uzależnienie przebiegu ćwiczeń od decyzji ćwiczących dowódców jest w praktyce niemożliwe, niemniej jednak w każdym ćwiczeniu należy dążyć do przestrzegania głównych reguł wynikających z zasady. Stopień dostosowania ćwiczenia do rozwiązań ćwiczących uzależniony jest od charakteru danego przedsięwzięcia szkoleniowego. Tak np. możliwości uwzględnienia powyższej zasady w ćwiczeniach grupowych są szczególnie ograniczone, gdyż na zajęciach tego rodzaju, z uwagi na konieczność przerabiania kolejnych zagadnień według uprzednio opracowanej dokumentacji, nie ma warunków do jej przestrzegania, tym bardziej, że wszyscy ćwiczący występują w tej samej roli. Niemniej jednak i w tym wypadku kierownik /prowadzący/ zajęcia jest zobowiązany przed podaniem właściwego obowiązującego roz-

wiązania opracowanego przez autora, omówić i przedyskutować propozycje przedstawione przez uczestników ćwiczenia oraz wyróżnić te z nich, które odznaczają się poprawnością przyjętej taktycznej koncepcji.

Znacznie większe możliwości stosowania zasady występują w grach wojennych, zwłaszcza dwustronnych. Ale i w tym wypadku nie ma potrzeby, aby całe ćwiczenie uzależniać od rozwiązań ćwiczących. Należy jednak dążyć, aby przynajmniej przebieg niektórych etapów ćwiczenia był w określonej mierze uzależniony od charakteru decyzji ćwiczących. Praktyczne urzeczywistnienie powyższej koncepcji zależy od kierownictwa ćwiczenia oraz od umiejętności zespołów operacyjnych i podgrywających, które muszą w błyskawiczny sposób w zależności od podejmowanych decyzji przez ćwiczących dowódców, regulować przebieg dalszej rozgrywki.

Szczególnie szerokie pole do działania w zakresie stosowania omawianej zasady występuje w dwustronnych ćwiczeniach z wojskami. Problem polega jednak na tym, że w związku z koniecznością korzystania z określonych dróg do przemarszu i przesunięć wojsk, ograniczonej ilości poligonów, a także wskutek odpowiedniego przygotowania terenu przyszłego ćwiczebnego pola walki, działania wojsk ćwiczących obu stron są do pewnego stopnia zdeterminowane co do kierunków przegrupowań /przemarszów/ i rubieży starć. Niemniej jednak i w tych warunkach przy właściwym pokierowaniu przebiegiem rozgrywki istnieją znaczne możliwości zachęcania dowódców i wojsk do przejawiania w decyzjach i działaniach inicjatywy i pomysłu taktycznego.

W oryginalny sposób problem powyższy został rozwiązany w ćwiczeniu "Pomorska Jesień" przeprowadzonym kilka lat temu w POW z udziałem dwóch związków taktycznych. Kierownictwo nie nastawiało się reżyserować biegu wydarzeń. W zamiarze ćwiczenia opracowano dwa podstawowe jego warianty, uwzględniając możliwość zwycięstwa obydwóch stron i w zależności od tego dwa kierunki prowadzenia dalszych działań. Ustalono również dość precyzyjne kryteria, które miały decydować o przyznaniu powodzenia jednej z ćwiczących dywizji. Zaliczono do nich:

- czas osiągnięcia umownej granicy państwowej przez wojska stron;

- wyniki strzelań amunicją bojową;
- zakres uzyskanych informacji o nieprzyjacielu i stopień ich dokładności;
- wyniki boju spotkaniowego.

W ten sposób ustalone kryteria wyraźnie pobudziły ćwiczących dowódców, oficerów sztabu i wojska do zwiększenia wysiłku, przejawienia inicjatywy taktycznej i chytrości wojennej.

### 5.3.2. Zasada równości szans stron ćwiczących

Zasada ma charakter obowiązującej wytycznej w ćwiczeniach dwustronnych.

Zakłada ona, że siły i środki przydzielone poszczególnym stronom powinny umożliwiać wykonanie im przewidzianych dla nich zadań bojowych.

A więc przy zadaniach podobnego typu /np. rozbitcie przeciwnika w boju spotkaniowym/ siły obu stron powinny być mniej więcej równe. Dywizja zmechanizowana może więc zmierzyć się z dywizją pancerną. Zwycięstwo powinno przypaść jednostce, która wykaże się lepszymi umiejętnościami w prowadzeniu działań bojowych. Większe różnice w siłach mogą być usprawiedliwione specyficznym charakterem zadań bojowych wykonywanych przez ćwiczące strony /np. natarcie i obrona/. Ale i w tym wypadku każda ze stron, a więc i silniejsza i słabsza, powinna mieć równą szansę wykonania zadania /np. dla strony słabszej opóźnienie działań zaczepnych prowadzonych przez silniejszego przeciwnika/. W ten sposób wzmocnionemu pułkowi można postawić zadania opóźniania natarcia prowadzonego przez całą dywizję. Zadania dla obydwu stron powinny być przy tym tak sformułowane, aby można było później określić, która z nich postawione zadanie wykonała skuteczniej.

Zasadniczym warunkiem zapewnienia ćwiczącym równych szans jest określenie obowiązujących obie strony zasad dotyczących sposobu prowadzenia danego ćwiczenia oraz ustalenie kryteriów oceny działań walczących stron.

Pierwsze z wymienionych zagadnień dotyczące zasad jest w każdym ćwiczeniu regulowane w rozkazach organizacyjnych. 1

założeniach /rozkazach bojowych i dyrektywach/. Niektóre kwestie tego typu mogą być sformułowane oddzielnie i przekazane rozjemcom ustnie lub nawet w formie pisemnej. W ten sposób na przykład mogą być określone:

- zasady wzajemnego zadawania strat /jak dotychczas problem raczej w praktyce pomijany, między innymi z tego względu, że nie ma ustalonych reguł/;
- sposoby brania do "niewoli", zasady przesłuchiwania "jeńców" itd;
- sposoby wykorzystania lub "uszkadzania" sprzętu zdobycznego;
- sposoby działań pozoracji /np. stosunek sił pozoracji do sił umownego przeciwnika/.

O wiele bardziej skomplikowana jest kwestia druga, tj. kryteria oceny działań stron. Jak dotychczas bowiem w tej dziedzinie panuje stosunkowo duża dowolność; każdy rozjemca i kierownik ćwiczenia ma własną skalę wartości, które czasami mogą być diametralnie różne.

W ćwiczeniach "Pomorska Jesień" za podstawę do oceny przyjęto cztery kryteria decydujące o sukcesach: czas /szybkość przegrupowania i marszu/, ogień /wyniki strzelań/ oraz taktykę /rezultaty boju spotkaniowego, wyniki rozpoznania/. Dwa pierwsze czynniki nie przysparzają kłopotu, gdyż są wartościami wymiernymi, jeżeli oczywiście przyjmiemy, że warunki marszu /innych działań/, jeśli chodzi o czas oraz warunki strzelania są dla obu stron identyczne.

Trzecie kryterium - taktyczne wymaga głębszej analizy, należałoby bowiem odpowiedzieć na pytanie, czy dotychczasowy system oceniania stwarzał ćwiczącym rzeczywiście równe szanse? Wydaje się, że nie zawsze. W ostatnich dopiero latach nastąpiła w tym względzie istotna poprawa, gdyż coraz większe znaczenie przypisuje się czynnikowi rozpoznania, w niektórych zaś wypadkach ocenia się również ćwiczących /zwłaszcza prowadzących działania obronne/, w zależności od przygotowania odpowiedniego systemu ognia. Wydaje się jednak, że odpowiedni wpływ na ocenę działań wojsk powinny również wywierać takie kryteria, jak stopień uzyskanego zaskoczenia, umiejętność dokonania manewru na polu walki, siła i celność umownego ognia.

Nasuwa się wobec powyższego pytanie, czy wobec braków

precyzji obecnych systemów oceniania, nie należałoby ustalić dokładniejszych kryteriów /wskaźników taktycznych/ i zasad metodycznych oceniania działań ćwiczących stron i decydowania o przyznaniu jednej z nich powodzenia. Z uwagi na to, że problem powyższy jest dość skomplikowany zwrócono się w tej sprawie w trakcie badań nad efektywnością ćwiczeń z odpowiednimi pytaniami do praktyków we wszystkich trzech okręgach wojskowych. Na podstawie zgłoszonych wówczas propozycji oraz późniejszych badań sporządzono rejestr najczęściej branych pod uwagę czynników taktycznych decydujących o ewentualnym przyznaniu powodzenia jednej ze stron ćwiczących. Układ tych czynników jest następujący /w ćwiczeniach z wojskami/:

1. Szybkość i zdecydowanie działania wojsk, uprzedzenie przeciwnika w rozwinięciu się i otwarciu ognia.
2. Decyzja dowódcy /prawidłowość, szybkość, realizm/.
3. Wyniki rozpoznania
4. Ciągłość dowodzenia. Organizacja współdziałania.
5. Stan zabezpieczenia materiałowo-technicznego, ciągłość zaopatrzenia.
6. Manewr wojskami i środkami.
7. Stopień uzyskania zaskoczenia.
8. Użycie własnej broni jądrowej.
9. Zabezpieczenie bojowe działań.
10. System ognia i gotowość ogniowa.

Rzecz jasna nie należy traktować przedstawionego wykazu czynników jako jedynego kryterium oceny działania stron. W zależności od charakteru ćwiczenia /celów szkoleniowych/ może wystąpić potrzeba zmniejszenia liczby czynników lub wzbogacenia wykazu o nowe elementy oceny. Ponadto należy uwzględnić fakt, że wyszczególnione czynniki nie mogą być w sposób mechaniczny uznawane za równoważące. Dlatego też w zależności od konkretnych ćwiczebnych warunków należałoby dla każdego z nich określać wskaźnik /rangę/ ich maksymalnej wartości. Ale i w tym wypadku ustalony system czynników i kryteriów może mieć tylko charakter wskaźników orientacyjnych, ułatwiających kierownictwu danego ćwiczenia właściwą ocenę działania ćwiczących wojsk.



### 5.3.3. Zasada ciągłości ćwiczenia

Efektywność szkoleniowa ćwiczeń zależy w znacznym stopniu od ciągłości prowadzenia rozgrywki.

Ciągłość działań bojowych jest jednym z atrybutów współczesnej walki i dlatego wszelkie sztuczne przerwy dokonywane w ćwiczeniach wywierają negatywny wpływ na realność ćwiczenia, potęgując umowność działań wojsk, demobilizując oddziały na ćwiczących.

Przyczyny powstawania przerw w taktyczno-operacyjnych działaniach wojsk są różnorakie. Najczęściej wynikają one z konieczności dokonywania przez kierownictwa ćwiczeń okresowych porad i wypracowania koncepcji dalszego przebiegu ćwiczenia. Nim kierownik ćwiczenia podejmie odnośną decyzję, a grupy operacyjne opracują w detalach nowe położenie i przekażą potrzebne informacje dowódcom walczących stron, upływa niekiedy bardzo dużo czasu /od kilku do kilkunastu nawet godzin/, w toku którego ćwiczące wojska nie prowadzą w zasadzie żadnych działań bojowych. Czasami przerwy w działaniach taktycznych są spowodowane koniecznością przeprowadzenia strzelań amunicją bojową, co zmusza, z uwagi na konieczność zapewnienia wojskom pełnego bezpieczeństwa, do przerywania wszelkich ruchów wojsk. Niekiedy zaś przerwy w ćwiczeniach następują z przyczyn pozornie obiektywnych np. z uwagi na trudności prowadzenia działań nocnych z uwagi na brak możliwości oświetlenia terenu.

W praktyce szkoleniowej wiele się czyni, aby uzyskać w ćwiczeniach większą płynność działań wojsk obu stron i nie dopuścić do powstania w ćwiczeniach sztucznych przerw. Najczęściej dąży się do tego przez:

- usprawnienie dopływu informacji od ćwiczących do kierownictwa, co umożliwi zrezygnowanie z długotrwałych odpraw w kierownictwie i przyspieszenie tempa opracowania dalszej rozgrywki;
- przekazanie rozjemcom większych uprawnień w zakresie rozgrywania lokalnych sytuacji;

- uwzględnienie w ćwiczeniach działań dywersyjno-rozpoznawczych prowadzonych przez strony ćwiczące, względnie siłami kierownictwa;
- przemyślane wprowadzenie do ćwiczeń fragmentów ze strzela - niem amunicją bojową oraz wszelkich pokazów i badań eksperymentalnych.

#### 5.3.4. Zachowanie w tajemnicy koncepcji ćwiczenia

Problem utrzymania w tajemnicy treści i założeń ćwiczenia nie jest tematem nadającym się do uogólnień. Niemniej jednak nie sposób go pominąć, gdyż istnieją podstawy do wyrażenia przypuszczenia, iż mimo różnych zabiegów stosowanych przez kierownictwo ćwiczeń, informacje o ich treści i koncepcji taktycznej przenikają w części lub całości do ćwiczących.

Z obserwacji ćwiczeń oraz z danych uzyskanych przez samych ćwiczących /z badań ankietowych/ wynika, że ćwiczący uzyskują informacje o treści ćwiczenia z jednej strony od niektórych niesumiennej pracowników sztabu wyższego szczebla lub przedstawicieli aparatu kierowniczo-rozjemczego, z drugiej zaś - w drodze własnej, nieraz intensywnej, działalności wywiadowczej. Ta ostatnia może polegać na:

- bezpośredniej penetracji w sztabach nadrzędnych;
- prowadzeniu jeszcze przed ćwiczeniem rzeczywistego rozpoznania terenu przyszłych działań, a zwłaszcza tras marszu i przegrupowań, rubieży wodnych i rejonów przyszłych przepraw, a w ćwiczeniach ze strzelaniem amunicją bojową również pól tarczowych itd.

Przenikanie danych o ćwiczeniu jest mankamentem wielu przedsięwzięć szkoleniowych, zwłaszcza ćwiczeń z wojskami. Praktyka tego rodzaju, jeżeli rzeczywiście ma miejsce w danym ćwiczeniu wywiera negatywny wpływ na efektywność szkoleniową ćwiczeń i wywołuje szkodliwe następstwa o charakterze psychologicznym. Przede wszystkim powstaje wypaczony obraz okresu przygotawczego do walki, zwłaszcza jeżeli chodzi o prawidłowość decyzji i sprawność jej doprowadzenia do wykonawców. Możliwość zaś uzyskania przez niektóre ćwiczące strony danych o koncepcji kierownictwa powoduje obniżenie zainteresowania ćwiczeniami, a także niewłaściwe ukierunkowanie wysiłku ćwiczących.

Szkodliwość przenikania danych jest oczywista, niemniej jednak skala jego ujemnych następstw uzależniona jest od założonych celów szkoleniowych i samej koncepcji prowadzenia ćwiczenia. Najmniej szkodliwe skutki tego przenikania występują w ćwiczeniach dwustronnych, prowadzonych rzeczywiście według decyzji ćwiczących. W tym wypadku ewentualne dotarcie niektórych szczegółów do ćwiczących może tylko im ułatwić opracowanie samej decyzji, natomiast nie powinno wywrzeć większego wpływu na dalszy przebieg ćwiczenia, jeżeli nie był on ściśle określony.

Znacznie większe szkody wyrządzają wspomniane nielegalne informacje w ćwiczeniach prowadzonych ściśle według jednego wariantu działania. W tych warunkach strony, znając doskonale wzajemne zadania, drogi posuwania się, rubieże obronne, przewidywane warunki zwrotów zaczepnych, kolejność, a nawet czas rozegrania poszczególnych fragmentów ćwiczenia - nie przejawiają większej inicjatywy, prowadząc działania według przewidywanego wariantu.

Taki stan rzeczy jest sprzeczny z zasadą realizmu szkolenia wojskowego, zabija samodzielność myślenia i działania oraz wpływa ujemnie na rezultaty ćwiczeń taktycznych z wojskami. Przestrzeganie w ćwiczeniach założeń zasady należy traktować jako konieczność, gdyż jest to jeden z warunków umożliwiających zwiększenie realności i skuteczności procesu szkolenia wojskowego.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bogusz Jan: Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1969, Wyd. MON  
Kotarbiński T.: Traktat o dobrej robocie, 1958, Ossolineum  
Rigg R.: Realizm w szkoleniu pododdziałów armii amerykańskiej, Warszawa 1959, Wyd. MON  
Zagadnienia metodyki nauczania w ASG: 1970, Wyd. ASG  
Zakrzewski J.: Zasady szkolenia wojskowego, 1961, skrypt ASG.

## 6. FORMY ORGANIZACYJNE I METODY SZKOLENIA ORAZ MATERIALNE ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNE

### 6.1. Układ form organizacyjnych i metod szkolenia wojskowego

System szkolenia wojskowego, z uwagi na konieczność realizacji specyficznych zadań i celów dydaktycznych, charakteryzuje się swoistym układem metod i form organizacyjnych szkolenia oraz odpowiadającym jemu materialnym środowiskiem dydaktycznym. O wyjątkowości tego układu decydują potrzeby bojowego i taktyczno-operacyjnego przygotowania żołnierzy, sztabów i wojsk. Z tego też punktu widzenia zostanie dokonana analiza aktualnie stosowanych metod i form szkolenia oraz perspektyw rozwoju w tym względzie.

Przede wszystkim jednak należałoby odpowiedzieć na pytanie co oznaczają użyte uprzednio terminy. Jak dotychczas bowiem w warunkach wojska panuje duża dowolność w tej dziedzinie, a w związku z tym nie ma również jednolitości w przyjętym nazewnictwie całego układu stosowanych w wojsku metod i form organizacyjnych szkolenia.

W praktyce ukształtowały się dwa odmienne układy. Pierwszy z nich, obowiązujący w zasadzie szkolnictwo wojskowe, przyjmuje za podstawę do rozważań istnienie dwóch odrębnych choć równorzędnych kategorii dydaktycznych mianowicie "metod" i "form" organizacyjnych szkolenia. W ramach zaś drugiego układu, który powstał w wojskach, traktuje się te pojęcia albo jako jednoznaczne, albo też przez formy szkolenia rozumie się różne płaszczyzny działalności dydaktycznej prowadzone w siłach zbrojnych, a więc szkolenie oficerów, podoficerów, szkolenie programowe wojsk i sztabów. Taka dowolność interpretacji wymienionych pojęć, prowadzi do nieporozumień i utrudnia działalność dydaktyczną. Istnieje więc wyraźna konieczność uporządkowania terminologii w tym zakresie i ujednoczenia poglądów. Poniżej przedstawiam odpowiednią propozycję biorąc za podstawę koncepcję opracowaną w Akademii Sztabu Generalnego<sup>1/</sup>.

1/ Swój pogląd w powyższej kwestii przedstawiłem po raz pierwszy w artykule "System klasyfikacyjny w dydaktyce wojskowej Myśl Wojskowa" nr 7 /1967 r./, a następnie w skrypcie wy - c.d. na str.107

Zgodnie z przyjętym w polskiej pedagogice po-  
glądem przez formy nauczania, a w wojsku - szkole-  
nia, rozumie się organizacyjną stronę tegoż szkole-  
nia. Określają one, w zależności od realizowanych ce-  
lów dydaktycznych, organizacyjne warunki szkolenia,  
na które składa się wiele czynników o charakterze  
czasowym, przestrzennym i materialnym.

Ponadto formy organizacyjne szkolenia determinują wzajem-  
ne stosunki między szkolonymi żołnierzami, a wykładowcami /do-  
wódcami/. Inne bowiem związki zachodzą podczas wykładu akade-  
mickiego, inne zaś w toku ćwiczenia taktycznego. Formy organi-  
zacyjne szkolenia odpowiadają więc na pytanie, jak organizować  
proces dydaktyczny i w ramach jakich przedsięwzięć dydaktycz-  
nych realizować cele szkoleniowe.

Z powyższego ujęcia wynika, że wszystkie przedsięwzięcia  
szkoleniowe ujęte w rozkładach i planach zajęć dydaktycznych  
należy zaliczyć do form organizacyjnych szkolenia. Z tego na-  
suwa się wniosek, że dopiero w ramach danej formy organizacyj-  
nej stosuje się odpowiednie metody szkolenia.

Cechą charakterystyczną szkolenia wojskowego jest szcze-  
gólna różnorodność form organizacyjnych. Jest to spowodowane  
koniecznością osiągnięcia w procesie szkolenia różnorodnych ce-  
lów dydaktyczno-wychowawczych w szczególności w zakresie przy-  
gotowania do działań bojowych całych organizmów wojskowych: pod-  
oddziałów, oddziałów, związków taktycznych i sztabów wojsko -  
c.d. ze str. 106

kładu pt. Metody i formy szkolenia wojskowego /ASG 1968 r./  
opracowanym wspólnie z ppłk. dypl. Stefanem Drozdem oraz w opra-  
cowaniach ASG opublikowanych w latach 1969-1973. Przyjęty w  
niniejszej publikacji układ zakłada zgodność zasadniczej kon-  
wencji z założeniami metodologicznymi obowiązującymi w pols-  
kiej pedagogice /np. W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa  
1963 r. oraz tenże autor: Elementy dydaktyki szkoły wyższej.  
Warszawa 1972 r./. Przedstawiona koncepcja układu metod i form  
szkolenia wojskowego jest w głównych zarysach zbieżna z zało-  
żeniami radzieckiej pedagogiki wojskowej /patrz gen. lejtn. W.  
Pietrenko, płk dr W. Riabczuk: O formach i metodach obuczenia.  
"Wojennaja Myśl" nr 5 /1972 r./.

wych. Z tego też względu wśród form szkolenia można wyróżnić formy proste i złożone. Do form prostych zaliczamy przedsięwzięcia szkoleniowe o jednorodnej w zasadzie tematyce i strukturze metodycznej, prowadzonych w ramach jednej lub kilku jednostek lekcyjnych<sup>1/</sup> w jednakowych warunkach organizacyjnych /w audytoriach, w gabinetach, przykoszarowych placach ćwiczeń lub warsztatach, działowniach itp/. Natomiast termin "forma złożona" oznacza przedsięwzięcie szkoleniowe kompleksowe, w zasadzie wieloprzedmiotowe lub interdyscyplinarne. Cechą charakterystyczną form złożonych jest ich skomplikowany charakter organizacyjny oraz różnorodność warunków co do czasu, miejsca i dydaktycznego środowiska materialnego.

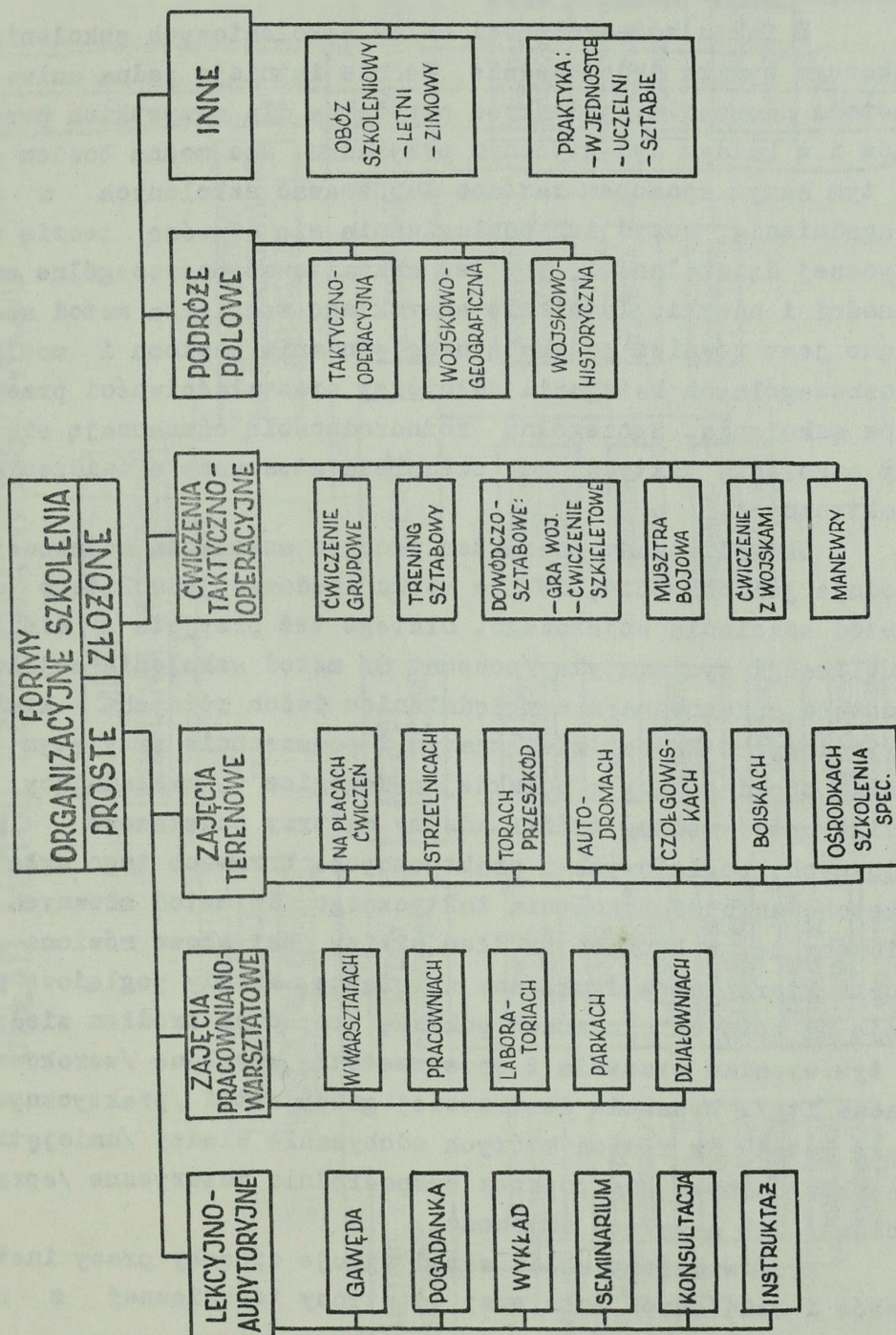
Do typowych form złożonych zalicza się wszystkie rodzaje ćwiczeń taktycznych i podróży polowych, a w szkolnictwie wyższym również obozy szkoleniowe i praktyki słuchaczy. Układ form organizacyjnych z podziałem na proste i złożone, odpowiadające powyższym przesłankom wyjściowym, przedstawia schemat 7.

Przez termin "metoda szkolenia" należy rozumieć systematycznie stosowany sposób pracy wykładowcy /dowódcy, instruktora/ wojskowego, ze szkolonymi żołnierzami, który umożliwia tym ostatnim opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami i nawykami stosowania jej w praktyce oraz rozwijania zdolności poznawczych i zainteresowań osobistych. Metody szkolenia odpowiadają na pytanie jak uczyć, to znaczy w jaki sposób należy przekazywać żołnierzom wiedzę wojskową wraz z umiejętnościami i nawykami jej stosowania w praktyce.

Metody szkolenia określają wewnętrzną stronę procesu dydaktycznego, gdyż stwarzają warunki utrzymania między dowódcą /instruktorem/, a szkolonymi żołnierzami bezpośredniego kontaktu i umożliwiają tym ostatnim opanowanie systemu wiedzy i umie-

1/ Przez jednostkę lekcyjną rozumie się zajęcie lub część zajęcia na dany temat z określonego przedmiotu prowadzone w ściśle określonym czasie ograniczonym przerwami.

# UKŁAD FORM ORGANIZACYJNYCH SZKOLENIA WOJSKOWEGO



jętności oraz stanowią dla nich podstawę do wypracowania właściwych metod uczenia się.

Z faktu różnorodności celów szkoleniowych szkolenia wojskowego wynika jednocześnie, że nie istnieje jedna uniwersalna metoda nauczania, jednakowo przydatna dla wszystkich przedmiotów i w każdym dydaktycznym przypadku. Nie można bowiem jednym i tym samym sposobem zarówno zapoznawać szkolonych z teorią zagadnienia, uczyć ich posługiwania się odnośną teorią w praktycznej działalności, jak też kształtować poszczególne umiejętności i nawyki. Istnienie szerokiego wachlarza metod spowodowane jest również potrzebą uwzględniania poziomu i możliwości poszczególnych kategorii żołnierzy oraz właściwości przedmiotów szkolenia. Szczególną różnorodnością odznaczają się metody szkolenia taktycznego, zwłaszcza stosowane w ćwiczeniach taktycznych.

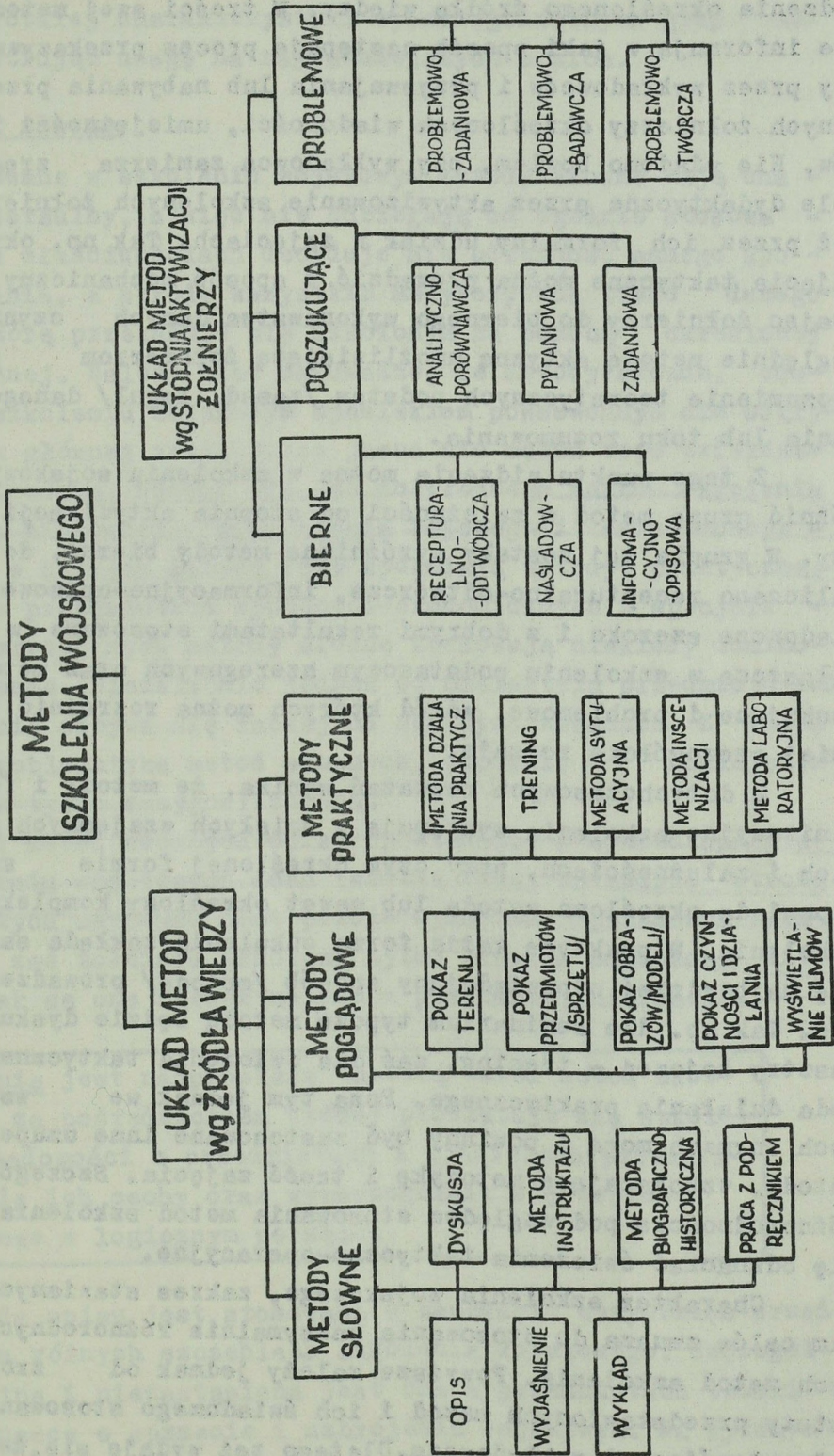
Skomplikowany charakter procesu szkolenia wojskowego powoduje jednocześnie, że nie można zbudować jednolitego układu metod szkolenia wojskowego. Dlatego też przyjęta w niniejszej publikacji systematyka /schemat 8/ metod szkolenia wojskowego została opracowana z uwzględnieniem dwóch różnych kryteriów wyjściowych. Najbardziej znanym i powszechnie przyjętym jest układ obowiązujący w polskiej pedagogice<sup>1/</sup>, zakładający podział metod według źródeł wiedzy na trzy podstawowe grupy: słownych, poglądowych i praktycznych. W ramach tego układu, w zastosowaniu do szkolenia taktycznego, do metod słownych zaliczamy te, w których źródłem wiedzy jest słowo mówione przez instruktora lub wydrukowane w książce. Metody poglądowe polegają na różnych odmianach pokazu, przy czym źródłem wiedzy są w tym wypadku wrażenia i spostrzeżenia zmysłowe /wzrokowe, słuchowe itp/. Wreszcie do trzeciej grupy metod /praktycznych/ należą metody, w ramach których zdobywanie wiedzy /umiejętności, nawyków/ odbywa się poprzez bezpośrednie motoryczne /sprawnościowe/ lub umysłowe czynności.

Przedstawiony układ metod ujmuje sposoby pracy instruktorów i szkolonych żołnierzy od strony technicznej z punktu

1/ Autorem powyższej koncepcji układu jest prof. Okoń /Zarys dydaktyki, Warszawa 1965, s.134-165 oraz tegoż autora: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1972 r. s.173-179/.



# UKŁAD METOD SZKOLENIA WOJSKOWEGO



widzenia określonego źródła wiedzy. W treści swej metody te nie informują w jaki sposób następuje proces przekazywania wiedzy przez wykładowców i przyswajania lub nabywania przez szkolonych żołnierzy określonych wiadomości, umiejętności i nawyków. Nie wiadomo bowiem, czy wykładowca zamierza zrealizować cele dydaktyczne przez aktywizowanie szkolonych żołnierzy, czy też przez ich formalny udział w zajęciach. Tak np. określone zajęcia taktyczne można prowadzić w sposób mechaniczny, zmuszając żołnierzy do biernego wykonawstwa danych czynności, względnie metodą aktywną umożliwiającą żołnierzom głębokie zrozumienie teoretycznych podstaw /zasad, reguł/ danego działania lub toku rozumowania.

Z tego punktu widzenia można w szkoleniu wojskowym wyróżnić grupę metod w zależności od stopnia aktywizacji żołnierzy. W grupie tej zostały wyróżnione metody bierne, do których zaliczano recepturalno-odtwórcze, informacyjno-opisowe i naśladowcze szeroko i z dobrymi rezultatami stosowane w wojsku, zwłaszcza w szkoleniu podstawowym szeregowych oraz metody poszukujące i problemowe, wśród których można rozróżnić ich bardziej szczegółowe rodzaje.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że metody i formy organizacyjne szkolenia występują w ścisłych wzajemnych związkach i zależnościach, przy czym określonej formie szkolenia odpowiada określona metoda lub nawet określony kompleks metod szkolenia. W praktyce każda forma szkolenia zakłada sama przez się najbardziej odpowiadający sposób /metodę/ prowadzenia zajęć. Tak np. dla seminarium typową metodą będzie dyskusja, dla musztry bojowej - trening, zaś dla ćwiczenia taktycznego - metoda działania praktycznego. Poza tym jednak we wszystkich tych formach mogą i powinny być zastosowane inne uzupełniające metody, wzbogacające metodykę i treść zajęcia. Szczególną zaś różnorodnością pod względem stosowania metod szkolenia powinny się odznaczać ćwiczenia taktyczno-operacyjne.

Charakter szkolenia wojskowego, zakres stawianych przed nim celów zmusza do stosowania maksymalnie różnorodnych wydajnych metod szkolenia. Powyższe zależy jednak od zrozumienia istoty przedstawionych metod i ich świadomego stosowania przez kadrę dowódczą i wykładowczą. Dlatego też wydaje się, że istnieje

potrzeba krótkiej charakterystyki wyszczególnionych grup metod, koncentrując uwagę na najważniejszych z nich.

## 6.2. Metody słowne

Stosowane w szkoleniu wojskowym metody słowne mają charakter uniwersalny, a więc nie odbiegają od ogólnie stosowanych. O ich właściwościach decyduje nie odrębność samego sposobu działania, a przede wszystkim merytoryczna treść danego zajęcia, którą przekazuje się szkolonym za pomocą określonej metody słownej. Należy mieć na uwadze, że metody słowne, chociaż są w szkoleniu wojskowym zjawiskiem powszechnym nie odgrywają jednak głównej roli. Rzecz jasna nie można tego twierdzenia generalizować. Odnosi się ono do głównego nurtu szkolenia wojskowego, mianowicie do szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego, w których główną rolę spełniają metody praktyczne. Natomiast w przedmiotach społeczno-ekonomicznych i specjalistyczno-teoretycznych metody słowne zachowują niekiedy dominujące znaczenie. Niezależnie jednak od charakteru przedmiotu ich wykorzystanie odbywa się raczej na ogólnych zasadach. Z tych przyczyn problematyka metod słownych, zostanie w niniejszym podręczniku tylko zasygnalizowana.

Wśród metod słownych opis, opowiadanie i wykład spełniają w szkoleniu wojskowych dość istotną rolę. Wprawdzie stroną aktywną w tych metodach jest prawie wyłącznie wykładowca /instruktor/, zaś żołnierz szkolony tylko biernym odbiorcą, niemniej jednak są one niezastąpione w przekazie informacji.

Opis jest najprostszą metodą wśród metod słownych, za pośrednictwem której przekazuje się szkolonym wiadomości o przedmiotach i zjawiskach, przedstawia się ich cechy oraz wyszczególnia się części składowe w logicznym porządku.

Metoda opisu jest stosowana w nauczaniu wszystkich przedmiotów i na różnych szczeblach szkolenia wojskowego. Szczególnie przydatna i niezastąpiona jest ona w przedmiotach technicznych, w nauce o sprzęcie i uzbrojeniu wojskowym. Na wyższych szczeblach szkolenia szeroko jest wykorzystywana w dyscyplinach

nach społeczno-ekonomicznych, a zwłaszcza studiowaniu historii sztuki wojennej, geografii wojennej oraz terenoznawstwie. Opis znajduje również zastosowanie w przedmiotach taktyczno-operacyjnych, zwłaszcza w różnych ćwiczeniach taktyczno-operacyjnych. W tym ostatnim przypadku metodę opisu stosuje się przy przekazywaniu ćwiczącym w formie ustnej lub pisemnej wiadomości o położeniu.

Najczęściej opis występuje jako metoda pomocnicza. Taką funkcję spełnia ona we wszystkich odmianach pokazu oraz w ramach takich metod, jak: opowiadanie, wykład, metody sytuacyjna i inscenizacji.

Właściwe zastosowanie metody, opisu, ma szczególnie duże znaczenie w ćwiczeniach taktycznych, gdyż od sposobu przedstawiania ćwiczącym położenia wyjściowego stan oraz uzupełniających danych o zachodzących zmianach zależy w znacznym stopniu przebieg ćwiczenia. Obrazowe i sugestywne przedstawienie ćwiczącym informacji o nieprzyjacielu i innych zjawiskach pola walki spełnia bowiem rolę mobilizującą i inspirującą ćwiczących do odpowiedniego aktywnego rozwiązywania ćwiczebnych zadań bojowych. W praktyce ukształtował się pewien sposób, żywiołowo używany i doskonały, stosowanie metody opisu w założeniach i informacjach uzupełniających. Należałoby jednak dokonać głębszej analizy obowiązujących w tym względzie reguł postępowania, gdyż zapewne istnieją możliwości ich znacznego udoskonalenia.

Opowiadanie i wykład polegają również na słownym przekazaniu pewnego zasobu wiedzy o danym zakresie rzeczywistości.

W odróżnieniu jednak od opisu, opowiadanie zawiera poza informacją o faktach i zjawiskach również ich ocenę. Wykład stanowi zaś jeszcze trudniejszą metodę nauczania, gdyż powinien ujmować nie tylko fakty, ale przede wszystkim informować i pokazywać związki i relacje jakie występują między tymi faktami /przedmiotami i zjawiskami/.

Bardzo pouczającą metodą, stosowaną zwłaszcza w procesie kształcenia w wyższych szkołach wojskowych jest dyskusja.

Istota dyskusji, jako metody szkolenia polega na kierowanej wymianie poglądów w zakresie danego zagadnienia /problemu/ szkoleniowego. Dyskusja jest więc wspólnym omówieniem i rozwinięciem, a niekiedy opracowaniem /rozwiązaniem/ danego tematu szkoleniowego, przez cały zespół szkolonych.

Dyskusję stosuje się na różnych poziomach szkolenia. Zasadnicze jednak znaczenie posiada ona w szkoleniu oficerów, a zwłaszcza w studiach akademickich. Metodę dyskusji wykorzystuje się przede wszystkim w ramach seminarium, a ponadto na wszelkiego rodzaju konferencjach, sesjach i sympozjach naukowych. Elementy dyskusji traktowanych jako środek aktywizujący wprowadzane są do szkolenia szeregowych i podoficerów w ramach pogadanek.

Uprzywilejowaną pozycję w szkoleniu, zwłaszcza w jednostkach wojskowych zajmuje metoda instruktażu. Jej powszechność jest między innymi spowodowana faktem częstego stosowania instruktażu w praktyce służbowej w ramach zadań realizowanych przez służbę wewnętrzną i garnizonową. Również niektóre formy szkolenia wojskowego związanego z użyciem broni i sprzętu wojskowego, z uwagi na konieczność zachowania określonego ładu i porządku oraz uwzględnienia przepisów bezpieczeństwa, muszą być poprzedzone odpowiednimi pouczeniami i instrukcjami.

Sama metoda instruktażu w metodyce szkolenia wojskowego polega na udzieleniu przez przełożonego podwładnym instruktorom /wykładowcom/ krótkich wytycznych co do celów, treści i metody prowadzenia zajęć programowych.

Ważną rolę metoda ta spełnia w ćwiczeniach taktycznych, zwłaszcza przy przygotowywaniu aparatu kierowniczo-rozjemczego. Zastosowanie tej metody umożliwi kierownikowi ćwiczenia danie

członkom kierownictwa, rozjemcom i dowódcom jednostek obsługujących ćwiczenie oraz dowódcom i szefom sztabów ćwiczących wojsk co do sposobów prowadzenia i zabezpieczenia ćwiczenia, a także przepisów dotyczących ćwiczących.

Bardzo pożyteczną funkcję może spełniać w procesie szkolenia metoda biograficzno-historyczna. Metoda ta, mająca piękne tradycje, o czym wspomniałem w rozdziale pierwszym /s.18-19/ obecnie jest jak gdyby niedoceniana i stosowana jednostronnie prawie wyłącznie z ogólnohistorycznego punktu widzenia. W tym aspekcie metodę nawiązywania do doświadczeń historycznych, stosuje się bardzo szeroko w przedmiotach historia wojskowości, historia sztuki wojennej oraz taktyka i sztuka operacyjna. Szczególnie pożyteczne jest studiowanie przebiegu bitew, operacji i kampanii przeprowadzanych w okresie 2 wojny światowej. Niemniej wartościowe może być odwołanie się do odleglejszych tradycji historycznych i przykładów błyskotliwych walk i batalii stoczonych w ubiegłych wiekach przez wybitnych polskich dowódców. Mogą one mieć duże walory z poznawczego i wychowawczego punktu widzenia, gdyż stanowią ilustrację nie tylko funkcjonowania określonych praw lub zasad sztuki wojennej, ale stanowią świadectwo piękna i bogactwa doświadczeń polskiej wojskowości.

W ograniczonym natomiast stopniu stosuje się współcześnie metodę biograficzną, polegającą na studiowaniu dziejów życia i działalności wybitnych polskich lub zagranicznych dowódców.

W praktyce bowiem w procesie szkolenia w rzadkich wręcz wypadkach nawiązuje się do wzorców osobowych znakomitych wodzów, przywódców lub mężów stanu. A tymczasem bliższe zapoznanie się z biografią takich ludzi mogłoby mieć niebagatelne znaczenie w studiach zwłaszcza z punktu widzenia kształtowania u oficerów pożądaných cech osobowości. Odwoływanie się do praktycznych wzorów skutecznego działania, błyskotliwych decyzji bojowych, przykładów szczególnego hartu ducha, umiejętności organizatorskich i kierowniczych, faktów ofiarności i poświęcenia mogą wywrzeć pozytywny wpływ na podstawy zawodowe i społeczne nowych pokoleń polskich kadr oficerskich.

Do metod słownych zalicza się również prace z książką /regulaminem, instrukcją, podręcznikiem/.

Jak dotychczas metoda samodzielnego posługiwania się książką była szeroko stosowana wyłącznie w szkolnictwie wojskowym i to na wyższych poziomach kształcenia. W jednostkach wojskowych ograniczano się w zasadzie do uczenia żołnierzy regulaminów i instrukcji i to w czasie szkolenia programowego. Jednakże od kilku lat następują w tym zakresie daleko idące zmiany. Należy sądzić, że już w najbliższej perspektywie metoda samodzielnego posługiwania się książką będzie szeroko stosowana nie tylko w kształceniu oficerów, ale również w szkoleniu żołnierzy służby zasadniczej.

Tendencja powyższa jest uwarunkowana szeregiem czynników, a przede wszystkim coraz wyższym poziomem ogólnego przygotowania poborowych. Już obecnie do niektórych rodzajów wojsk i służb kieruje się poborowych posiadających nawet pełne średnie wykształcenie. W związku z zakładaną reformą systemu oświaty, a zwłaszcza wprowadzenia obowiązującej szkoły średniej dla całej młodzieży, a także postępującym dalszym utecniczeniem sił zbrojnych do wojska będzie napływać młodzież o coraz wyższych ogólnych lub zawodowych kwalifikacjach uprawiona już do nauki samodzielnej. Dlatego też obecna tendencja /np. w wojskach powietrznodesantowych/ wydzielana dla żołnierzy służby zasadniczej więcej czasu na naukę własną, w celu umożliwienia im samodzielnego studiowania regulaminów i podręczników stanie w przyszłości zjawiskiem powszechnym, usankcjonowanym odpowiednimi ustaleniami służbowymi.

Zmiany w kierunku upowszechnienia wykorzystania książki w szkoleniu dotyczyć będą również szkolnictwa wojskowego. Uwarunkowania powyższej tendencji są jednak nieco inne. Szybki rozwój nauki sprawia bowiem, że nie mniej szybko starzeje się wiedza i nieaktualne stają się umiejętności nabyte w szkole. Dlatego też żadna uczelnia nie jest, a tym bardziej nie będzie w stanie, wyposażyć szkolonych w wiedzę i zawodowe umiejętności na całe życie. Natomiast wykształcenie szkolne powinno dać podstawy do dalszego samodzielnego nabywania wiedzy i podnoszenia kwalifikacji.

W tym miejscu warto natomiast poświęcić nieco uwagi obecnie dostępnej literaturze fachowej, która może stanowić podstawę dla pracy samodzielnej żołnierzy. Otóż w szkoleniu wojskowym można wyróżnić kilka grup tego rodzaju materiałów szkoleniowych. Do pierwszej grupy należy zaliczyć wszystkie materiały zawierające obowiązujące ustalenia i przepisy regulujące tok życia jednostek lub sposoby prowadzenia rzeczywistych działań bojowych. W przedmiotach szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego do tej grupy podręczników /materiałów/ należą: regulaminy, instrukcje, rozkazy i zarządzenia szkoleniowe, normy taktyczno-techniczne, przepisy, sprawozdania itd. Są to więc materiały szkoleniowe przekazywane do jednostek wojskowych i uczelni przez instancje nadrzędne do służbowego wykorzystania i zastosowania. Mają one charakter literatury normującej i dlatego głębokie jej opanowanie i stosowanie się do zawartych w niej wskazań jest koniecznością.

Do materiałów szkoleniowych następnej grupy należy zaliczyć opracowanie zawierające pogłębioną interpretację założeń teoretycznych ujętych w regulaminach, instrukcjach i przepisach wojskowych oraz przedstawiających merytoryczne i metodologiczne założenia z różnych dziedzin wiedzy wojskowej i ogólnej. Jest to szeroko rozumiana literatura fachowa w postaci podręczników i opracowań publikowanych w czasopiśmie specjalnych lub wojskowych oraz w formie odrębnych monografii.

Powyższa grupa materiałów szkoleniowych była dotychczas wykorzystywana przede wszystkim w szkolnictwie wojskowym, a także w szkoleniu doskonalącym oficerów w jednostkach wojskowych. Z opracowań tego typu w rzadkich tylko przypadkach korzystają żołnierze służby zasadniczej. Wydaje mi się, że właśnie w tym zakresie powinny nastąpić daleko idące zmiany i dlatego sprawa opracowania odpowiednich podręczników dla tej kategorii szkolonych żołnierzy staje się coraz bardziej aktualna<sup>1/</sup>.

---

1/ Do pierwszych tego typu opracowań należy zaliczyć Podręcznik Szeregowca /Wyd. MON. Wyd. II 1969, s.703/. Niewątpliwie wydanie tego typu publikacji trzeba powitać z uznaniem. Należałoby wydawać się przeprowadzić badania, jaka jest recepta materiału zawartego w podręczniku oraz jego praktyczna przydatność w szkoleniu.



Poza tymi podstawowymi grupami materiałów szkolonych, przydatnych do samodzielnego studiowania można jeszcze wyróżnić w odniesieniu do słuchaczy uczelni wojskowych i oficerów literaturę źródłową i archiwalną, stanowiącą podstawę do samodzielnych badań i prac w dziedzinie wiedzy wojskowej oraz literaturę pomocniczą, do której zalicza się: encyklopedie, słowniki, bibliografię, atlasy, instrukcje posługiwania się instrumentami i narzędziami itd.

### 6.3. Metody poglądowe

O ile w metodach słownych źródłem wiedzy było słowo mówione lub napisane, to w metodach poglądowych tym źródłem staje się ogląd lub obserwowanie danego przedmiotu, zjawiska lub czynności za pomocą takich zmysłów, jak wzrok, słuch lub dotyk. Metoda poglądowa uzewnętrznia się przede wszystkim w różnych odmianach pokazu.

W szkoleniu wojskowym pokaz odgrywa istotną rolę. Stosuje się go w różnych sytuacjach dydaktycznych, a przede wszystkim wtedy, gdy chodzi o zapoznanie szkolonych z nowymi przedmiotami, zjawiskami, względnie czynnościami lub ich obrazowymi przedstawieniami. W szerokim zakresie wykorzystuje się pokazy, dla demonstrowania możliwości doskonalenia różnorodnej działalności służbowej, w tym również działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Metoda poglądowa spełnia w szkoleniu samodzielną funkcję w tym wypadku, jeżeli w danym zajęciu pokaz odgrywa główną rolę, zaś słowa mówione spełniają funkcję pomocniczą. Jeżeli jednak metoda poglądowa służy tylko dla ilustracji wykładu, zajęcia praktycznego lub ćwiczenia, w tym wypadku wtedy spełnia ona rolę metody pomocniczej lub środka metodycznego. Jeśli pokaz jest osobnym zajęciem, a zwłaszcza ćwiczeniem pokazowym, wtedy mamy do czynienia z formą organizacyjną i zastosowaniem poglądowej metody szkolenia.

W zależności od tematu i celu zajęcia oraz konkretnych możliwości stosuje się następujące odmiany pokazów:

- pokaz przedmiotów;
- pokaz działania;
- pokaz terenu;
- pokaz obrazów.

Pokaz przedmiotów polega na demonstrowaniu ich właściwości przy jednoczesnym umiejętnym kierowaniu uwagi szkolonych, aby spostrzegli w demonstrowanym przedmiocie jego istotne cechy.

Przy pokazie ogólnej budowy broni lub sprzętu, pożądanym jest, aby szkoleni widzieli demonstrowane przedmioty w naturalnej postaci i w miarę możliwości w naturalnym środowisku, a następnie w stanie rozłożonym. W czasie pokazu przedmiotu /sprzętu, broni/ zaleca się, aby każdy żołnierz mógł nie tylko dokładnie obejrzeć dany przedmiot lub detal, ale również dokonać z nim odpowiednich manipulacji oraz obserwować jego w jego przemianach, rozwoju lub działaniu.

W niektórych wypadkach, gdy brak jest przedmiotów naturalnych lub gdy ich pokaz jest z dydaktycznych lub innych przyczyn niewskazany należy zastąpić je modelami, makietami lub zminiaturyzowanymi przekrojami. Współczesna technika umożliwia wyprodukowanie na tyle doskonałe tego rodzaju pomocy dydaktycznych, że ich zastosowanie jest częstokroć znacznie korzystniejsze w porównaniu do pokazów przedmiotów naturalnych.

Odmianą pokazu przedmiotu są demonstracje zjawisk, czy to w postaci eksperymentów z zakresu różnych dziedzin, fizyki, optyki lub innych przedmiotów nauczania. W tym sensie metoda pogładowa ma szerokie zastosowanie w szkoleniu specjalistów wojskowych, zwłaszcza w szkoleniu podoficerów, chorążych, a także słuchaczy w szkołach i uczelniach technicznych.

Szczególnie istotną rolę w szkoleniu wojskowym, zwłaszcza w szkoleniu bojowym oraz taktyczno-operacyjnym ma pokaz działania. W szkoleniu żołnierzy służby zasadniczej pokaz działania jest powszechnie stosowany w okresie szkolenia podstawowego i szkolenia pojedynczego żołnierza. Szeroko stosuje się pokazywanie czynności wykonywanych na tempa. Metoda ta, mimo uzyskanego w metodyce wielkiego postępu w porównaniu do XVIII

lub XIX wieków nadal jest użyteczna i nie może być lekceważona chociaż zakres jej wykorzystania wyraźnie się zmniejszył.

Metodę pokazu stosuje się również w szkoleniu oficerów, zwłaszcza przy demonstrowaniu toku poprawnego rozumowania i właściwego rozkazodawstwa. Przykładowa analiza zadania, ocena położenia, wzorowo sformułowana decyzja i jej uzasadnienie może zachęcić szkolonych do treningu w celu nabycia odpowiedniej wprawy w dziedzinie ścisłości i logiki myślenia kategoriami taktyczno-operacyjnymi.

W szkoleniu oficerów w szerokim zakresie stosowane są pokazy działania praktycznego, zwłaszcza w ramach ćwiczeń taktyczno-operacyjnych. Celem tego rodzaju pokazów jest najczęściej przedstawienie oficerom wzorowo zorganizowanych i przeprowadzonych działań bojowych w różnych warunkach pola walki z zastosowaniem nowej techniki wprowadzonej do uzbrojenia, czy też z uwzględnieniem nowych metod działania.

Nie mniej specyficzną rolę odgrywa pokaz przy zapoznaniu i doskonaleniu umiejętności żołnierzy, w orientacji i taktyczno-operacyjnej analizie terenu. Metodę pokazu terenu w szerokim zakresie stosuje się na zajęciach z topografii i terenoznawstwa. Szczególne jednak znaczenie ma ona w ćwiczeniach taktyczno-operacyjnych. W działaniach bojowych ważna jest nie znajomość terenu w ogóle, ale z punktu widzenia potrzeb przyszłego pola walki. Dlatego też w ramach pokazów terenu, należy zapoznawać dowódców i oficerów sztabu z właściwościami terenu na różnych kierunkach taktycznych i taktyczno-operacyjnych, z punktu widzenia możliwości użycia poszczególnych rodzajów wojsk i służb, pokonywania trudno dostępnego terenu i przeszkód, organizacji obrony ważnych rubieży, rejonów lub obiektów terenowych.

Zapoznawanie z warunkami terenowymi odbywa się na wszelkiego rodzaju ćwiczeniach prowadzonych bezpośrednio w terenie, w czasie rekonesansu oraz przy wypracowaniu w terenie przez dowódców i sztaby decyzji do działań bojowych. Szczególnie dogodną i efektywną formę pokazu terenu zapewniają różnego rodzaju wojskowe podróże polowe: taktyczno-operacyjne, wojskowo-historyczne i wojskowo-geograficzne.

Stosuje się różne sposoby pokazu terenu. Najlepsze efek-

ty zapewniają bezpośrednio wyjazdy uczestników na miejsce pokazu. Pokaz terenu może być również prowadzony z samolotu, ze śmigłowca lub też z pokładu okrętu w wypadku zapoznawania się z charakterem i właściwościami dna morskiego i linii brzegowej. W celu wzbogacenia informacji uzyskiwanej z bezpośredniej obserwacji terenu zaleca się wykorzystywać filmy, przeźrocza, mapy topograficzne, mapy plastyczne i inne pomoce dydaktyczne.

W wypadku, kiedy występują trudności lub niecelowość przedstawiania rzeczywistych przedmiotów, zjawisk, względnie faktycznego działania należy szeroko stosować pokazy pomocy dwuwymiarowych takich, jak np: obrazy, rysunki, fotografie itp. W zależności od potrzeb i możliwości stosuje się pojedyncze obrazy lub serie obrazów. Przy pomocy serii obrazów można przedstawiać zjawiska lub wydarzenia w kolejnych fazach ich rozwoju. Dogodną pomocą dla pokazywania obrazów seriami są przeźrocza wyświetlane na ekranie przy pomocy lampy projekcyjnej /epidiaskopu lub diaskopu/.

Największy efekt daje jednak film, ponieważ oddaje on ruch, ukazuje procesy, zmiany i zjawiska w ich rozwoju oraz umożliwia pokazywanie takich zjawisk, które są niedostępne dla bezpośredniej obserwacji. Przy użyciu filmu niektóre procesy mogą być przyspieszone, niektóre zaś zwolnione.

Pokaz filmowy może być stosowany przed podaniem nowego materiału /jeśli chodzi o zdobycie potrzebnych wyobrażeń do tematu/, w trakcie podawania nowego materiału /jako jego ilustracja/, a także w celu utrwalenia, pogłębienia i rozszerzenia przerobionego materiału.

Szerokie zastosowanie w praktyce szkoleniowej wojska ma pokaz wszelkiego rodzaju schematów, tablic, wykresów, diagramów i map zarówno drukowanych, jak i przygotowywanych przez szkolonych. Tego rodzaju pomoce służą głównie dla ilustracji teoretycznych i praktycznych zagadnień, ułatwiają uczenie się, zapamiętywanie i rozumienie.

#### 6.4. Metody praktyczne

Wśród metod praktycznych podstawowe znaczenie ma metoda działania praktycznego /metoda ćwiczenia/<sup>1/</sup>. Ma ona na celu zarówno wyrabianie określonych umiejętności praktycznych w zakresie wykonywania określonych czynności przy obsłudze sprzętu i posługiwaniu się bronią, jak również kształtowania wprawy w myśleniu kategoriami taktyczno-operacyjnymi oraz pogłębiania i utrwalania już zdobytej wiedzy, a zwłaszcza jej operatywnego użycia w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów pola walki,

Działania praktyczne mogą więc mieć różnorodny charakter w zależności od rodzaju celu i treści danego ćwiczenia oraz stopnia przygotowania żołnierzy. Rozróżnia się przy tym działania praktyczne typu motorycznego /sprawnościowego/ oraz działania o charakterze sensorycznym /umysłowym/.

Metody wyrabiania sprawności fizycznej są szeroko stosowane w szkoleniu żołnierzy w ćwiczeniach szkieletowych i z wojskami. Stawiając żołnierzom odpowiednie zadania praktyczne o charakterze sprawnościowym, wymagające aktywnych czynności motorycznych wyrabia się u nich wytrzymałość fizyczną i odporność na zmęczenie. Ponadto żołnierze, a zwłaszcza oficerowie poprzez działania praktyczne nabywają wprawy w posługiwaniu się technicznymi środkami dowodzenia oraz w obsłudze i eksploatacji powierzonego im sprzętu i uzbrojenia.

W szkoleniu oficerów zasadnicze znaczenie spełnia jednak metoda działania praktycznego typu sensorycznego. Ma ona na celu przede wszystkim kształtowanie umiejętności oficerów w zakresie rozwiązywania problemów taktycznych, dowodzenia, zabezpieczenia działań. Poprzez wykonywanie szeregu zadań praktycz-

---

1/ Prof. W. Okoń w grupie metod praktycznych wyróżnił między innymi metodę ćwiczenia. Z uwagi na to, że w szkoleniu wojskowym, ćwiczenia taktyczno-operacyjne stanowią formę organizacyjną szkolenia, termin metoda ćwiczenia zastąpiono pojęciem metoda działania praktycznego /J.Z./.

nych oficerowie /dowódcy i pracownicy sztabów/ powinni zdobywać, a zwłaszcza doskonalić posiadane umiejętności i nawyki w sprawnym wykonywaniu czynności dowódczych /podejmowania decyzji, stawiania zadań bojowych, organizowanie współdziałania i zabezpieczenia działań, kierowanie walką/ oraz sztabowych /przygotowanie danych do decyzji, zbieranie i ocena informacji, planowanie działań bojowych, opracowanie dokumentacji, wykonywanie operatywnych sztabowych zadań w terenie/.

Kolejną szczególnie ważną funkcją metod praktycznych typu umysłowego to wyrabianie u dowódców i oficerów sztabu wprawy w operatywnym stosowaniu wiedzy teoretycznej, a także kształtowanie umiejętności myślenia kategoriami taktyczno-operacyjnymi oraz dokonywanie operacji myślowych: porównywania, analizowania, syntetyzowania i wnioskowania. Dzięki ćwiczeniom oficerowie doskonalą umiejętności w koncepcyjnym myśleniu oraz lepiej uświadamiają sobie funkcjonowanie zasady związku teorii z praktyką.

Drugą metodą praktyczną stosowaną w szkoleniu jest trening. Polega on na wielokrotnym powtarzaniu określonych identycznych lub prawie identycznych czynności praktycznych /działań, chwytów/ lub umysłowych /pamięciowe opanowanie regulaminowych wskazań, norm, danych itd./.

Poprzez trening uzyskuje się wyższy stopień sprawności wykonywanych danych czynności oraz zwiększa się trwałość nabytych umiejętności i nawyków. Typowym przedsięwzięciem szkoleniowym, w którym trening odgrywa zasadniczą rolę jest musztra bojowa. W szkoleniu oficerów w ramach ćwiczeń dowódczo-sztabowych lub z wojskami trening nie odgrywa takiej roli, może on jednak spełnić funkcję pomocniczą. Szersze zastosowanie ma ta metoda w treningach sztabowych i ćwiczeniach grupowych, chociaż i w tym wypadku zasadnicze znaczenie będzie miała metoda działania praktycznego.

Szczególne znaczenie w szkoleniu taktycznym posiada metoda sytuacyjna.

Praktyczne zastosowanie omawianej metody polega na stwarzaniu umownych, ale teoretycznie uzasadnionych sytuacji bojowych, w ramach których dowódcy i oficerowie sztabów rozwiązują określone zadania taktyczne, podejmują decyzję, organizują i prowadzą działania bojowe. Funkcją metody jest umożliwienie ćwiczącym nabycia umiejętności w stosowaniu wiedzy teoretycznej przy rozwiązywaniu konkretnych sytuacji praktycznych.

Metoda powyższa występuje w ścisłym związku z metodą działania praktycznego. O ile jednak ta ostatnia spełnia przede wszystkim funkcje metody uczenia się, w ramach której oficerowie sami wykonują określone czynności praktyczne /dowódcze lub sztabowe/, to metodę sytuacyjną stosuje wyłącznie dowódca /instruktor/, który za jej pomocą stwarza żołnierzom, zwłaszcza oficerom odpowiednie warunki do praktycznego działania w rozwiązywaniu problemów ćwiczebnego pola walki. Zatem sposób uwzględnienia metody sytuacyjnej zależy w pełni od dowódców i instruktorów, od ich inwencji i umiejętności.

Metoda sytuacyjna powinna więc być stosowana we wszystkich ćwiczeniach grupowych oraz dowódczo-sztabowych, a także chociaż w mniejszym stopniu w ćwiczeniach taktycznych z wojskami. W tych ostatnich zwłaszcza dwustronnych, sytuacja jest zdeterminowana w znacznym stopniu istnieniem rzeczywistej strony przeciwnej.

Doświadczenia wskazują, że nauczanie metodą sytuacyjną jest tym bardziej skuteczne, im bardziej stwarzane sytuacje odzwierciedlają skomplikowany charakter przyszłego pola walki oraz przedstawiają przyszłe działania bojowe w ich pełnej złożoności i różnorodności. Jednakże posługiwanie się wyłącznie teoretyczną abstrakcją i umownymi sytuacjami może wywołać u ćwiczących wrażenie zbyt daleko idącej fikcyjności, co nie sprzyja wyrabianiu w nich poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje i organizowane działania.

W celu zapobiegania zaistnieniu tego rodzaju zjawiska i maksymalnego uprawdopodobnienia rozgrywanych sytuacji taktyczno-operacyjnych wprowadza się do treści i przebiegu ćwiczeń elementy inscenizacji. Inszenizacja polega na wpleceniu do umownego tła sytuacji bojowych fragmentów realnie występujących w rzeczywistości.

W szkoleniu taktycznym technikę inscenizacji wzbogacającą metodę sytuacyjną stosuje się już w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, a zwłaszcza szkieletowych. Prowadzi się je bowiem w rzeczywistych warunkach terenowych, wyposażając utworzone ćwiczące sztaby w środki transportu i dowodzenia. Pewne elementy inscenizacji mogą być zastosowane również w grach wojennych w pomieszczeniach w wypadku rozmieszczenia ćwiczących dowódców i oficerów sztabów w stacjonarnych ośrodkach dowodzenia. W tym wypadku sztaby wprawdzie nadal pracują w salach, ale wyposażenie miejsc pracy oficerów oraz sposoby działania wprowadzają do ćwiczenia elementy realności. W najszerszym zakresie inscenizację stosuje się w ćwiczeniach z wojskami, poprzez prowadzenie ćwiczenia w rzeczywistym terenie oraz szerokie stosowanie środków pozoracji.

#### 6.5. Metody bierne /mechaniczno-pamięciowe/

W nazwie tej grupy zawarta jest pozorna sprzeczność. Mieści się ona bowiem w układzie, w którym kryterium rozróżniającym jest stopień aktywizacji szkolonych. W tym jednak wypadku bierność oznacza raczej małą aktywność ze strony żołnierzy, nie zaś jej absolutny brak. W tej grupie pamięciowo-mechanicznych sposobów działania dydaktycznego możemy wyróżnić metody recepturalno-reprodukcyjne i naśladowcze.

Metody recepturalno-reprodukcyjne sięgają w sensie historycznym do początków powstania siły zbrojnej jako instytucji zorganizowanej. Jej rozkwit, jak już wspomniałem w części dotyczącej genezy dydaktyki wojskowej, przypadł na XVII i XVIII wieki i wiązał się z faktem udoskonalenia i upowszechnienia szkolenia na tempa. Metoda ta zapewniła znaczny postęp w sku -



teczności procesu szkolenia, niemniej jednak z uwagi na swój mechaniczny charakter nie mogła na dłuższą metę sprostać coraz wyższym wymaganiom i musiała ustąpić pierwszeństwa innym metodom, w szczególności metodom aktywizującym szkolonych żołnierzy.

Dlatego też w warunkach współczesnych zasięg metody recepturalno-reprodukcyjnej jest znacznie węższy, niemniej jednak w określonych przedmiotach i okresach szkolenia wojskowego wykazuje ona znaczną przydatność i jest nadal dość szeroko stosowana.

Istota metody sprowadza się do wypracowania pewnego układu prostych czynności, które wyuczone i wytrenowane przez pojedynczych żołnierzy zapewniają możliwości sprawnego wykonywania przez nich nie tylko indywidualnych, ale także zespołowych złożonych ewolucji i działań.

Można więc w ramach tej metody wyróżnić jak gdyby dwa układy sposobów działania.

Pierwszy - sprowadzający się do receptury - jest wytworem pomysłowości kadry wykładowczej i od niej zależy charakter i sposób zastosowania metody recepturalnej. Natomiast jej zastosowanie przez żołnierzy szkolonych sprowadza się do reprodukcji, to jest ścisłego odtworzenia - zakładanego przez recepturę, zarówno co do szybkości wykonania, jak i kolejności schematu czynności.

Najszerzy zakres zastosowania metoda recepturalno-reprodukcyjna znajduje w takich przedmiotach, jak: musztra formalna, częściowa musztra bojowa, w szkoleniu ogniowym i specjalistycznym, w obsłudze sprzętu i uzbrojenia.

Mechaniczny charakter metody jest jej wadą, ale i zarazem zaletą. Nie pobudza ona wprawdzie żołnierzy do aktywności, ale zapewnia w bardzo krótkich terminach przyswojenie przez nich podstawowych umiejętności. Dlatego też jej znaczenie wzrasta w okresie wojny, kiedy występuje konieczność masowego szkolenia poborowych, aby w krótkim okresie czasu przysposobić ich do zespołowych form działania.

Metoda naśladowcza jest jak gdyby konsekwencją i pewnym rozwinięciem metody recepturalno-reprodukcyjnej. Ma ona jednak szersze zastosowanie, gdyż może być wykorzystana również w nauczaniu ściśle umysłowym, a ponadto sprzyja ona w znacznym stopniu ujawnianiu przez żołnierzy aktywności naśladowczej.

Z tych względów stosowanie metody naśladowczej jest powszechnym zjawiskiem na wszystkich szczeblach nauczania żołnierskiego. Właściwy przykład, umiejętne zademonstrowanie przez instruktora, wykładowcę czynności lub pracy myślowej umożliwia szybkie opanowanie przez żołnierzy materiału szkoleniowego.

Prawidłowe, a tym bardziej mistrzowskie zademonstrowanie przez dowódcę /wykładowcę/ postawy strzeleckiej, celnego strzału, sposobu wykorzystania terenu, metody rozumowania kategoriami taktyczno-operacyjnymi, stanowi dla szkolonych wzór do naśladowania, pobudza ich do zwiększonej aktywności. Stosowanie metody naśladowczej ma duże znaczenie zwłaszcza w jednostkach na szczeblu szkolenia podstawowego. Stosując metodę naśladowczą wykładowca powinien jednak dbać o to, aby naśladowanie przez żołnierzy czynności wykonanych przez instruktorów nie było mechaniczne. Powinno być ono w pełni kontrolowane i weryfikowane przez świadomość.

#### 6.6. Metoda poszukująca: pytaniowa i zadaniowa

Pierwsza z wymienionych metod polega na stawianiu przez wykładowców odpowiednio przemyślanych pytań, przy pomocy których pomaga się szkolonym w samodzielnym przemyśleniu i rozwiązaniu jakiegoś zagadnienia teoretycznego lub praktycznego, względnie kontroluje się i ocenia zakres dotychczas opanowanej przez nich wiedzy.

Pytanie jest istotnym elementem nauczania, stanowiąc zwyczaj jeden z najczęściej stosowanych sposobów uaktywniania żołnierzy w czasie zajęć. Występuje ono we wszystkich ogniwach procesu szkolenia zakładających przyswajanie, utrwalanie i sprawdzanie poziomu opanowanej wiedzy. Dlatego też nabycie

przez instruktorów /wykładowców/ umiejętności poprawnego formułowania pytań ma ważne znaczenie dydaktyczne.

Przed wszystkim należałoby wyjaśnić jakiego rodzaju pytania występują w procesie dydaktycznym. Rzecz jasna nie mogą to być zwykłe pytania informacyjne, do których zalicza się wszystkie pytania niezależnie od ich treści, o ile ich celem jest uzyskanie gotowej wiedzy w interesującej nas sprawie. W procesie nauczania należy posługiwać się i formułować pytania dydaktyczne. Z punktu widzenia naukowego są to pytania pozorne, gdyż odpowiedź na to pytanie w sensie społecznym jest już znana, tak samo jak jest znana wykładowcy formułującemu dane pytanie. Dla słuchacza zaś pytanie dydaktyczne może i powinno mieć charakter pytania naukowego, na które należy dopiero znaleźć właściwą odpowiedź.

Niezrozumienie przez wykładowców faktu, iż pytanie dydaktyczne powinno mieć dla słuchaczy znaczenie pytania naukowego /choć pozorne/ powoduje tendencję do niezbyt precyzyjnego ich formułowania, co zmniejsza efekt dydaktyczny zastosowania metody pytaniowej w procesie nauczania.

Aby zapobiec takiej ewentualności należy poznać istotę pytania dydaktycznego i zasady jego budowy. Otóż każde pytanie składa się z dwóch części składowych: z założenia pytania, czyli tak zwanej wiedzy wyjściowej, która powinna być znana pytany oraz niewiadomej, to jest tego czego wykładowca chce się dowiedzieć od słuchaczy. W praktyce przy formułowaniu pytań występują najczęściej dwa rodzaje błędów. Może się bowiem okazać, że wiedza wyjściowa zawarta w pytaniu, nie jest wbrew sądowi wykładowcy znana szkolonemu, albo też chociaż jest znana, to jednak nie daje podstaw do ułożenia poprawnej odpowiedzi. Należy więc tak sformułować pytania, aby z jednej strony wiedza zawarta w założeniu pytania była znana wszystkim pytany, a z drugiej - aby umożliwiała im ona opracowanie właściwej odpowiedzi.

Sposób formułowania pytania i treść samej odpowiedzi uzależniona jest od rodzaju pytania dydaktycznego. Z punktu widzenia logiki procesu dydaktycznego można wyróżnić następujące rodzaje pytań: przygotowawcze, naprowadzające i zbiorcze lub uogólniające. Pytania przygotowawcze zadaje się w celu przy -

pomnienia wiedzy stanowiącej podstawę teoretyczną danego zajęcia. Następnie wykładowca powinien przemyśleć pytania na - prowadzające, które mają doprowadzić do rozwiązania głównego zagadnienia; wreszcie najczęściej na zakończenie zajęcia należy sformułować pytania zbiorcze, w odpowiedzi na które żołnierz powinien uogólnić nową wiedzę przemyślaną i przyswojoną w toku zajęcia.

Ze względu na merytoryczną treść pytań i odpowiedzi różni się pytania zamknięte i otwarte /problemowe/. Na pytania zamknięte odpowiedź jest zawarta w założeniu i ujawnia się niezawodnie i jednoznacznie w wyniku zastosowania określonych reguł /np. zadania arytmetyczne/. Pewną odmianą tych pytań są pytania, na które odpowiedź nie jest wprawdzie jednoznacznie zawarta w założeniu, ale która sprowadza się do mniej lub więcej dosłownej reprodukcji wiedzy faktograficznej lub normatywnej zawartej w literaturze. Tego rodzaju pytania są stosowane powszechnie. Mogą być one zadawane nawet słuchaczom wyższych szkół wojskowych. Tak np. pytania zamknięte mogą dotyczyć: układu i treści dokumentów, struktury organizacyjnej wojsk, danych taktyczno-technicznych sprzętu i uzbrojenia, toku czynności dowódcy lub oficera sztabu. Pytania wymagającej formalnej odpowiedzi nie są jednak kształjące. Dlatego też należy zadawać je w razie konieczności przy stwierdzeniu, że oficerowie nie przyswoili określonego zasobu wiadomości dotyczącej faktów lub norm taktyczno-operacyjnych. Zasadnicze znaczenie w szkoleniu wojskowym, zwłaszcza w studiach mają pytania otwarte /problemowe/. Charakterystykę metody dokonam przy omawianiu metody problemowej.

Szczególne znaczenie w procesie dydaktycznym ma metoda zadaniowa, która w przeciwieństwie do pytaniowej spełniającej zasadnicze funkcje pomocnicze, odgrywa w procesie szkolenia wojskowego rolę metody samodzielnej. Dotyczy to zwłaszcza szkolenia bojowego i taktyczno-operacyjnego, gdyż w przedmiotach tych większość poleceń dydaktycznych formułowana jest w formie zadań lub - jak to praktykuje się w ćwiczeniach taktycznych - zadań bojowych.

Dzięki metodzie zadaniowej szkolący uczy się i na -  
bývá wprawy w rozwiązywaniu zadań z dziedziny różnych przed -  
miotów szkolenia bojowego, taktyki, sztuki operacyjnej i dowo -  
dzenia.

Przez pojęcie "zadanie" /w dydaktyce - "zadanie  
dydaktyczne"/ należy rozumieć trudności o charakte -  
rze naukowym, technicznym lub praktycznym, którą  
należy rozwiązać stosując posiadaną wiedzę lub do -  
świadczenie .

W każdym zadaniu występuje wyraźna i pilna konieczność  
określenia związków między zjawiskami i jego przyczyną /zada -  
nie teoretyczne/ albo też ustalenie sposobu działania, zapew -  
niającego osiągnięcie określonego celu /zadanie praktyczne/.

W działalności szkoleniowej w jednostkach wojskowych i  
wyższych szkołach wojskowych, zwłaszcza w szkoleniu bojowym i  
taktyczno-operacyjnym przeważają zadania o charakterze prakty -  
cznym. W szkoleniu oficerów oraz studiach w uczelniach wojsko -  
wych te ostatnie zadania rozwiązywane w toku ćwiczeń równocze -  
śnie spełniają rolę teoretyczną. Są one w istocie rzeczy spraw -  
dzianem słuszności założeń teoretycznych i dostarczają mate -  
riału do pogłębiania i wzbogacania wiedzy zarówno teoretycznej,  
jak i praktycznej. Praktyka w szkoleniu bojowym w ćwiczeniach  
taktyczno-operacyjnych umożliwia rozwijanie u żołnierzy ope -  
ratywności praktycznej, to jest umiejętności stosowania w dzia -  
łaniach posiadanej wiedzy. W tych warunkach wiedza staje się  
niezbędnym narzędziem praktycznego działania. Problematyka me -  
tod zadaniowych nie została jeszcze teoretycznie w pełni opra -  
cowana, istnieje więc w tym względzie konieczność podjęcia od -  
powiednich badań.

#### 6.7. Metoda problemowa

Zgodnie z tezami współczesnej pedagogiki uważa się, że  
jednym z obiecujących kierunków doskonalenia procesu dydakty -  
cznego jest nauczanie problemowe. Idea nauczania problemowego  
jest wprawdzie tam samo stara jak zorganizowana działalność

dydaktyczna, gdyż wiąże się z heureka w nauczaniu, czyli z drogą uczenia przez samodzielne poszukiwania uczniów, niemniej jednak w ostatnich latach jej zrozumienie i zastosowanie znacznie się upowszechniło.

Idea ta zakłada, że w dobie dynamicznie narastających zasobów wiedzy, nie można nauczania opierać wyłącznie na dydaktyce pamięci. Sądzi się, że dalsze zwiększenie efektywności nauczania jest, w tym również w siłach zbrojnych, uzależnione od stopnia włączenia się w nurt procesu dydaktycznego samych uczniów /szkolonych żołnierzy/ od ich aktywności i zainteresowań. Przypuszcza się również, że aktywizację słuchaczy można zwiększyć właśnie przez zastosowanie w procesie szkolenia metod nauczania problemowego. W tym miejscu należy, poprzedzając właściwe rozwiązania, dokonać interpretacji znaczenia takich terminów, jak "problem" oraz "problem dydaktyczny".

Przez "problem" należy rozumieć trudność teoretyczną lub praktyczną o charakterze otwartym, dla której rozwiązania należy twórczo /operatywnie/ zastosować posiadaną wiedzę, a nawet rozszerzyć zakres opanowanych uprzednio w danej dziedzinie wiadomości. Natomiast "problem dydaktyczny" - to również trudność, ale o charakterze dydaktycznym, to znaczy trudność w sensie naukowym pozorna stworzona przez wykładowcę dla celów dydaktycznych.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że w szkoleniu wojskowym zwłaszcza w ćwiczeniu z wojskami, niektóre rozwiązywane trudności występują rzeczywiście. W praktyce we wszystkich prawie ćwiczeniach problemy rzeczywiste współistnieją z problemami dydaktycznymi, przy czym te ostatnie dotyczą w szczególności zagadnień taktycznych i znajdują odzwierciedlenie w sytuacjach taktycznych oraz zadaniach bojowych /ćwiczebnych/.

W tym sensie każde ćwiczenie taktyczne daje dużo okazji do zastosowania tej metody, a z obserwacji wynika, że elementy problemowości, często wprowadzane do zajęć na zasadzie intuicji dydaktycznej i wycucia dowódczego, występują w wielu przedsięwzięciach szkoleniowych.

Nie należy jednak sądzić, że ćwiczenia taktyczne są jak gdyby i poniekąd automatycznie skazane na stosowanie metody problemowej. Wykorzystanie tej metody jest uzależnione od szeregu czynników, a zwłaszcza od stopnia zrozumienia jej istoty przez organizatorów ćwiczenia oraz umiejętności rozwiązywania za jej pomocą problemów taktycznych przez samych ćwiczących. Trzeba ponadto zaznaczyć, że niezrozumienie w pełni walorów i istoty wspomnianej metody powoduje, iż stosuje się ją niekiedy w sposób przypadkowy i niepełny, co w konsekwencji nie gwarantuje pożądaných efektów.

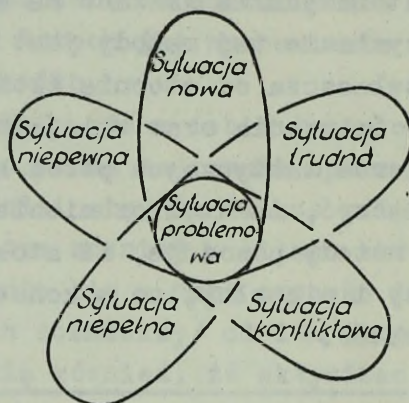
Istota metody problemowej polega na stwarzaniu podczas ćwiczeń sytuacji poznawczych i praktycznych obfitujących w trudności dydaktyczne i rzeczywiste, które zmuszałyby ćwiczących do zwiększenia aktywności i pobudzały do twórczego myślenia w poszukiwaniu pozytywnego rozwiązania.

Wiadomo jednak, że nie każda trudność zmusza ćwiczących do głębokiego zastanowienia się. Dlatego też każde rozwiązywane zadanie dydaktyczne powinno w swej treści zawierać szereg niejasności lub niepewności. Decydują one dopiero łącznie o charakterze danej trudności.

W taktyce zatem sytuacja problemowa /zadanie problemowe/ - to sytuacja /zadanie/, którą charakteryzuje nowość, a jednocześnie trudność, niepełność, niepewność i wreszcie konfliktowość - zarówno pod względem użyteczności, jak też z punktu widzenia oddziaływania emocjonalnego<sup>1/</sup>.

1/ Józef Koziński, wymienia tylko trzy składniki sytuacji problemowej: nowość, trudność, niepewność. Por. J. Koziński: Rozwiązywanie problemów. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 16.

W schematycznym ujęciu sytuację problemową obrazuje rysunek 1.



Rys.1. Cechy sytuacji problemowej

Niewątpliwie zasadniczą cechą sytuacji problemowej /zadania problemowego/ jest nowość, czyli niepowtarzalność w stosunku do już zastosowanych układów lub schematów. Tak np. problemowe ćwiczenie taktyczne nie może być powtórzeniem poprzedniego, a więc nie powinno być prowadzone w tym samym lub na takim samym tle taktycznym, gdyż nie pobudzi ono ćwiczących do aktywnego, produktywnego myślenia i działania. Ćwiczenie problemowe powinno być tak zbudowane, aby wprowadzone do niego elementy nowości wywierały istotny wpływ na sposób rozwiązania danego problemu taktycznego lub organizacyjnego czy to z punktu widzenia nowatorskiego zastosowania taktycznych zasad organizowania i prowadzenia działań bojowych, czy też przyjęcia systemu dowodzenia lub metody pracy dowódcy i sztabu odmiennej od typowych. Wprowadzenie do ćwiczeń nowych elementów musi dopingować ćwiczących do krytycznej oceny dotychczasowych wzorów działania i szukania nowych rozwiązań.

Nie każda jednak nowa sytuacja /nowy teren, nowe tło taktyczne/ pobudzi dowódców do samodzielnego działania. Dlatego sytuacja ta powinna być odpowiednio trudna i skomplikowana tak, ażeby ćwiczący uświadomili sobie, że nabyte przez nich doświadczenie i posiadana wiedza w danej dziedzinie są niewystarczające, a w związku z tym występuje konieczność zdobycia nowych wiadomości i umiejętności. Utrudnieniem charakterystycznym dla



każdego problemowego zadania taktycznego jest najczęściej brak pełnego rozeznania w położeniu. Z reguły więc posiadane przez ćwiczących informacje o nieprzyjacielu powinny być niepełne, a częstokroć nawet mylne lub sprzeczne. Również dane o położeniu wojsk własnych, zwłaszcza w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, mogą być niepełne lub niejasne.

Ważnym wskaźnikiem problemowości jest zaliczenie danej sytuacji /zadania/ do klasy sytuacji niepewnych /ryzykownych/, czyli takich, które mogą mieć wiele rozwiązań i w których prawdopodobieństwo wyników oraz konsekwencji działań są nieznane lub trudne do przewidzenia. Dowódca i jego sztab muszą więc z wielu potencjalnych możliwości i sposobów działania wybrać jeden najbardziej, ich zdaniem, odpowiadający danej sytuacji, mimo iż nie mogą z całą pewnością stwierdzić, że ich decyzja w praktyce okaże się rzeczywiście najlepsza.

Istotną cechą sytuacji problemowej powinna być jej konfliktowość zarówno z punktu widzenia użyteczności zastosowanego rozwiązania, jak i ze względu na zaangażowanie emocjonalne decydującego.

Konfliktowość, jeśli chodzi o użyteczność rozwiązania, polega na tym, że decyzja - wobec różnorodności czynników oddziałujących na ćwiczebnym polu walki - powinna mieć cechy kompromisu, to jest oscylować między pozytywnymi i negatywnymi skutkami danego działania. Na przykład dowódca wybierając kierunek głównego uderzenia w terenie najwygodniejszym do działań musi wziąć pod uwagę fakt, że na tym właśnie kierunku opór nieprzyjaciela będzie największy. Decydując się natychmiast na obejście tego kierunku, może się spodziewać, że natrafi na mniejsze siły nieprzyjaciela, ale z drugiej strony, w związku z niedogodnym terenem, musi się liczyć z możliwością opóźnienia działań.

Założona w sytuacji konfliktowość emocjonalna /na przykład w sytuacji, gdy istnieje wyraźna celowość wykonania uderzenia jądrowego na nieprzyjaciela, przy możliwości porażenia jednak ludności cywilnej/ powinna wyrabiać u dowódcy poczucie odpowiedzialności.

Wskazane jest, by wprowadzana do ćwiczenia sytuacja konfliktowa wywoływała u ćwiczących psychologiczną i intelektualną rozterkę, polegającą na walce motywów. Osoba decydująca po-

winna jednak umieć w odpowiednim momencie położyć jej kres, wybierając ostatecznie jeden z wariantów działania.

Metoda problemowa, jako trudna i skomplikowana, nie może być nadużywana. Zakres jej wykorzystania powinien być uzależniony od celów szkoleniowych i stopnia wyszkolenia żołnierzy. Jeżeli np. celem zajęcia /ćwiczenia/ jest dopiero uczenie żołnierzy, to należy zastosować raczej takie metody, jak: naśladowcza, pytaniowa lub zadaniowa. Dopiero po opanowaniu przez szkolonych określonego zasobu wiedzy oraz zdobyciu potrzebnych umiejętności można przez odpowiednie komplikowanie kolejnych ćwiczeń przejść do wyższego etapu nauczania, stosując coraz szerzej metodę problemową. W pełnym zakresie wykorzystuje się ją w grach wojennych oraz w dwustronnych ćwiczeniach z wojskami.

#### BIBLIOGRAFIA:

Bogusz Jan: Dydaktyka wojskowa, rozdz. V, Warszawa, 1969, Wyd. MON

Bogusz J., Karwat T.: Poradnik dydaktyczny oficera, rozdz. V, Warszawa 1972, Wyd. MON

Kozielecki Jan: Rozwiązywanie problemów, Warszawa 1969

Nowacki T.: Dydaktyka wojskowa, rozdz. IV, VIII, IX, XI, Warszawa 1966

Okoń Wincenty: Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971, PWN

Okoń Wincenty: U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa 1964, PZWSz

Pietrenko W., Riabczuk W.: O formach i metodach obuczenia, "Wojennaja Mysl" nr 5, 1972

Sielecki R.: Wprowadzenie do metodyki szkolenia taktycznego oficerów, sztabów i wojsk - skrypt ASG 1970

Zagadnienia metodyki nauczania w ASG, Wyd. ASG 1970

Zakrzewski J.: System klasyfikacyjny w dydaktyce wojskowej, "Myśl Wojskowa" nr 7, 1967

Zakrzewski J., St. Drozd: Metody i formy szkolenia wojskowego,  
1968, skrypt ASG

Zborowski Jan: Unowocześnienie metod nauczania, Warszawa 1966.

Wykonano w 300 egz.

Egz.nr 1-50 Zakład Dydaktyki  
Egz.nr 51-300 Bibl.Gł.Oddz.Zb.Ogólnych  
Wyk. płk Zakrzewski  
Druk. OH, dn. 21.11.74 r.  
Nr ks. 1262/3123/WW  
Kor. N.E.

Druk ASG-OXV-6560  
Zam. 2736 z dn. 14.12.74r.

